

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

13 2021
ЧАСТЬ IV

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 13 (355) / 2021

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)

Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)

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

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

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

Султанова Дилшода Намозовна, кандидат архитектурных наук (Узбекистан)

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 Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
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 Цзюань, 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)
Рахмонов Азиз Боситович, доктор философии (PhD) по педагогическим наукам (Узбекистан)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
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 изображена *Татьяна Владимировна Черниговская* (родилась в 1947 году), российский биолог и лингвист.

Татьяна Черниговская родилась в Ленинграде. Закончила отделение английской филологии филологического факультета Ленинградского государственного университета. Защитила кандидатскую, а затем и докторскую диссертацию «Эволюция языковых и когнитивных функций: физиологические и нейролингвистические аспекты» по двум специальностям «Теория языкознания» и «Физиология».

Татьяна Владимировна признана одним из ведущих специалистов в области когнитивных наук — психолингвистики, нейропсихологии и нейрофизиологии — в России и за рубежом. Она читает курсы «Психолингвистика», «Нейролингвистика» и «Когнитивные процессы и мозг» для студентов и аспирантов филологического и медицинского факультетов СПбГУ, Смольного института свободных искусств и наук, для аспирантов Европейского университета в Санкт-Петербурге, а также была приглашенным лектором в крупнейших университетах США и Европы. Одновременно она является руководителем ведущей научной школы «Петербургская школа психолингвистики».

Черниговская обладает редкими организаторскими качествами, инициируя развитие новых направлений, сотрудничая со многими отечественными и зарубежными научно-исследовательскими центрами, руководя большим количеством проектов, будучи профессором кафедры общего языкознания, заведующей кафедрой проблем конвергенции естественных и гуманитарных наук

и лабораторией когнитивных исследований СПбГУ. По ее инициативе в СПбГУ были открыты первые в России магистратуры по психолингвистике и по когнитивным исследованиям; ею были разработаны системы модификации программ обучения на основе современных научных данных; под ее руководством успешно функционируют международные программы совместной подготовки аспирантов по психо- и нейролингвистике с Голландией, Норвегией и США. Черниговская многократно входила в оргкомитеты национальных научных форумов и была основным организатором десятка международных конференций, проходивших в Санкт-Петербурге и за его пределами, в том числе в Европе, в совокупности является организатором более 50 научных мероприятий (конференций, круглых столов, симпозиумов).

Она автор более 300 научных трудов в ведущих отечественных и в зарубежных изданиях. Среди последних изданий — книга «Чеширская улыбка кота Шредингера: язык и сознание». Также Черниговская была ведущей цикла телевизионных передач на канале «Культура» — «Звездное небо мышления», «Покажем зеркало природе...», «Встреча на вершине», «Агора», «Правила жизни» и «Петербург — Пятый канал» — «Ночь», рубрика «Интеллект».

Татьяне Владимировне было присвоено почетное звание «Заслуженный деятель науки РФ». Она также является лауреатом Золотой медали за выдающиеся достижения в области пропаганды научных знаний и заслуженным деятелем высшего образования РФ.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

СОЦИОЛОГИЯ

Патрушева Е. С.

Формы жизнедеятельности и взаимодействия как компоненты городского образа жизни 231

Сирковская Т. В.

Рассмотрение повседневных практик питания в рамках социологических подходов 232

ПСИХОЛОГИЯ

Валяева А. А., Осетрова Л. В.,

Клемантович И. П.

Содержание представлений о мужских и женских профессиях у молодежи..... 236

Гросс В. Л.

Особенности психологической адаптации подростков с ОВЗ в образовательной среде 237

Маркевич А. А., Кузнецова О. И.

Лечение искусством 239

Эрлих А. Ю.

Организация инновационных форм осуществления психолого-педагогического сопровождения молодых родителей 241

ПЕДАГОГИКА

Архангельская С. В., Матренина Е. И.,

Секирина И. А.

Особенности выполнения заданий по письму и подготовки обучающихся к Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку..... 243

Бедина М. П.

Авторские игры с правилами на формирование гендерной принадлежности у детей дошкольного возраста 245

Горчакова А. В.

Развитие медиативных умений учащихся старших классов на уроках английского языка 247

Граф Т. А.

Разработка виртуального лего-конструктора по анатомии человека для учащихся школ 250

Гриценко Н. М., Строкова Т. А., Мурачева С. В., Шумакова Е. В., Щерба Н. М.

Развитие рефлексии у детей дошкольного возраста как теоретическая проблема 252

Дундина Т. В.

Образовательная среда начальной школы в системе личностного развития одарённых детей: теоретический аспект 255

Душина Н. Н.

Реализация проекта «Школа полного дня» 257

Когтева Л. В., Холкина Е. И.

Обучение переводу профессионально ориентированных текстов как основе овладения специальностью..... 259

Кодрул Е. Н.

Решение нестандартных задач по физике как фактор развития эвристического мышления обучающихся..... 262

Костякова Н. А., Капустина О. Н.,

Лазебная С. В., Кондратенко С. Н.

Формирование знаний о правилах безопасного дорожного движения через организацию культурных практик..... 265

Кружилина О. А.

Методы изобразительного искусства для детей с особыми образовательными возможностями..... 267

Ляпина О. В.

Организационно-педагогические условия формирования готовности учителей начальной школы к использованию здоровьесберегающих технологий в учебном процессе 269

Манзарова А. М.

Развитие пространственного мышления школьников на уроках стереометрии средствами ИКТ 271

Марков Е. С.

Формирование мотивации достижения успеха обучающихся средствами спортивно-досуговой деятельности: постановка проблемы 273

Печинская Я. В.

Игра как новая образовательная методика изучения экономических дисциплин..... 275

| | |
|---|-----|
| Подтербкова И. В. Формирование пространственного воображения в начальной школе с помощью аддитивных технологий (посредством применения 3d-ручки)..... | 278 |
| Ренева Ю. В. Использование электронных образовательных интернет-ресурсов для обеспечения качественной подготовки к итоговой аттестации по информатике..... | 281 |
| Синицына В. Н. Формирование финансовой грамотности у старших дошкольников через игровую деятельность | 282 |
| Третьякова Е. В. Мелкая моторика и почему ее так важно развивать..... | 284 |
| Хлиманенко Ю. О. Влияние стимулирующих средств и приемов на развитие словообразовательных навыков | 286 |
| Шайдт О. Ю. Трудности в обучении говорению на уроках английского языка в средней школе и пути их преодоления с учетом возрастных психолого-педагогических характеристик учащихся..... | 291 |

| | |
|--|-----|
| Якубовская Е. А., Болотникова М. В., Рассказова Г. А. Развитие творческих способностей у детей дошкольного возраста с учётом требований ФГОС | 294 |
|--|-----|

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

| | |
|---|-----|
| Блохин М. В., Сокина Е. Н., Черепанова Н. Ю. Программа по лазертагу «Маленькими шагами к большой победе» для воспитанников социальных учреждений в возрасте от 7 до 17 лет..... | 296 |
|---|-----|

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ ҚАЗАҚСТАН

| | |
|---|-----|
| Махмутова Ж. Қ. Оптоэлектрондық көпарналы коммутаторларды эксперименттік зерттеулер | 299 |
| Нұрғалиев А. А., Несіпбек Е. Т., Жақсылық А. Е. Сөзді тану жүйесінде сөйлеу сигналдарын өңдеу әдістеріне шолу және жіктеу | 302 |

СОЦИОЛОГИЯ

Формы жизнедеятельности и взаимодействия как компоненты городского образа жизни

Патрушева Екатерина Сергеевна, студент
Пермский государственный национальный исследовательский университет

В статье проводится сравнительный анализ образа жизни в различных видах населенных пунктов, за основу которого будут взяты социальные практики населения.

Ключевые слова: социальные практики, город пространство, городской образ жизни.

Каждый человек — это личность, он обладает своими взглядами, стремлениями и естественно у каждого индивида будут собственные представления об его образе жизни. Чтобы реализовать свои планы на жизнь, каждый выберет такое место проживания, условия которого будут полностью соответствовать представлениям индивида. Городской образ жизни выберет для себе далеко не каждый, такое пространство для одних покажется невероятной возможностью, а для других оно и вовсе не подойдет для осуществления своих целей. В понимание городского образа жизни входят основные формы жизнедеятельности людей, поэтому будет разумно обратиться к социальным практикам, характерным для горожан. Социальные практики — это совокупность принятых в культуре способов деятельности и навыков обращения с различными предметами [1]. Данные социальные практики были предложены отечественным исследователем И. Н. Кодина, которая предложила типологизировать социальные практики малого города в соответствии с основными сферами жизнедеятельности.

Профессионально-трудовая сфера. В профессионально-трудовой сфере выделяют: практики занятости; трудовые практики в различных профессиональных группах; образовательные и миграционные практики населения. Как правило в крупном городе все выше представленные практики будут востребованы так, как только в пространстве города можно найти такое разнообразие профессионально-трудовой деятельности.

Сегодня город выступает машиной для производства не только работников, но и самих профессий. В городе настолько велик дух всего нового, что появление новых профессий совсем не редкость. Создание нового дела или бизнеса, как правило, сопровождается появлением 1–2 новых профессий (таргетолог, программист, веб-разработчик и многое другое). Появляются новые направления для уже востребованных профессий (Интернет-маркетолог, специалист по интернет-рекламе, онлайн-терапевт и т.д.). В селе же рынок профессий скуден и однообразен, там поколениями трудятся в сельском хозяйстве

или на немногочисленных предприятиях, не имея возможности попробовать что-то новое.

Таким образом, городской образ жизни выделяется высокой профессионально-трудовой мобильностью населения, а также возможностью реализации любых целей в данной сфере жизни.

Общественно-политическая сфера. В общественно-политической сфере выделяют практики участия и неучастия населения в общественно и политической жизни города и страны. К формам участия населения в общественной и политической жизни относят: голосование, массовые акции (митинги, демонстрации, забастовки и др.).

Если первая форма не обязательно предполагает значительных отличий села и города, то массовые акции имеют больший резонанс при проведении в местах большого скопления людей и СМИ, в пригороде, селе или деревне отдача от такого рода массовых акций будет мала, так как привлечет к себе ограниченное количество людей. Только за 2019 год в городах России прошло 1443 акции протеста, что считается рекордным показателем за прошедшие несколько лет [2]. Город является центром активной политической жизни, именно там происходят главные события.

А говоря об общественной активности населения, стоит выделить не только доступность, но и разнообразность. Ведь город — это место скопления самых активных членов общества, там они живут, учатся, развиваются и работают. Именно там самая высокая социальная конкуренция и мобильность. Именно город дает индивиду безграничные возможности в саморазвитии, даже больше, сам город и его активная жизнь способствуют росту каждого отдельного гражданина. А село или деревня имеют довольно низкий уровень социальной мобильности и социальной конкуренции.

Так, мы можем сделать вывод что для жизни в городском пространстве характерна активная общественно-политическая позиция граждан.

Семейно-бытовая сфера. В семейно-бытовой сфере выделяют: бытовые практики населения ведение хозяйственной

жизнедеятельности; брачные и репродуктивные практики; практики социального обмена между родственниками.

Во-первых, с ведением хозяйственной жизнедеятельности все намного проще чем в пригород, селе или деревне. Во-первых, 68% жителей России проживают в отдельных квартирах и здесь для получения горячей воды не приходится прибегать к выдумкам, а остается просто включить кран [3]. Во-вторых, в городе ты можешь не готовить каждый день, а заказать еду из ресторанов.

В-третьих, в веяниях нового времени все чаще можно встретить молодых людей течения «чайлдфри». Данная субкультура привела к изменениям представлений молодых людей о будущей семье. Сегодня в городе все чаще можно встретить молодые семейные пары гуляющих с собакой, а не с ребенком. Так по итогам 2019 года суммарный коэффициент рождаемости в сельской местности 1,9 (родилось детей на одну женщину), а в городах данный показатель почти на четверть ниже — 1,5 [4]. Также у жителей города выше уровень образования, а чем выше уровень образования, тем меньше люди рожают детей. Статистика представленная выше доказывает нам, что в деревне действительно рождается больше детей в каждой отдельной семье, в то же время в селе и деревне на каждую тысячу жителей старше 15-и лет приходится лишь 102 человека с высшим образованием, а в городе этот показатель в два раза выше [5].

В-четвертых, связь между родственниками и поколениями все больше утрачивает важность именно в городской среде. Молодежь уезжает учиться в столицу и менее привычный уклад жизни влияет на то, что советы и поддержка семьи становится уже не так важны. Происходит отделение ребенка от семьи, за счет расстояния и разных взглядов на жизнь.

Таким образом, можно сделать вывод, что семейно-бытовая сфера утратила свою важность в пространстве города и пре-

вратилась из главной сферы жизни во второстепенную. Городской образ жизни меняет отношение людей к близким людям и семейным традициям, а село напротив сохраняет традиции и опыт.

Культурно-досуговая сфера. В культурно-досуговой сфере выделяют: способы и формы проведения досуга. Досуг для города и нервной и активной городской жизни становится одной из важных сфер. Можно так же отметить, что для городского пространства характерно разнообразие в данной сфере. Здесь ты спокойно можешь посещать театры, музеи или выставки каждый день, так как они как правило расположены в черте городского пространства. А пригород скуден в разнообразии развлечений, здесь люди развлекаются за счет походов в гости и прогулок на свежем воздухе. Культурный досуг, также мало разнообразен, в селе и деревне, он происходит в большинстве своем за счёт чтения книг. Так же в черте городского пространства как правило расположены самые посещаемые общественные места концертные залы, набережные, парки, скверы и площади, на которых ежедневно проходят общественные события.

Таким образом, для городского образа жизни свойственно регулярно выбираться на большие или малые общественные мероприятия, посещать рестораны, бары и кафе, проводить свое свободное время не дома, а в обществе.

Подводя итоги, хотелось бы ещё раз сказать о том, что городской образ жизни включает в себя деятельность индивидов в каждой из выше представленных сферах жизни. И конечно же жизнь в городе сильно отличается от жизни в пригороде, селе или деревне. Город — это потенциал, который не угаснет пока не угасает активная жизнь самих горожан. Такой образ жизни стирает преграды, позволяет добиваться поставленных целей и делает каждого индивида устойчивым к различного рода препятствиям.

Литература:

1. Словарь и энциклопедия на Академике. [Электронный ресурс] URL: https://sociologiya.academic.ru/455/Социальные_практики (Дата обращения 01.05.2020)
2. См: Статью «Статистика: в 2019 году прошло рекордное количество протестов» от 25 ноября 2019 [Электронный ресурс] URL: <https://itsmycity.ru/2019-11-25/v-2019-godu-v-rossii-proshlo-rekordnoe-chislo-protestov> (Дата обращения 01.05.2020)
3. Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс] URL: <https://www.gks.ru/> (Дата обращения 01.05.2020)
4. Российская газета — Федеральный выпуск № 260(8018) Автор: Марина Гусенко [Электронный ресурс] URL: <https://rg.ru/2019/11/18/pochemu-v-selah-rozhaiut-bolshe-detej-chem-v-gorodah.html> (Дата обращения 01.05.2020)
5. Статья «Уровень образования населения в городах и селах от 27.08.2019 [Электронный ресурс] URL: <https://www.gks.ru/> (Дата обращения 01.05.2020)

Рассмотрение повседневных практик питания в рамках социологических подходов

Сирковская Татьяна Владимировна, студент
Пермский государственный национальный исследовательский университет

В статье автором делается попытка теоретической систематизации и раскрытия основных категорий, предмета изучения и места социологии питания в общем контексте социологических теорий. На сегодняшний день повседневные практики питания и пищевое поведение рассматриваются в качестве нового и актуального объекта изучения и дальнейшего анализа таких областей

социальных наук и направлений социологии, как, собственно, социология питания и социология повседневности. В определении и раскрытии категории «питание» исследователи всё больше отходят от биологизма, представляя её как многогранный и сложный социальный конструкт. В данной работе представлен анализ научных трудов исследователей в области пищевого поведения, повседневных практик питания; определён и раскрыт термин «социология питания», его сущность и познавательные возможности социологических исследований в этой сфере.

Ключевые слова: повседневные практики питания, повседневность, пищевое поведение, питание.

Практики питания отечественными и западными научными сообществами и отдельными учёными ранее рассматривались только с точки зрения биологии или физиологии, то есть как удовлетворение человеком одной из первичных потребностей в потреблении пищи, насыщении организма питательными веществами, связанной с возникающим чувством голода; но с недавнего времени социальные науки всё чаще проявляют интерес к изучению данного явления и смежных проблемных вопросов.

Для построения картины видения социологии питания стоит определиться со значением двух основных категорий: «питание» и «еда», что и постарался сделать П. Розин в собственной работе, анализируя функции, которые реализуются человеком в процессе питания, то есть потребления пищи [1]. Он установил, что «еда», включённая в различные виды человеческой деятельности может играть роль «основополагающей», отображающей информацию о самом человеке; «весёлой», приносящей внутреннее удовольствие; «пугающей» в контексте рассмотрения нарушений и расстройств пищевого поведения; а также быть представлена как часть ежедневной рутины и «далеко идущей» стратегии в плане возможностей проведения исследований в этой научной области. Под последним автор также подразумевает, что конструкт питания является источником многих поведенческих, социальных и психических адаптаций и аддикций. Питание в разных ситуациях выступает не только процессом принятия пищи; но и коммуникативным актом, одной из составляющих профессиональной деятельности, и даже социализирующим актором становления личности.

Следует подчеркнуть, что социология питания предметно сближена с ещё одним направлением в науке, социологией повседневности, в рамках которой нельзя не упомянуть В.С. Вахштайна, привнёсшего значительный вклад в её развитие [2]. И вместе с тем опирающего на теорию фреймов И. Гофмана, его концепцию транспонирования смыслов деятельности: перенесения, а также включения мыслительных моделей — «фреймов» в реальные практики человеческой повседневной деятельности [3]. Объектом социологии повседневности является мир обыденной жизнедеятельности, здесь исследователями наблюдаются и анализируются контексты и ситуации повседневных интеракций между людьми и режимы, конкретные способы вовлеченности в них. Социология повседневности стремится выявить устойчивые микромоделли, своеобразные варианты социальной жизни. Повседневные практики питания выступают как одна из таких моделей. Основываясь на это утверждение, существует возможность классифицировать социологию питания как «раздел» социологии повседневности, хотя практическими исследованиями это предположение не

подтверждается. Чаще социология питания вынуждено отходит от «повседневности», подробнее об этом далее.

А.В. Вторушина в своей статье сделала одну из первых попыток определить место социологии питания в общем контексте социологической теории [4]. Исследователь пришла к выводу, что сама социология до недавнего времени не рассматривала повседневные практики питания и пищевое поведение как одну из форм проявления и осуществления каждодневной деятельности людей. В частности, автор подробно раскрыла в своей работе пять научных подходов в рамках изучения этой сферы.

Представители обозначенного Вторушиной «классового подхода» рассматривали и продолжают исследовать питание посредством категорий «образ жизни» и «стиль жизни». Ярким примером научных трудов такой тематики служит работа П. Бурдьё, в которой он представил свою «концепцию вкуса» и сформулировал её основные положения [5]. Он провёл анализ связанности и влияния социального статуса, положения в обществе конкретного человека с его отношением к порядку приёма пищи. Для высших социальных слоёв и классов, как отмечает П. Бурдьё, в практиках питания наиболее важными являются внешний образ самого мероприятия, процесса-ситуации, ровно, как и внешний вид и манеры участника события; окружающая обстановка и, в целом, контекст, а также форма принятия пищи. Для низших же слоёв, наоборот, значим лишь конкретный процесс получения необходимых для организма органических и минеральных веществ, его прямое насыщение, утоление голода. Характерной чертой этого подхода как раз и служит прослеживаемая близость и сходство предметных, проблемных вопросов социологии питания и социологии повседневности.

В рамках второго, семиотического подхода питанию и продуктам приписывается функция конструирования актов общения и коммуникационных процессов с помощью систем знаков и символов. К. Леви-Стросс представляет традиции и обычаи праздничных застолий и пиршеств, национальные кухни народов как разновидность «языка», которую в дальнейшем уже лингвистам и историкам следует разбивать на составные связанные элементы и анализировать в соответствующем контексте [6].

Связанный и смежный с предыдущим, культурологический подход рассматривает повседневные практики питания как часть общечеловеческой культуры. Основной фигурой в данном подходе является Э. Лич, исследующий процессы приготовления и потребления продуктов питания, а также отношения к ним человеком через призму его социального и культурного опыта [7].

Для интеракционистско-ролевого подхода практики питания выражаются через акты социальной интеракции и инте-

грации, являясь одной из их возможных форм, причём, как отмечает К. Вульф, потребление пищи и сама еда осуществляют и социализирующую функцию [8].

Феноменологический же подход акцентирует внимание исследователей на понимании и изучении практик питания с позиции повседневности, представляя их как наполненные внутренним содержанием и смыслом конструкты социальной действительности. Таким образом, социология питания анализирует только лишь некоторые явления и процессы в контексте теории повседневности (в рамках данного подхода преимущественно). Чаще — связь исследований пищевого поведения с непосредственной повседневной жизнью теряется полностью, либо замещается другими системами социальных категорий, национальными или культурными, классовыми элементами.

На сегодня существует необходимость более точно определить связь «повседневности» и «питания», вместе с тем важно продолжать развивать повседневные схемы и пищевое поведение как самодостаточные социальные конструкты, социологические категории в широком числе.

Что касается более глубокого и качественного анализа темы питания, потребления продуктов, а особенно — отношения разных людей к этому роду деятельности; нужно отметить работу Ю.В. Веселова, в которой социолог привносит ясность в разграничение методологических подходов рассмотрения практик питания [9]. Он выделяет следующие значимые подходы в исследованиях: структуралистский, позитивистский и функционалистский, и материалистический.

Первый из них, функционализм, рассматриваемый Веселовым совместно с позитивизмом, объясняет процесс питания не только с позиции обеспечения нормального функционирования внутренних систем организма человека, но ещё и как один из социальных институтов общества, который на протяжении всей жизни обеспечивает становление личности — поэ-

тапную социализацию индивида в семье и в других социальных группах и институтах. Питание нормировано социально, оно определяет и устанавливает границы социальных ролей, статусов, а также рамки социальных классов, создавая систему социальной иерархии. Здесь следует обозначить работу Ф. Фернандеса-Арместо, посвящённую анализу влияния семейного быта и семьи на формирования вкуса в еде у детей с самого рождения [10]. Как конкретный пример связи можно отметить рассматриваемые исследователем ежедневные приёмы пищи или воскресные застолья в кругу близких людей.

Структуралисты приписывают процессу потребления пищи и самим продуктам питания внутренние смысловые значения и общие структуру и символы, которые конструируют и повторяют типичные модели социальных взаимодействий в конкретных контекстных ситуациях, создавая целую систему социальных связей.

Материалисты определяют питание через систему производства товаров, продуктов питания и оказываемых услуг. Представители данного подхода демонстрируют процессы становления, функционирования и усовершенствования современной индустрии массового производства питания, определяя их уровнем развития мировой международной экономики и торговли, а также феноменом глобального разделения, дифференциации или интеграции сфер труда. Так, экономист Дж. Гуди утверждал, что нерациональными и необоснованными являются рассуждения о потреблении пищевых продуктов, не включённые и не связанные с процессом экономического производства и, в целом, господствующей системой питания и хозяйствования в обществе [11].

Подводя итоги проведённому анализу теоретических подходов к рассмотрению повседневных практик питания, необходимо ещё раз подчеркнуть, что практики питания, потребление пищи в современном мире в представлении научных исследо-



Рис. 1. Классификация научных подходов исследований в области социологии питания

вателей и сообществ всё больше отходит от биологизма, становясь следствием и проявлением социальных установок и привычек конкретного человека или группы людей.

Наряду с социальными нормами, пищевое поведение людей регулируется также и особыми правилами питания, например, нормами, разработанными диетологами, рассчитанными на употребление в пищу здоровой, свежей и качественной продукции. Еда стала фактором «модной жизни», престижа и высокого социального статуса и темой для общественного обсуждения: на сегодняшний день распространены ток-шоу на телевидении, Интернет-блоггинг и различные форумы, сообщества в социальных сетях, специализированные модные журналы по вопросам режима, рациона и культуры питания.

Социологи, улавливая эти общественные настроения и волнения, тоже стремятся идти в ногу со временем. Социология питания, являясь на сегодняшний день актуальным направлением

в социологической теории, позволяет исследовать феномены и явления изначально далёкие от потребления пищи: классовую структуру и социальную иерархию, человеческую культуру от выбора продуктов, вкусовых предпочтений отдельных людей до становления и развития субкультур и социальных движений («фудшеринг» и бодипозитив, нетипичные формы пищевых практик: вегетарианство, веганство или сыроедение), даже особенности взаимодействия различных групп населения через их отношения к пищевому поведению.

Существующие подходы в сфере изучения данного вопроса, проиллюстрированные на рис. 1, как уже было отмечено ранее пока носят неточный и плохо структурированный, основанный на общих исследовательских представлениях характер. Что указывает на необходимость дальнейшего изучения и конкретизации уже имеющихся у исследователей данных и практических результатов для разработки наиболее полной картины.

Литература:

1. Rozin, P. Food is fundamental, fun, frightening, and far-reaching. *Social Research*, 66, 1999. P. 9–30.
2. Вахштайн В. С. Социология повседневности и теория фреймов, СПб: Издательство Европейского Университета, 2011. 334 с.
3. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта / Под ред. Г. С. Батыгина и Л. А. Козловой; вступ. статья Г. С. Батыгина. М.: Институт социологии РАН, 2003. 752 с.
4. Вторушина А. В. Потребление продуктов питания в контексте социологической теории: к попытке систематизации основных концепций // Вестник Северо-Восточного государственного университета. 2011. № 16. С. 98–102.
5. Bourdieu P. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press and Routledge & Kegan Paul, 1984. 613 p.
6. Леви-Строс К. Структурная антропология / Пер. с фр. Вяч. Вс. Иванова. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. — 512 с.
7. Лич Э. Культура и коммуникация: логика взаимосвязи символов / пер. с англ. — М.: Восточная литература, 2001. 142 с.
8. Вульф К. К генезису социального. Мимезис, перформативность, ритуал / Пер. с нем. Г. Хайдаровой. СПб.: Интерсоцис, 2009. 161 с.
9. Веселов Ю. В. Повседневные практики питания // Социологические исследования. 2015. № 1 (369). С. 95–104.
10. Fernandez-Armesto F. *Near a Thousand Tables: A History of Food*. NY: Free Press, 2004. 258 p.
11. Goody J. *Cooking, Cuisine and Class: A Study in Comparative Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. 253 p.

ПСИХОЛОГИЯ

Содержание представлений о мужских и женских профессиях у молодежи

Валяева Анна Андреевна, студент;
Осетрова Лилия Владимировна, студент;
Клемантович Ирина Павловна, доктор педагогических наук, профессор
Московский педагогический государственный университет

В данной статье рассматривается проблема содержания представлений о мужских и женских профессиях у молодежи.

Ключевые слова: *гендер, социальная группа, молодежь, профессия, пилотажное исследование, анкетирование, интервью.*

В современном мире происходят значительные изменения в гендерных аспектах профессиональной сферы [1]. Расширяется спектр профессий, доступных для женщин; трансформируются представления о сферах занятости, подходящих для мужчин [2, 6]. Как женщины, как и мужчины, представлены в различных областях профессиональной деятельности.

Гендерной проблематикой занимались многие отечественные психологи, такие как Н.И. Абукирова, О.О. Андронникова, Б.Е. Алексеев, Т.В. Бендас, О.А. Воронина, Д.В. Воронцов, И.С. Клёцина, И.С. Кон, В.Е. Каган, И.В. Костикова, и зарубежные: Ш. Берн, Д. Майерс, Ф.Л. Джеймс, Л. Термен, К. Майлз.

По Н.И. Абукировой, «термин «гендер» понимается как представление отношений, показывающее принадлежность к классу, группе, категории (что соответствует одному из значений слова «род» в русском языке)». [1]

По С. Бем гендер — это часть культуры и социальной практики общения, взаимодействия между людьми, их деятельности. Гендер имеет различные формы проявления. [2]

И.С. Клёцина считает, что «личность мужчины и женщины в психологическом смысле характеризуется качествами, приобретенными и реализованными в процессе общения, социального взаимодействия в контексте межличностных и социальных отношений». [5]

Вместе с тем проблема содержания представлений о мужских и женских профессиях у молодежи остается слабо изученной, хотя для практической деятельности эти данные крайне важны.

Молодежь — это часть населения, которая связана с современным образом жизни, участвует в жизнедеятельности и труде и является носителем всех современных форм культуры. [4]

Перейдем к описанию нашего исследования.

Наше эмпирическое исследование строилось из нескольких этапов:

1. Формирование выборки, состоящей из людей возраста 18–25 лет, то есть молодежи, двух групп: мужчины и женщины.

2. Исследование содержания представлений о мужских и женских профессиях у молодежи:

а) пилотажное исследование, которое проводится методом анкетирования,

б) основное исследование, которое проводится методом интервью

3. Статистическая обработка полученных результатов.

Результаты анкетирования позволили нам сформировать две группы людей, составивших выборку исследования:

10 человек — мужчины,

10 человек — женщины.

Пилотажное исследование состояло в том, что испытуемым предлагалось назвать 10 профессий, которые они отнесли бы к мужским, и 10, которые они отнесли бы к женским.

Было опрошено 20 человек.

Наше исследование реализуется в рамках качественной методологии, основной метод исследования — интервью.

Выбор данного метода обоснован тем, что интервью дает возможность более детально изучить разные аспекты исследуемой проблемы, а также получить достаточно информации и знаний о проблеме. Оно направлено на получение информации об убеждениях, ценностях, мотивах и глубинных аспектах психологического мира респондентов.

Метод интервью представляет собой непосредственное личное общение респондента и интервьюера.

Были заранее подготовлены вопросы, на основе чего была составлена и проведена беседа тет-а-тет.

Для обеспечения комфорта и психологической безопасности испытуемых интервью проводилось с помощью компьютерной программы Skype.

Беседа проводилась отдельно с каждым респондентом, беседа записывалась на диктофон, при предварительном согласии респондента на запись.

Испытуемым предлагался список, состоящий из 30 профессий, которые были выбраны на основе пилотажного исследова-

дования и анализа востребованных профессий на данный момент в мире. Среди данных профессий респонденты должны были выбрать те, которые, по их мнению, являются женскими, те, которые являются мужскими, и те, которые подходят и мужчинам, и женщинам.

Большинство опрошенных мужчин назвало мужскими: шахтер, строитель, инженер, грузчик, сварщик, женщин: шахтер, строитель, механик, полицейский, военный.

Женскими профессиями мужчины назвали: учитель, кассир, секретарь, бухгалтер, дизайнер, медсестра, визажист, женщинами: парикмахер, библиотекарь, педагог, бухгалтер, фотомодель.

В ходе проведения интервью нами был получен большой объем информации по интересующей нас теме. После фиксации всех бесед на диктофон и составления транскрипта интервью, последовал процесс обработки информации.

Людьми молодого возраста профессии рассматриваются как мужские, если они требуют физического труда и выносливости, являются опасными и неквалифицированными.

Основные критерии, по которым респонденты выделяли женские профессии: «креативность», «доверие», «сидячая

профессия», «спокойная профессия», «низкоквалифицированная должность», «рутинная работа», «кропотливая работа», «скудная профессия», «работа на побегушках».

Таким образом, людьми молодого возраста профессии рассматриваются как женские, если они требуют креативности, не требуют физических затрат, в них нужна кропотливость, являются низкоквалифицированной и монотонной работой.

На основании полученной информации можно заключить, что профессии, требующие физического труда, являются опасными, для них требуется выносливость рассматриваются людьми молодого возраста как традиционно мужские.

А профессии, требующие креативности и монотонной работы, не требующие физических затрат, в которых нужна кропотливость, являющиеся низкоквалифицированными, рассматриваются людьми молодого возраста как традиционно женские.

При анализе данных эмпирической части мы столкнулись с рядом вопросов, которые считаем важными и перспективными для исследовательской деятельности.

Литература:

1. Абукирова, Н. И. Что такое «гендер»? / Н. И. Абукирова. — № 6. —: Общественные науки и современность, 1996. — 125 с.
2. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Пер. с англ. /. — М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. — 336 с.
3. Берн Ш. Гендерная психология — М.: Прайм-Еврознак, 2004. — 320 с.
4. Дарвиш О. Б. Возрастная психология. М.: Владос, ред. 2013–264 стр. 148 стр.
5. Клецина И. С. Психология гендерных отношений: Теория и практика / И. С. Клецина. — С-Пб.: Алетейя, 2004. — 408 с.
6. Попова Л. В. Гендерные аспекты самореализации личности. — М.: Прометей, ред. 2016. — 42 с.

Особенности психологической адаптации подростков с ОВЗ в образовательной среде

Гросс Виктория Леонидовна, студент магистратуры
Московский государственный психолого-педагогический университет

Статья посвящена рассмотрению психологических особенностей подростков, в том числе и особенности их адаптации в образовательной среде и социуме в целом. Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные данные могут быть использованы в работе школьных психологов и педагогов, а также в работе всего педагогического коллектива для создания благоприятных условий обучения и воспитания с учетом возрастных и личностных особенностей подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Также, они могли бы пригодиться при реализации новых образовательных стандартов Российской Федерации.

Ключевые слова: подросток с ОВЗ, адаптация, школа, ребенок, родители, психолого-педагогическое сопровождение, обучение и воспитание.

Человеку в любом возрасте необходимо умение приспосабливаться к условиям окружающей социальной среды. Этот процесс происходит на протяжении всей его жизни. Возрастные особенности подростка часто усложняют его адаптацию в различных социальных условиях.

Подростку необходимо адаптироваться не только к относительно стабильному взрослому миру, но и к тому промежуточному сообществу, представленному подростками и старшими школьниками, нормы и ценности которого достаточно изменчивы [8].

Многие подростки нуждаются в социально-психологической помощи в адаптации не только к новому социальному окружению, но и к прежнему окружению, которое представлено множеством других социальных ролей.

Автором статьи было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление особенности психологической адаптации подростков с ОВЗ в образовательной среде. В исследовании приняли участие 15 подростков с ОВЗ и 15 условно здоровых подростков в возрасте от 12 до 13 лет, женского и мужского пола.

Подросткам предлагалось пройти три методики:

— методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса — изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у подростков.

— анкета «Как определить состояние психологического климата в классе» Федоренко Л. Г. — изучение психологического климата в классе.

— методика исследования мотивации обучения школьников М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина.

Исследование осуществлялось в несколько этапов:

Исследование включало в себя несколько этапов:

1. Изучение теоретического материала по вопросу связи социально-психологической адаптации и ментальных ресурсов в группах подростков с ограниченными возможностями здоровья и нормы.

2. Проведение психологической диагностики. Проведение эмпирического исследования и сбор эмпирических данных проводился в феврале-мае 2020 года. Для диагностики использовалась групповая форма тестирования, бланковый вариант. Время ответов на вопросы было ограничено только в одной методике, в остальных не было ограничено. В исследовании приняли участие 50 школьников в возрасте 12–16 лет.

3. Первичная обработка данных (бланков ответов). Данные были переведены, подсчитаны и помещены в таблицу.

4. Проведение математико-статистической обработки данных, для этого использовались методы: u — критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ Спирмена.

5. Интерпретация и обсуждение полученных данных.

В ходе проведенного исследования автором статьи были сформулированы следующие выводы:

1. Подростки с ограниченными возможностями здоровья испытывают трудности к адаптации в образовательной среде и нуждаются в организации и специальных условиях.

2. Нам удалось подтвердить, что существуют достоверные различия в способностях к адаптации у подростков с ограниченными возможностями и условно здоровых подростков. Так среди условно здоровых подростков выше способность к социально-психологической адаптации.

А также подростки с ограниченными возможностями имеют следующие особенности: присутствует тревога, связанная с различными формами его включения в жизнь школы: трудности развития социальных контактов (прежде всего — со сверстниками); негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей, негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно — публичной) знаний, достижений, возможностей, общий негативный эмоциональный фон отно-

шений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

2) Существует специфика внутривнутриструктурных корреляционных связей психологической адаптации в группе подростков с ограниченными возможностями здоровья относительно группы условно здоровых подростков.

С помощью корреляционного анализа нам удалось установить взаимосвязь между параметрами исследования. У подростков с ограниченными возможностями и условно здоровых подростков были выявлены похожие условия для успешной социально-психологической адаптации. Так негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно — публичной) знаний, достижений, возможностей и особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышают вероятность трудностей социально-психологической адаптации подростков.

Также были установлены факторы, влияющие на восприятие позитивного психологического климата в школе. Так трудности развития социальных контактов со сверстниками и тревога в ситуации публичных выступлений, оценок повышали вероятность развития неблагоприятного школьного психологического климата.

Также, среди условно здоровых подростков существует связь успешной адаптации и позитивным отношением с учителями. То есть в случае, если в отношениях с учителями присутствует страх, проблемы, то это снижает способность подростков к адаптации. Среди подростков с ОВЗ существует связь самоотношения с фрустрацией потребности в достижении успехов. То есть, если подростки негативно относятся к своей личности это может приводить к фрустрации потребностей достижения успеха. А для условно здоровых подростков существует взаимосвязь их самоотношения с установленным ими контактом с учителями. В группе подростков с ОВЗ существует взаимосвязь параметров эмоциональной компетентности и фрустрации потребности в достижении успеха. То есть чем более развито умение осознавать свои эмоции и эмоции партнера по общению, тем менее выражена фрустрация. При этом существуют отличия и во взаимосвязях с позитивным восприятием психологического климата в школе. Так, у подростков с ОВЗ существует связь между параметрами психологического климата в школе и страхом несоответствия ожиданиям окружающих. То есть психологический климат оценивается подростками, как неблагоприятный, если они ощущают, что существуют какие-то ожидания на их счет и они не оправдывают их. При этом у условно здоровых подростков существует связь параметров психологического климата и страхом самовыражения. То есть страх самовыражения влияет на восприятие психологического климата в школе как негативного, неблагоприятного для подростков.

Литература:

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. — М.: ВЛАДОС, 2003.
2. Беленкова Л. Ю. Инновационные подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от интеграции к инклюзии // Интеграция образования — 2011. — № 1.
3. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. — Л.: Наука, 1988. — 272 с.

4. Литвинова А.В. Социокультурные детерминанты ориентации подростков на субкультуры // Психолого-педагогические исследования. — 2014. — Т. 6, № 1. — с. 37–46.
5. Маллер А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. — М.: Издательский центр «Академии», 2010.
6. Hobfoll S.E. Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress // American Psychologist. — 1989. — 44 (3). — P. 513–524.
7. Hobfoll S.E. Personality and social resources in immediate and continued stress resistance among women / S.E. Hobfoll, Y. Leiberman // Journal of Personality and Social Psychology. — 1987. — No. 52. — P. 18–26

Лечение искусством

Маркевич Анастасия Андреевна, воспитатель;

Кузнецова Ольга Игоревна, воспитатель

ГКУ г. Москвы Центр социальной поддержки и реабилитации детей-инвалидов «Роза ветров» (г. Москва)

Когда мы используем различные виды искусства для самооздоровления или в терапевтических целях, то не беспокоимся относительно красоты произведений, грамматической или стилистической правильности текста или гармоничности звучания песни. Мы используем искусство в целях высвобождения, выражения, облегчения. Мы можем также получить интуитивное откровение, инсайт, если обратимся к символическим или метафорическим смыслам, содержащимся в собственных произведениях.

Н. Роджерс

Термин «арт-терапия» или «лечение искусством» был введён в 1938 году художником Адрианом Хиллом. Это вид психотерапии и психологической коррекции, основанный на искусстве и творчестве. А. Хилл отмечал, что процесс творческой активности, в который погружается клиент, способствует благотворному воздействию на его психоэмоциональное состояние, самопознанию и самовыражению, принятию себя и своего внутреннего мира. Что является неотъемлемой частью гармоничного развития личности.

Почётный член Российской академии художеств доктор педагогических наук профессор Н.Д. Никандров считает, что арт-технологии можно рассматривать как слияние творчества и коррекционной практики. Это метод, направленный на реализацию скрытой энергии в результате творческого осмысления, тренировки, личностного роста, как воздействие на мотивационную, эмоциональную, адаптивную сферу.

Исходя из того, что этот вид терапии не имеет каких-либо ограничений и противопоказаний, с недавнего времени многие специалисты, работающие с детьми с особенностями развития, также охотно стали включать в свою коррекционную практику различные виды арт-терапевтических воздействий.

При организации коррекционно-развивающего обучения детей с ТМНР специалист выбирает из множества методик именно ту, которая позволит не только приобрести новые знания и практические умения, но и поможет подобрать тот самый ключик к внутреннему миру ребёнка, поможет раскрыть

его потенциал и сформировать социально-коммуникативные компетенции для гармоничной жизни в социуме.

Педагог выстраивает свою работу учитывая ряд особенностей здоровья детей с ментальными нарушениями: высокую тревожность и низкую мотивацию, проблемы с эмоционально-волевой сферой и трудности с коммуникативными навыками, низкую самооценку, проблемы с общей и мелкой моторикой. Эти дети имеют истощенную нервную систему и подвержены быстрому утомлению.

Психотерапевт Вульф Беккер-Глош считал, что назначение арт-терапии не в том, чтобы выявлять психические недостатки или нарушения. Напротив, она обращена к сильным сторонам личности и обладает удивительным свойством внутренней поддержки.

В своей практической деятельности мы также обратились к арт-терапевтическим техникам. Отлично понимая, что арт-терапия — это не волшебство, которое сможет полностью вылечить наших детей, мы попытались дать нашим детям для большего коррекционного эффекта необычный опыт нетрадиционной методики, с которой они раньше не встречались.

Практически все дети любят игры с водой и поэтому мы предложили нашим воспитанникам рисование на воде — Эбру.

Этот вид арт-терапии очень аккуратно и безопасно открывает перед ребёнком мир необычной изобразительной техники.

Эбру — это древнее искусство рисования на воде, которое зародилось на Востоке. Существует много разных теорий появления Эбру, но одно можно сказать точно, что самая древ-

нейшая работа в этой технике датируется 1539 годом, хотя есть версии, что Эбру появилось гораздо раньше.

Ещё до недавнего времени этот вид творчества широко не применялся в коррекционной работе с детьми с ОВЗ. В настоящее время многие исследователи отмечают, что Эбру — это аналог правополушарного рисования, где рисунок создаётся бессознательно, интуитивно. Ребёнок в процессе занятия расслабляется, оставляя на воде свои страхи, переживания. Здесь не требуется академических навыков рисования и специального обучения, поэтому даже дети с тяжёлыми формами ДЦП могут создать свой неповторимый шедевр.

Юный художник вместо холста использует специальный раствор и краски, которые остаются на поверхности и не растворяются. Ребёнок смотрит на разноцветные пятна, которые расплываются по поверхности воды и используя разные приспособления (кисти, шило, гребни, бамбуковые палочки) формирует различные замысловатые и неповторимые узоры. Далее рисунок переносится на лист бумаги. Здесь невозможно ошибиться, а если что — то не понравилось, всё легко можно исправить. В этом и заключается терапевтическое влияние этого вида терапии — не бойся, что не получится, а расслабься и наслаждайся процессом.

Существует много разных техник рисования ЭБРУ:

1. Техника «Баттал эбру».

Это первый и базовый метод рисования. Он может существовать как отдельно, так и выступать фоном для рисования цветов и других композиций.

Эту технику мы активно применяем в работе с детьми с ТМНР. Взрослый сопряжённо с ребёнком размашистыми движениями (battal — «крупный, размашистый») расплывают краску на поверхность воды. Полученный узор переносят на бумагу, не внося никаких изменений.

Сам по себе процесс распыления краски уже доставляет ребёнку с тяжёлыми формами ДЦП удовольствие. Сказочное сочетание разноцветных пятен, которые вкрапляясь друг в друга создают красочные композиции.

2. Техника «Эбру Гребенка».

Используя приспособление гребень, ребёнок создаёт орнаменты в виде волн или разнообразных повторяющихся элементов.

Эту технику наши воспитанники очень любят за чёткий ритм и рисунок. Создаются эти орнаменты очень легко и просто, несмотря на кажущуюся сложность исполнения такого рисунка.

3. Техника «Gel-Git эбру».

Ребёнок разбрызгивает краску на поверхность воды, а затем проводит линии вверх — вниз, вправо — влево.

4. Техника «Эбру Шаль».

Юный художник рисует на поверхности воды S-образные линии и формы. Полученные узоры напоминают анатолийские платки и отсюда название техники «шаль».

Техники «Gel-Git эбру» и «Эбру Шаль» наиболее сказочные и необыкновенные техники. Они напоминают перья диковинных птиц с необычными переливами.

5. Техника «Соловьиное гнездо».

Тоже достаточно несложная техника и пользуется популярностью у наших детей. Ребёнок бамбуковой палочкой рисует

на поверхности воды круговые движения. Сначала большую окружность, а затем окружности меньшего диаметра. Рисунок похож на «гнездышки»

Наши дети, как и все дети любят цветы, поэтому мы овладели и техникой «Хатип эбру — Цветочный Эбру».

Эта техника была переходным этапом от абстрактных фигур к изображению цветов. Секрет этой техники заключается в том, что каждый новый цвет краски наносится в центр предыдущего, последовательно чередуя цвета. Затем тонким шилом или бамбуковой палочкой прорисовывают лепестки цветка от центра к внешней части листа. Тут, конечно, ребята показывают все свои навыки и умения, полученные в процессе занятий.

В Эбру, как и в любом искусстве, есть сложные техники, требующие высокого уровня профессионализма. Это техники «Вписанное эбру» и «Фантазийное эбру».

6. Техника «Вписанное эбру».

Это одна из самых сложных техник, требующая много времени, терпения и высокого уровня мастерства. Вначале делается сама картинка (как фон) в технике эбру, а затем с помощью трафарета наносится надпись.

7. Техника «Фантазийное эбру».

Картины в этой технике интересны своим замыслом и привлекательны исполнением. Фантазийное эбру — одна из самых популярных и любимых мастерами эбру техник.

Внедряя в нашу работу технологию эбру, мы основными задачами перед собой ставили развитие социально — коммуникативных компетенций у детей с ментальными нарушениями и коррекцию эмоционально — волевой сферы.

Рисуем на воде мы с нашими воспитанниками сравнительно недолго — всего 6 месяцев. Мы постепенно погружались в это таинство узоров и орнаментов, знакомились с техниками исполнения, с приёмами работы, дети выбирали для себя наиболее понравившиеся. Первые наши занятия по времени длились около 10–15 минут, сейчас доходят по времени до 30 минут 2 раза в неделю. Мы с ребятами любим экспериментировать под лёгкую и приятную музыку, чередовать любимые техники, ну и конечно добавлять, что-то своё.

Мы практикуем индивидуальные и подгрупповые формы работы. На индивидуальных занятиях мы работаем «рука в руку» с детьми имеющие тяжёлые моторные нарушения, а на подгрупповых занятиях дети эмоционально общаются друг с другом, обсуждают получившиеся композиции, совместно радуются вновь получившимся картинам. Дети чувствуют свою причастность к процессу созидания, а значит и свою значимость в группе сверстников. Всё это благотворно влияет на формирование жизненных компетенций.

В арт-терапевтической работе с детьми мы создаём условия для создания благоприятного микроклимата на занятии, которые исключают оценку и критику ребёнка. Наши отношения с ребёнком выстраиваются на основе взаимного доверия и принятия. Ребёнок сам выбирает вспомогательные материалы и работает в собственном темпе.

Мы освоили новые возможности использования полученных работ. Помимо бумаги, полученные узоры и орнаменты на воде мы переносим на фанеру, стекло и ткань. Благодаря этому наши воспитанники создают неповторимые подарки

своими руками для родителей и близких и дарят их на праздники.

В домашней обстановке дети с родителями совместно создают, что благотворно сказывается на детско-родительских отношениях и психологическом климате в семье.

Также работы в стиле эбру украсили и наши групповые стенды. Из них получаются необыкновенные по своей красоте буквы и цифры, фоторамки для детских фотографий наших воспитанников, фоны для поздравительных открыток, стенгазет и тематических лэпбуков.

Литература:

1. Михальченко К. А. Арттерапия в системе психокоррекционной помощи детям с проблемами в развитии // Актуальные вопросы современной психологии: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.).— Челябинск: Издательство «Два комсомольца», 2011.— С. 60–63.— [электронный ресурс] — Режим доступа.— URL: <https://www.moluch.ru> (дата обращения 10.12.2020).
2. Приемы арт-терапии в работе психолога [Электронный источник] — Режим доступа: URL: <https://www.educontest.net/> (дата обращения 03.01.2021).
3. Метод арт-терапии [Электронный источник] — Режим доступа: URL: <https://www.psy.1sept.ru/> (дата обращения 05.01.2021).
4. Программа дополнительного образования по арт-терапии для детей с ОВЗ старшего дошкольного возраста [Электронный источник] — Режим доступа: URL: <https://www.1urok.ru/> (дата обращения 11.11.2020).
5. Окульская Л. В. Нетрадиционная техника рисования эбру // Инновационные педагогические технологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.).— Казань: Бук, 2016.— С. 62–65.— [электронный ресурс] — Режим доступа.— URL: <https://www.moluch.ru/> (дата обращения 10.01.2021).

Организация инновационных форм осуществления психолого-педагогического сопровождения молодых родителей

Эрлих Арина Юрьевна, студент магистратуры
Московский государственный психолого-педагогический университет

На сегодняшний день, к сожалению, в связи с изменением социально-экономических условий и трансформацией ценностей, особенно среди молодежи, происходит ослабление роли семьи в социализации ребенка, повышается неустойчивость семейно-брачных отношений. Количество разводов в молодых семьях увеличивается, равно как и увеличивается количество браков, сохраняющих официальные отношения исключительно из материальных интересов и невозможностью «поделить» детей.

Большое значение в решении указанных проблем играет психолого-педагогическое сопровождение молодых семей, которое необходимо осуществлять как на добрачном этапе, так и в период первых 3–5 лет брака, когда уже появляются дети. В первом случае задачей такого сопровождения является подготовка к семейной жизни, проработка возможных будущих конфликтов, а во втором случае упор делается на выявление, предотвращение и устранение уже проявившихся наиболее актуальных семейных проблем. [2]

Государственные программы и национальные проекты осуществляют в большей части материальную поддержку молодых

Наблюдая за нашими воспитанниками, мы отметили положительную динамику в развитии коммуникативных и моторных навыков, уменьшились ситуаций с проявлением нежелательного и тревожного поведения, у многих детей появился интерес к новым творческим видам деятельности. Дети стали более усидчивы и эмоционально стабильны.

Ну и конечно, это приятная досуговая деятельность вместе с компанией таких же единомышленников, которая позволяет расслабиться и получить истинное удовольствие как от процесса, так и от полученного результата.

семей. Так, госпрограмма «Молодая семья», ФЦП «Жилище» предоставляют, например, субсидию на приобретение жилья молодой семье, и этот вид поддержки лишь косвенным образом положительно влияет на морально-психологическое состояние супругов, частично снимая проблемы поиска средств на приобретение собственности.

При этом, как показывают многочисленные исследования, молодые семьи, особенно, если в них сразу же появляются дети, часто замыкаются только на бытовых и материальных вопросах, что в итоге приводит к возникновению конфликтов и становится причиной быстрых разводов.

К сожалению, психолого-педагогическое сопровождение молодых семей, которое может стать действенным инструментом решения вышеуказанной проблемы, сейчас осуществляют небольшое количество организаций, и эта помощь часто носит несистемный характер. Если посмотреть на правовые статусы таких организаций, то можно увидеть, что чаще всего, это государственные и муниципальные образовательные учреждения, и некоммерческие организации, реализующие гранты.

Мы считаем целесообразным расширение форматов организаций, занимающихся осуществлением психолого-педагогического сопровождения молодых семей, используя, в том числе, и коммерческие формы.

В 2019 году в России был принят закон о социальном предпринимательстве, № 245-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации» в части закрепления понятий «социальное предпринимательство», «социальное предприятие», где целевыми аудиториями выступают социально-незащищенные категории граждан, такие как безработные мамы с маленькими детьми, в том числе, с ОВЗ, дети-сироты, предпенсионеры и пенсионеры, и т.д. [1]. Для социальных предпринимателей предусмотрены как традиционные меры государственной поддержки, так и особые, реализуемые в регионах. Одним из направлений социального предпринимательства выступает оказание услуг и выполнение работ для указанных категорий граждан, и мы предлагаем использовать данное направление для организации нового вида деятельности — организацию комплекса мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению молодых родителей.

По своей сути, это могут быть образовательные программы длительностью до 6 месяцев, с набором групп родителей, а могут быть и постоянно проводимые мероприятия, на которые могут приходить молодые родители, исходя из своих индивидуальных запросов и потребностей.

Организационно-правовыми формами в социальном предпринимательстве могут выступать как общества с ограниченной ответственностью, так и индивидуальные предприниматели, для которых проведение таких занятий может стать бизнесом и источником дохода.

Поскольку одной из проблем молодых семей является материальное обеспечение, конечно, платить за такие курсы смогут позволить себе не все, и мы, по образцу частых детских садов и школ, предлагаем внедрение системы образовательных сертификатов, которыми можно будет «погашать» расходы на такие курсы. По сути, это та же форма государственного финансирования психолого-педагогического сопровождения молодых

семей, только осуществляемая точно, и попадаемая именно тем, кому такие услуги действительно нужны, что повышает эффективность использования бюджетных средств.

Работает это следующим образом: молодая семья, понимающая необходимость своего психолого-педагогического сопровождения, записывается на курсы, длительностью, допустим, 6 месяцев, и пишет заявление в региональное министерство образования, которое выдает образовательный сертификат определенным номиналом, например, 10 тысяч рублей, или напрямую переводит бюджетные средства на образовательную организацию, тогда сами молодые родители на такие программы собственные деньги не тратят. Понятно, что возможно это только при условии наличия соответствующей лицензии у социального предпринимателя.

Формами проведения занятий в рамках предлагаемых образовательных программ должны выступать: тренинги по межличностной коммуникации, социальные пробы, игры, психологическая подготовка к рождению ребенка, детско-родительские занятия, проведение совместного разнообразного досуга.

Результатами предлагаемых мероприятий по дифференциации технологий психолого-педагогического сопровождения молодых семей выступают:

- повышение уровня осознанности молодыми семьями необходимости своего психолого-педагогического сопровождения с целью предотвращения конфликтов и разводов;
- увеличение количества форм психолого-педагогического сопровождения молодых семей, что создаст более жесткие условия конкуренции и будет способствовать повышению качества таких услуг;
- более точное «попадание» таких программ в целевую аудиторию, что повысит эффективность использования бюджетных средств;
- повышение эффективности работы с молодыми семьями за счет организации дополнительных образовательных программ на постоянной основе;
- возможность молодым семьям в будущем самим зарабатывать на таких программах, обеспечивая пусть, не большой, но стабильный заработок.

Литература:

1. Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации» в части закрепления понятий «социальное предпринимательство», «социальное предприятие» от 26.07.2019 N245-ФЗ // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_329995/
2. Киселева Т. Г., Зайцева М. А. Психолого-педагогическое сопровождение молодой семьи // Ярославский педагогический вестник. — 2017. — № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-molodoy-semi>.

ПЕДАГОГИКА

Особенности выполнения заданий по письму и подготовки обучающихся к Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку

Архангельская Светлана Викторовна, учитель;

Матренина Елена Игоревна, учитель;

Секирина Ирина Александровна, учитель английского языка

МБОУ «Новотаволжанская СОШ имени Героя Советского Союза И. П. Серикова Шебекинского района Белгородской области»

Для обеспечения комплексного характера проверки уровня коммуникативной компетенции муниципальный уровень олимпиады школьников включает и конкурс письменной речи. В статье авторы пытаются определить наиболее оптимальные способы подготовки к выполнению заданий по письму при подготовке обучающихся к Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку.

Ключевые слова: подготовка, письменные задания, английский язык.

Олимпиадные задания конкурса письменной речи относятся к продуктивным типам тестовых заданий. Они очень многообразны. Это может быть написание письма или эссе по предложенной теме, рецензии, анализ графика или диаграммы, отчет о прошедшем мероприятии, статья или рассказ с опорой на картинку и обязательным употреблением определенных слов.

Невозможно предугадать, какое письменное задание попадет на олимпиаде, поэтому давайте рассмотрим структуру и характер **письменных заданий** муниципальной олимпиады 2019–2020 учебного года.

Writing

Time 20 minutes

Last week you enjoyed a special day out with your friends. Now you are writing a letter to an English-speaking friend to tell him/her all about the day.

Write about

- where you went;
- what you did;
- why you enjoyed the day so much.

Write **about 100 words** on your answer sheet.

Writing 9–11 forms

Time: 30 minutes

Read the task. You recently saw this notice an English-language magazine Theatre World for teenagers.

Reviews wanted

Have you been to the theatre recently? Probably you have watched a play on TV.

If so, could you write us a review of the play you saw? Include information on

- the characters;
- costumes;
- story

and say whether you would recommend the play to other people.

The best reviews will be published next month.

Write an answer to the question in this part. Write your answer in **200–250 words** in an appropriate style [2].

Review — отзыв, впечатления о фильме, книге, приложении, сайте, пьесе или концерте и рекомендация, стоит ли все это внимания, времени и денег.

Кто читает — аудитория журнала или сайта, такие же пользователи, как и вы.

Стиль — больше нейтральный, можно где-то взять чуть неформально и эмоционально.

Лучше использовать абзацы(параграфы).

План.

1. Introduction (вступление)
2. Body (Основное содержание/цель)
3. Recommendations (Рекомендация. Почему, стоит или не стоит обратить

Давайте рассмотрим 2 рецензии с сайта Екатерины Зубковой. *Lingua learning* (Подготовка к IELTS, FCE, CAE, BEK) [1].

You see the announcement below in a local magazine called 'Eating out'.

We have numerous restaurants in this area, so it can be hard for people to decide where to eat. That's why we want to publish reviews of restaurants. We're particularly interested in why you had certain expectations of a restaurant. Send us your review of a restaurant where you have eaten, explain what your expectations were, and give your reasons for your opinions.

В данном образце рецензии мы сможете найти следующие пункты:

1. a summary of the writer's intentions regarding returning to the restaurant
2. a description of the writer's expectations of the evening
3. an explanation of the writer had certain expectations

| Review of 'Lanterns' | Title |
|---|--|
| <p>'Lanterns' is the most expensive restaurant in its area its advertising stresses its upmarket characteristics, with photos of well-dressed guests, candles and linen napkins on the tables, for instance.</p> <p>You can hardly blame me for expecting everything to be first class: the venue itself, the food and of course the service.</p> <p>I took my parents to 'Lanterns' to celebrate their golden wedding anniversary, intending it to be not just a meal, but a special occasion that we would all look back on with pleasure for years to come.</p> <p>Unfortunately, our evening was noting of the sort. Admittedly the atmosphere of the restaurant seemed very welcoming when we arrived, as was the waiter who greeted us, but we stood for several minutes before being shown to our table. And 'waiting' was the keynote of the evening: a long pause before we were given menus, and a long enough wait for each course to make us think somebody had been sent out to buy ingredients. The food itself was pleasant enough, but bland. I know not everyone wants salt in their food, but some pepper, herbs or spices wouldn't have gone amiss. As I paid the extremely large bill, the waiter asked if we'd enjoyed the evening. I said the service had been slow, expecting an apology/ Instead he tried to justify it, saying that most guests are not in rush.</p> <p>Well, neither we were, but we still felt we'd been forced to stay considerably longer than we wanted to. 'Lanterns' certainly won't be seeing me again.</p> | <p>Автор знакомит с рестораном, дает читателям четкое представление об этом месте.</p> <p>Автор обращается к читателям напрямую, делает их участниками события</p> <p>Использует местоимение 1 лица «I» подчеркивает личный характер отзыва и делает рецензию менее формальной.</p> <p>Noting of the sort — фраза неформального стиля</p> <p>Слово — связка (admittedly, but) указывает на контраст того, что сказано в предыдущем предложении.</p> <p>Неофициальное слово «Well» указывает на личный характер работы.</p> |

Давайте рассмотрим второй образец:

An English — language website for visitors to your country has asked for reviews of swimming pools in your area. You decide to write a review of a pool you have visited. Describe the pool and say what you think of it. Would you recommend the pool to other people?

Write your review in 140–190 words.

| The Hillside Pool | Title |
|--|---|
| <p>The swimming pool at the Hillside Leisure Centre measures 25 meters, with a smaller pool for children accompanied by their parents. Access to the main pool is by four ladders, one at each corner, and there are lifeguards on duty at all times.</p> <p>While the pool itself is well maintained and the water appears clean, the same cannot be said for the changing areas and the showers, where the lighting is poor and the floors were rather dirty when I was last there. Furthermore, there are not nearly enough lockers to leave clothes and valuables in, especially at weekends when the pool can become horribly crowded.</p> <p>On the other hand, the staff there are extremely helpful, and they assured me that the facilities and standards of cleanliness will soon improve dramatically.</p> <p>In addition, the entrance fee is considerably lower than for the other local pools, and there is also a reasonably priced cafe.</p> | <p>Контраст подчеркивают (While, On the other hand)</p> <p>Автор использует сложные грамматические выражения (the same cannot be said for, not nearly enough lockers to leave); слова для добавления фактов (Furthermore, In addition); разнообразные наречия (extremely, dramatically, considerably, reasonably)</p> |

Невозможно предугадать, какое письменное задание попадет на олимпиаде, поэтому необходимо научить разным жанрам письменной речи, так как разные виды письма характеризуются определенным стилем (формальным, неформальным, нейтральным), структурой, технологией написания, оформлением и иногда даже устойчивой лексикой (например, в описании графиков).

Для того чтобы научить всем жанрам письменной можно рекомендовать учебные пособия издательства Express Publishing из серии Successful Writing Вирджинии Эванс. Каждое пособие уровня Intermediate или Upper-Intermediate включает детальную теорию, описание структуры, соответствующие лексические единицы и практические упражнения для успешного написания того или иного задания.

Как подготовить учащихся к выполнению письменных заданий:

— Для развития письменной речи нужно много читать, причем лучший эффект можно получить, если читать специализированные материалы по совершенствованию письма на английском языке. Например, изучать материалы ресурса English Oxford Living Dictionaries, ReadWriteThink или TheEasyEssay, где есть четкие инструкции по написанию каждого мини-раздела сочинения. То есть можно пошагово писать эссе, тренируясь писать сочинения нужного объема и структуры.

— Учите особенностям письма. Перед написанием любой работы необходимо определить стиль изложения мыслей.

— Перед началом письма важно выделить или подчеркнуть в задании ключевые слова, на которые стоит обратить особое внимание и понять, кому адресовано данное письмо, какова цель письменного задания и что оно должно включать.

— Учите правилам пунктуации и лексическим словосочетаниям, а также определенным клише.

Самый главный совет — это, конечно, практика. Нужно тренироваться писать на английском языке как можно чаще и везде: общаться на англоязычных форумах, оставлять комментарии в соцсетях и к интересным интернет-материалам. Можно читать новости и статьи интересующей тематики и писать свое мнение, дискутировать с другими посетителями сайта, высказывая свою точку зрения и аргументировать ее в письменном виде. Чем больше практиковаться в заданиях раздела Writing, тем лучше. Приучите учеников писать хотя бы небольшие тексты на английском каждый день.

При подготовке к олимпиаде тренируйте выполнять задания на время. На олимпиаде нет возможности долго обдумывать текст, начать писать по теме нужно довольно быстро. Дайте 5 минут на планирование в начале работы и оставьте еще 5–10 минут в конце тура на подсчет слов и проверку написанного.

Литература:

1. Зубкова, Екатерина / Екатерина Зубкова.— Текст: электронный // Lingua Learning: [сайт].— URL: <https://lingua-learning.com/ekaterina-zubkova-prepodavatel-anglijskogo-italijanskogo-blogger>.
2. Муниципальный этап всероссийской олимпиады школьников.— Текст: электронный // МКУ «Управление образования Шебекинского городского округа»: [сайт].— URL: http://uosheb.ucoz.ru/index/vserossijskaja_olimpiada_shkolnikov/0-82.
3. Сайты, которые помогут тебе написать эссе.— Текст: электронный // studyqa: [сайт].— URL: <https://ru.studyqa.com/articles/how-write-an-essay>.

Авторские игры с правилами на формирование гендерной принадлежности у детей дошкольного возраста

Бедина Марина Петровна, старший воспитатель
МБДОУ детский сад № 37 «Сказка» г. Туапсе (Краснодарский край)

В дошкольном возрасте игра — основной вид детской деятельности, который позитивно влияет и качественно изменяет в лучшую сторону психику ребенка. Именно в игре ребенок тренирует социальные проявления будущей взрослой жизни. Он учится взаимодействовать со сверстниками, чувствовать их, вести диалог. И от того, как у ребенка это будет получаться, во многом зависит формирование успешного собственного жизненного стиля.

Наиболее эффективно гендерное воспитание будет реализовываться при использовании в педагогическом процессе различных игр.

Поэтому мною созданы авторские игры с правилами, отсылающие нас к гендерному воспитанию дошкольников.

Цель нижеперечисленных игр — способствовать созданию условий для формирования гендерной принадлежности у детей-дошкольников.

Игра «Найди свою букву»

Задачи:

- способствовать развитию внимания;
- уметь ориентироваться в пространстве;
- находить свои места под определенной буквой.

Материал: буквы «М» и «Д».

Ход игры: под музыку дети двигаются по комнате. В паузу-строятся в колонны: мальчики с одной стороны у буквы «М», девочки с другой у буквы «Д».

Если у ведущего в руках буквы смотрят вперед, то дети строятся перед ведущим справа и слева, а если буквы смотрят назад, то за ведущим справа и слева от него.

Победители-колонна, собравшаяся первой.

Игра «Найди свою половинку»

Задачи:

- совершенствовать знания оттенков и цветов;
- уметь находить свою половину по цвету или оттенку.

Материал: сердечки из бумаги, разрезанные пополам. Младшим дошкольникам предлагают половинки сердец разного цвета, старшим-половинки сердец разных оттенков одного цвета.

Ход игры: на столе лежат разрезанные пополам сердечки разного цвета или оттенков изображением вниз. Дети берут картинки, находят свою половину по цвету или оттенку, выкладывают на полу и становятся рядом. Победил тот, кто выполнил задание быстрее.

Игра «Назови имя»

Задачи:

- развивать внимание, быстроту реакции;
- уметь называть мужские и женские имена.

Материал: любой головной убор.

Ход игры: дети стоят в кругу и передают шляпу друг другу, одевая ее на голову рядом стоящему. После сигнала ведущего, ребенок, на ком осталась шляпа, называет мужское или женское имя в зависимости от своего пола (мальчики-мужское, девочки-женское). Дети, не назвавшие имя, выбывают из игры.

Игра «Садовник»

Задачи:

- знать и называть цветы мужского и женского рода.
- развивать любознательность;

Материал: картинки с изображением садовых цветов.

Ход игры:

Ведущий вместе с детьми говорят слова:

У меня в садочке

Выросли цветочки.

Все такие разные-

Голубые, красные.

Показывает картинку с изображением цветка. Ребенок называет цветок и род цветка (мужской или женский), при необходимости аргументирует свой выбор. При этом мальчики называют цветы мужского рода, а девочки-женского.

Например: ведущий показывает картинку с изображением цветка мак. Мальчик говорит: «Мак, он мужского рода».

Ведущий показывает картинку с изображением цветка ромашки. Девочка говорит: «Ромашка, она женского рода» и т.д.

Победитель тот, кто соберет больше картинок с цветами.

Игра «Не ошибись»

Задачи:

- развивать внимание;
- уметь быстро выполнять задания ведущего.

Материал: обручи красные и синие.

Ход игры: на полу лежат обручи красного и синего цвета. Дети выполняют задания ведущего и, в соответствии со своим полом, становятся в обруч определенного цвета.

Например: все, у кого синие босоножки, найдите свои домики. Мальчики в соответствующей обуви встают в синий обруч, а девочки в красный.

Примерные задания:

- все дети со светлыми волосами;
- все дети в зеленых кофтах;
- все дети в синих колготках или штанишках;
- девочки в платьях;
- мальчики в шортах и т.д.

Дети, не правильно выполнившие задания, выбывают из игры.

Игра «Зеркало»

Задачи:

- развивать сосредоточенность, внимание, быстроту реакции.
- уметь выполнять действия ведущего наоборот, ориентируясь на требования ведущего.

Материал: предметы синего и красного цвета.

Ход игры: дети стоят в колонне, лицом к ведущему. У ведущего в руках крути красного и синего цветов. Ведущий, показывая красный крут, ориентируется на девочек и проговаривает действие. Например: поднимите правую руку. Девочки выполняют действие. В этот же момент мальчики делают движение наоборот, т.е. поднимают левую руку. Показывая синий крут, ведущий ориентируется на мальчиков, а девочки выполняют движение наоборот, т.е. зеркально.

Примерные действия:

- поднимите правую руку;
- поднимите левую руку;
- отведите в сторону правую руку;
- отведите в сторону левую руку;
- поднимите вверх правую руку;
- поднимите вверх левую руку;
- отведите в сторону правую ногу;
- отведите в сторону левую ногу;
- согните в колени правую ногу;
- согните в колени левую ногу;
- возьмитесь за ухо левой рукой;
- возьмитесь за ухо правой рукой и т.д.

Малоподвижная игра «Познакомимся поближе»

Цель игры: учить выслушивать товарища, запоминать его имя, отвечать четко, полно, доводя фразу до логического конца.

Материал: платочек.

Ход игры: дети стоят в кругу, воспитатель держит в руках платок и передает его рядом стоящему ребенку. Ребенок называет свое полное имя, имя его в семье и передает платок следующему.

Малоподвижная игра «Найти свою пару»

Цель игры: развивать ориентировку в пространстве, находя своего товарища среди многих.

Ход игры: под определенные мелодии дети выполняют движения парами, а после сигнала ведущего и смене мелодии, по одному. Игра повторяется несколько раз подряд со сменой мелодии, дети, быстро ориентируясь, должны найти своего партнера.

Дидактическая игра «Что сначала, что потом»

Цель: развивать понимание простых причинно-следственных отношений, строить предложения с помощью слов из-за того, что, потому, что, поэтому.

Ход игры: ведущий задает вопросы, дети на них отвечают. Н-р: девочка плачет почему? Дети предлагают варианты, используя слова из-за того, что, потому, что, поэтому. Или: мальчик взял цветы почему? Дети могут сами, без помощи взрослого, задавать вопросы друг другу.

Развитие медиативных умений учащихся старших классов на уроках английского языка

Горчакова Алина Владимировна, студент

Научный руководитель: Колядко Светлана Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

В статье автор раскрывает понятие «медиативные иноязычные умения» и предлагает набор заданий, направленных на развитие данных умений у учащихся старших классов.

Ключевые слова: CEFR, коммуникативная деятельность, медиация.

В течение последних десятилетий в сфере обучения иностранному языку происходит интенсивное развитие и активное переосмысление содержания ряда методических понятий с упором на коммуникативные потребности и личностные особенности современных учащихся как участников межкультурной коммуникации в век глобализации [3].

Известно, что в методике обучения иностранным языкам к числу центральных понятий относятся «виды речевой деятельности», а вопросы обучения различным видам речевой деятельности (чтению, аудированию, говорению и письменной речи) до сих пор относятся к одним из ведущих областей методических исследований. Вместе с тем в работе «Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment» заявляется о необходимости введения в терминологическое поле такого понятия как «**виды коммуникативной деятельности**».

Понятие «коммуникативный вид деятельности» представляется значительно шире, чем понятие «вид речевой деятельности», так как последний преимущественно уделяет внимание вербальным средствам различных видов речевой деятельности, тогда как термин «вид коммуникативной деятельности» концентрирует внимание на необходимости обучения не только вербальным, но и невербальным средствам обучения иностранному языку. В связи с этим на первый план в общеевропейских документах ставят именно виды коммуникативной деятельности [3].

К коммуникативным видам деятельности относятся рецепция, продукция, интеракция и медиация. В данной статье особый интерес представляет медиация и смежные с ней понятия. Все виды коммуникативной деятельности взаимосвязаны между собой, и сформированные медиативные умения подразумевают как хорошее владение рецепцией, так и продукцией, и зачастую — интеракцией [7, с. 32].

В то время как сам по себе термин «медиация» не является новым ни в русском, ни в английском языке, в отечественной методике существует проблема нехватки исследований медиации непосредственно в контексте обучения иностранному языку, чем и обусловлено написание данной статьи.

Из всех видов коммуникативной деятельности медиация представляется наиболее сложным, поскольку в процессе передачи информации она может выступать и на продуктивном, и на рецептивном уровнях. К тому же медиация бывает интерактивной, и в таком случае она заключается в создании благоприятных взаимоотношений между сторонами взаимодействия или же в создании конкретной ситуации, которая будет способствовать взаимодействию [6, с. 21].

В основном документе CEFR как письменная, так и устная медиация понимается как деятельность, предоставляющая возможность иноязычного общения между индивидами, которые по какой-либо причине не могут взаимодействовать напрямую [6, с. 14].

Определение медиации как отдельного вида коммуникативной деятельности означает не только выявление еще одного умения, но и признание уникальной роли социального аспекта языка. Медиация выдвигает на новый уровень динамичную природу значения языковых единиц [7, с. 9].

Хотя документ «Common European Framework of Reference» 2001 года и не развивает понятие медиации полноценно, он подчеркивает две ведущие идеи: совместное формирование значения в общении и постоянное передвижение между индивидуальным и социальным уровнями в процессе изучения языка, в основном через восприятие обучающегося как социального агента, то есть побудителя к коммуникации. В этом смысле, хотя данная информация и не упоминается напрямую, в документе CEFR 2001 года медиация де-факто занимает ключевую позицию в обучении иностранному языку.

Уже в документе 2018 года под медиацией понимается процесс, в котором учащийся является посредником в процессе коммуникации. Он помогает создать или передать значение в рамках одного языка или же с одного языка на другой. Внимание концентрируется на роли языка в таких процессах как создание пространства и условий для коммуникации и/или обучения [7, с. 103].

Делая вывод всему вышесказанному, можно отметить, что под медиацией Б. Норт, один из разработчиков CEFR, пони-

мает ситуации, где участники коммуникации дают объяснение какой-либо информации и при этом поддерживают обратную связь с аудиторией, преследуя цель достижения максимально эффективного результата объяснения.

Медиация может проявляться в различных формах. Создатели общеевропейского документа CEFR выделяют медиативную деятельность и медиативные стратегии, успешное выполнение которых и составляет сформированные умения в медиации.

При выполнении **медиативной деятельности** учащийся не ставит перед собой цель передать собственное мнение или чувства. Он берет на себя роль посредника между собеседниками, которые по той или иной причине не способны общаться напрямую [6, с. 87]. Учащемуся необходимо иметь высокоразвитый эмоциональный интеллект или же быть готовым к его развитию, чтобы обладать достаточной эмпатией для восприятия точек зрения и эмоциональных состояний других участников взаимодействия [7, с. 106].

Согласно «CEFR Companion Volume with New Descriptors» медиативная деятельность представляется тремя группами: *mediating a text*, *mediating concepts*, *mediating communication* [7, с. 104]. В.В. Сафонова переводит данные понятия на русский язык как медитативная деятельность при работе с текстом (*mediating a text*), медитативная деятельность по передаче концептуальных понятий (*mediating concepts*) и устная коммуникативная медиативная деятельность (*mediating communication*) [2].

В свою очередь под *медиативной деятельностью при работе с текстом* понимается передача другому человеку содержания текста, к которому у адресата нет доступа, зачастую по причине лингвистических, культурных, технических или же смысловых барьеров. К тому же, медиативной деятельностью при работе с текстом также называется процесс работы с текстом для себя. Например, ведение записей во время занятий. [7, с. 106].

Под *медитативной деятельностью по передаче концептуальных понятий* понимается облегчение медиатором получения доступа к знаниям и понятиям другим людям, в особенности, если эти люди не имеют возможности получить это сами по себе [2]. Авторами CEFR данная деятельность представляется фундаментальным аспектом обучения, воспитания, наставничества и профессиональной подготовки [7, с. 106].

Медиативная деятельность по передаче концептуальных понятий может происходить в виде:

- работы в группе, а именно облегчение совместной интеллекции и сотрудничество для конструирования значения;
- управления командной работой, а именно управление интеракцией и ее поддержание.

Целью *устной коммуникативной медиативной деятельностью* является облегчение взаимопонимания и способствование успешной устной коммуникации между учащимися, имеющими различные индивидуальные, социолингвистические, социокультурные или же интеллектуальные характеристики. Медиатор ставит перед собой задачу позитивно повлиять на аспекты взаимоотношений между всеми участниками взаимодействия, включая отношение остальных участников к самому

медиатору. Умения в медиации считаются неотъемлемой частью дипломатии, разрешения споров, педагогической деятельности, а также повседневных взаимоотношений в социальной и профессиональной среде [7, с. 107].

Устная коммуникативная медиативная деятельность проявляется в:

- облегчении общения в поликультурном пространстве;
- исполнении обязанностей посредника в неформальных ситуациях;
- облегчении общения в деликатных ситуациях и разногласиях.

Медиативные стратегии — это определенный алгоритм, который направлен на решение медиативных задач. Данные стратегии отражают способы преодоления проблемных ситуаций, в которых требуется использование ограниченных ресурсов для обработки информации и установления эквивалентного значения. Данный процесс может содержать этап планирования для организации и максимизации ресурсов, а также рассмотрение путей решения конкретной проблемы [7, с. 87–88].

Авторы общеевропейского документа выделяют стратегии объяснения нового концептуального понятия и стратегии упрощения текста [7, с. 104].

Под *стратегиями объяснения нового концептуального понятия* (*strategies to explain a new concept*) понимается:

- проведение параллелей с уже полученными знаниям;
- разделение и классифицирование сложной информации;
- адаптирование языка.

Под *стратегиями упрощения текста* (*strategies to simplify a text*) понимается:

- разъяснение сложного текста;
- упорядочение текста.

Таким образом, исходя из вышесказанного и основываясь на определении понятия «умение», предложенного Е.И. Пасковым [2], под **медиативными иноязычными умениями** мы понимаем основанную на подсознательно-функционирующем действии сознательную деятельность, предоставляющую возможность иноязычного общения между коммуникантами, которые по какой-либо причине не могут взаимодействовать напрямую. Сформированные медиативные иноязычные умения предполагают успешное осуществление всех видов медиативной деятельности и эффективное применение медиативных стратегий.

Развитие медиативных умений является наиболее эффективным в небольших группах учащихся, поскольку упражнения, направленные на развитие данных умений, предполагают постоянное взаимодействие между индивидами.

Приведем примеры заданий, направленных на развитие медиативных умений у учащихся старших классов.

Задание 1. Для развития медиативных умений работать с текстом, а именно умений в перифразе и анализе текстов учащимся предлагается проанализировать 2 текста, описывающих географию России, и ответить на следующие вопросы:

- чем данные тексты различаются;
- какой из текстов представляется более выразительным;
- какой из текстов дает более объективную информацию.

Текст № 1

Russia is a transcontinental country located in Eastern Europe and Northern Asia. Covering an area of 17,125,200 square km, it is the largest country in the world by area.

Текст № 2

Russia is a beautiful country that stretches over a vast expanse of eastern Europe and northern Asia. It is full of geographical wonders.

Далее учащиеся делятся на 2 группы. Учащиеся первой группы должны видоизменить *текст № 1* так, чтобы он обладал большей выразительностью и образностью. Задача второй группы — видоизменить *текст № 2* так, чтобы он передавал более объективную информацию. При этом объем текста не должен сильно разниться от объема оригинала.

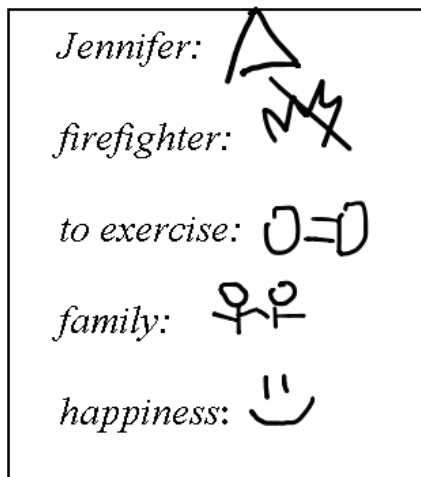
Задание 2. Для развития умений по ведению заметок, а также перекодированию информации учащимся предлагается прослушать несложный текст, фиксируя его содержание рисунками, символами, любыми обозначениями, которые они

предпочтут, при единственном условии, что нельзя использовать слова и словосочетания.

Jennifer the Firefighter

«Jennifer Smith is a firefighter. She is one of the first female firefighters. Jennifer works hard every day. Jennifer exercises every day. She lifts weights. She wants her muscles to be very strong. She saves people's lives every day. She is very strong. Jennifer is married. Her husband is a school teacher. Jennifer's husband is proud of her. Jennifer is a mother. She has two daughters. Jennifer's daughters are proud of her too. Jennifer is happy being a firefighter. Jennifer is happy being a wife. Jennifer is happy being a mother.» [4]

Примерные варианты обозначений:



Задание 3. Для развития медиативных умений в передаче концептуальных понятий предлагается следующее упражнение. Данное задание предназначается для учащихся класса химико-биологического профиля. Старшеклассникам предлагается прочесть статью на научную тему и переформулировать ее так, чтобы ее содержание было доступно учащимся гуманитарного направления. Допускается ведение записей во время выполнения задания, при условии, что ученики не записывают весь текст выступления полностью. Также допускается использование справочной литературы и интернет-ресурсов.

Возможные изменения, которые можно внести в текст:

- пояснение терминологии, которая может затруднять понимание;

- сокращение информации, не являющейся релевантной к основной идее текста;

- упрощение или замена сложных грамматических конструкций.

Итак, развитие медиативных умений может осуществляться на основе самых различных форм работы и содействует формированию ключевых компетенций. К тому же, развитие умений в медиации особенно важно в старшей школе, поскольку языковое посредничество напрямую связано с формированием базовых умений будущей профессиональной деятельности старшеклассников, предполагающей выполнение функций медиатора (специалист в области связей с общественностью, журналист, переводчик и др.).

Литература:

1. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка [Текст] / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой.— М.: Изд-во МГЛУ, 2003.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению/ Е. И. Пассов. МЖ, Просвещение, 1991.— 222 с.
3. Сафонова В. В. Лингвокультурная медиация как стратегическое общеевропейское направление в развитии современного языкового образования. — сборник Язык. Культура. Перевод. Коммуникация. Издательский дом МГУ (Москва), 2018.
4. Английский в полном порядке: Проект для изучающих и преподающих английский язык — URL: <http://tonail.com/> (дата обращения: 23.03.21)
5. Byram M. From foreign language education to education for intercultural citizenship.— Toronto: Multilingual matters, 2008.
6. Council of Europe. Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment.— Cambridge, 2001.
7. Council of Europe. CEFR Companion Volume with New Descriptors. Communicative language.— Strassbourg: Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department, 2018.— URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 01.03.21)
8. Coste D. & Cavalli M. Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools, Strassbourg, Council of Europe DGII — Directorate General of Democracy, Language Policy Unit, 2015.
9. North B., Piccardo E. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of reference (CEFR), 2016.— URL: <https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c> (дата обращения: 02.03.21).

Разработка виртуального лего-конструктора по анатомии человека для учащихся школ

Граф Татьяна Александровна, студент
Павлодарский государственный педагогический университет (Казахстан)

В настоящее время в интернете существует большое количество различных сайтов, позволяющих самостоятельно изучать ту или другую программу, самоучителей: электронных и печатных изданий. Но все это не может заменить детям общения с педагогом, сверстниками, творческой атмосферой в коллективе в процессе освоения программных продуктов. Поэтому «Виртуальный Лего» будет востребован и актуален. Отличительной ее особенностью является её мотивационная направленность на любимый всеми детьми вид деятельности — работа с LEGO конструкторами. Учащиеся, работая с программой LEGO, смогут конструировать свои модели в 3D изучая при этом человека.

Ключевые слова: конструирование, моделирование, педагогический процесс, анатомия человека.

Development of a virtual Lego constructor on human anatomy for school students

Currently, there are a large number of different sites on the Internet that allow you to independently study a particular program, self-help books: electronic and printed publications. But all this can not replace the children's communication with the teacher, peers, creative atmosphere in the team in the process of mastering software products. Therefore, «Virtual Lego» will be in demand and relevant. Its distinctive feature is its motivational focus on the favorite activity of all children — working with LEGO constructors. Students working with the LEGO program will be able to design their models in 3D while studying the person.

Keywords: construction, modeling, pedagogical process, human anatomy.

В условиях информатизации общества и развития научно-технического прогресса, появление новых технологий позволило сделать большой скачок в повышении качества образовательного процесса. Сегодня ученики средней школы может за счет новых технологий более детально изучить объект, а применение методов анализа, сравнить его, продиагностировать и сделать выводы. То есть за счет новых технологий, ребенок не только развивает свои знания, но и учиться интерпретировать результаты.

Появление робототехники, моделирования, позволяет создавать модели и изучать анатомию человека за счет ее визуализации. Конструирование и моделирование стало возможно за счет применения LEGO-конструкторов [1, с. 25].

Для современного ребенка LEGO — это нечто большее, чем просто конструктор, это возможность создавать города, воплощать собственные идеи видения окружающей среды, это возможность развивать умственные и физические качества.

LEGO-конструирование способствует формированию умения учиться, добиваться результата, получать новые знания об окружающем мире, закладывает первые предпосылки учебной деятельности.

Современные школьники легко осваивают компьютерные программы, связанные с любыми современными конструкторами, которыми они пользуются дома [2, с. 22].

LEGO-конструирование стало широко применяться в педагогическом процессе, и обосновано это, прежде всего отношением детей к данному конструктору. Данные конструкторы создают игровую и образовательную среду для ребенка.

LEGO-конструирование — это многофункциональная педагогическая система, с техническими и эстетическими возможностями.

С помощью LEGO педагоги создают уникальный метод обучения, где шаг за шагом, деталь за деталью, ребенок создает новое и уникальное, параллельно изучая его особенности и структуру [3, с. 36].

Виртуальное конструирование позволяет совершенствовать объект моделирования, отлаживать механизмы модели, проводить тестирование на роботах.

Виртуальное конструирование очень актуально для обучения детей анатомии человека, так как это сложная наука, и без практики ребенку сложно понять и запомнить. В пространстве виртуального LEGO дети могут подробно изучить, как формируется человек, как расположены его органы, как работает кровеносная система. Путем создания виртуальной модели дети создают человека постепенно, шаг за шагом, разбирая и анализируя процессы.

Мы провели педагогическое исследование среди детей, которые используют виртуальное конструирование на уроке, и которые пользуются обычной технологией педагогического

процесса. Мы разделили детей на 2 группы. Мы оценили, как обеих группах проявляются те или иные навыки, рис. 1.

Итак, мы увидели, что у детей, которые используют методы виртуального моделирования, более развит интерес, воображение, аккуратность, ответственность, самовыражение. Работа в симуляторах, САПР способствует развитию различных навыков, умений, компетенций. И способствует развитию кругозора. Каждый ученик может и должен работать в собственном темпе, переходя от простых задач к более сложным [4, с. 15].

LEGO-конструирование ориентировано на учителей начальных классов, учителей информатики, педагогов дополнительного образования, работающих с детьми младшего школьного возраста в общеобразовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования.

При разработке виртуального конструктора были учтены требования Закона РФ «Об образовании», федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования, ведомственных нормативов, регламентирующих дополнительное профессиональное образование и повышение квалификации работников образования. В связи с тем, что требованием ФГОС НОО является реализация системно-деятельностного подхода, в основу положены идеи системно-деятельностного подхода.

Меняется позиция педагога, реализующего ФГОС: теперь он не просто учитель транслятор, среди его профессиональных позиций на первое место выходят такие как наставник, консультант, фасилитатор; он должен уметь проектировать обучение на основе учебных ситуаций, проблемных задач, использовать проектные методы обучения [5, с. 33].

В результате проектирования у ребенка будет:

- сформирован интерес к изучению и использованию программ в своей деятельности;

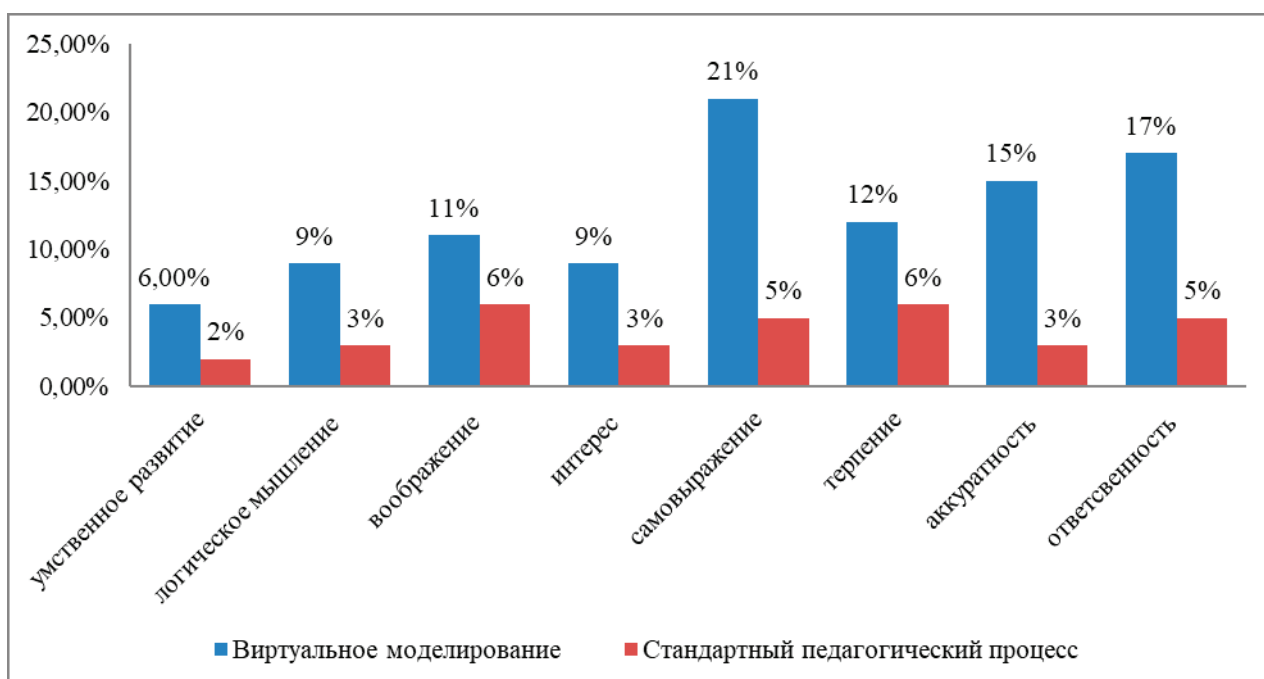


Рис. 1. Результаты применения виртуального моделирования

- учащиеся приобретут навыки работы с компьютерной программой LEGO;
- учащиеся будут владеть компьютерной терминологией;
- у учащихся будут сформированы знания техники безопасности и навыки безопасной работы за компьютером;
- будет развита потребность в освоении новых информационных технологий;
- у учащихся будет развиваться образное и логическое мышление, воображение;
- будут демонстрировать позитивное восприятие компьютера, как помощника в учёбе, как инструмента творчества, самовыражения и развития;

- учащиеся будут проявлять на занятиях терпение, аккуратность, ответственность за порученное дело, работать в коллективе.

Итак, в педагогический мир стремительно ворвались новые технологии, которые не только усовершенствовали педагогический процесс, но и сделали его результативным и самое главное интересным. Сегодня педагог может наглядно показать ребенку и вместе с ним создать объект, используя LEGO-конструктор.

Виртуальное моделирование визуализировало педагогический процесс, дало возможность изменять и совершенствовать модели. Это способствует развитию умственных качеств у ребенка, а также навыков.

Литература:

1. Комарова Л. Г. Строим из LEGO «ЛИНКА-ПРЕСС» — Москва, 2019. — 65с.
2. Лусс Т. В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью LEGO.— Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2019. — 184 с. Л. Г.
3. Комарова Строим из LEGO (моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора LEGO).— М.: «ЛИНКА — ПРЕСС», 2019. — 145 с.
4. Фешина Е. В. «Лего конструирование в детском саду» Пособие для педагогов.— М.: изд. Сфера, 2018. — 336 с.
5. Ишмакова М. С. Конструирование в дошкольном образовании в условиях введения ФГОС Всероссийский учебно-методический центр образовательной робототехники.— М.: Изд.-полиграф центр «Маска», 2018.— 450 с.

Развитие рефлексии у детей дошкольного возраста как теоретическая проблема

Гриценко Наталия Михайловна, воспитатель;
Строкова Татьяна Анатольевна, воспитатель;
Мурачева Светлана Викторовна, воспитатель;
Шумакова Екатерина Владимировна, воспитатель;
Щерба Наталья Михайловна, воспитатель
ГБОУ «Школа № 1155», дошкольное отделение № 2 г. Москвы

Статья посвящена изучению современных подходов к понятию «рефлексия». В статье анализируется научная и педагогическая литература, рассматривающей вопросы становления данного термина, показана значимость рефлексии для педагогов; формирование и развитие рефлексии у дошкольников. Отмечено, что ядром личностного развития и саморазвития выступает рефлексия, необходимая человеку для успешного понимания себя и окружающего мира. Рефлексия как важнейшее психологическое новообразование раскрывает характер личности ребенка. Достаточно рано начинается развитие уникальной способности к самопознанию, что обуславливает необходимость исследования механизма формирования рефлексии у детей в дошкольном возрасте, с точки зрения актуальных в современном дошкольном образовании проблем. Развитие предпосылок рефлексии в дошкольном возрасте предполагает пересмотр целевых установок, среди них изменение характера взаимодействия ребёнка и педагога, использование качественно иных методов и технологий общения с детьми. Особое место в дошкольной практике занимают рефлексивные методы (самооценивание, интроспекция, самоотчёт и др.). Названные методы стимулируют личностное саморазвитие воспитанника и относятся к личностно ориентированным. В итоге делается вывод о том, что развитие у детей рефлексии открывает путь к результатам деятельности, а далее — к изменениям собственной деятельности в соответствии с новыми задачами. Педагог, участвуя в рефлексивной деятельности ребенка, может стать средством для начала формирования рефлексии уже в дошкольном возрасте. Рефлексия обеспечивает развитие личности, даёт возможности обнаружения и преодоления противоречий в решении возникающих задач. Современная система дошкольного образования должна решать вопросы, связанные с дальнейшей разработкой методологии и методов рефлексивного развития ребёнка в детском учреждении.

Ключевые слова: рефлексия, дошкольное образование, дети дошкольного возраста, личностное развитие, методы личностного развития, рефлексивные методы.

The development of reflection in preschool children as a theoretical problem

The article is devoted to the study of modern approaches to the concept of «reflection». The article analyzes the scientific and pedagogical literature that considers the issues of the formation of this term, shows the importance of reflection for teachers; the formation and development of reflection in preschool children. It is noted that the core of personal development and self-development is reflection, which is necessary for a person to successfully understand himself and the world around him. Reflection as the most important psychological neoplasm characterizes the personality of a preschooler. However, the ability to self-knowledge is unique and begins to develop very early. It is important to consider the issues of the formation of reflection in the period of preschool childhood in the context of the problems relevant to the modern system of preschool education. The development of the prerequisites for reflection in preschool age involves a revision of the target settings, including a change in the nature of interaction between the child and the teacher, the use of qualitatively different methods and technologies of communication with children. A special place in preschool practice is occupied by reflexive methods (self-assessment, introspection, self-report, etc.). These methods stimulate the personal self-development of the pupil and belong to the personality-oriented ones. As a result, it is concluded that the development of reflection in children opens the way to the results of activity, and then to changes in their own activities in accordance with new tasks. The teacher, participating in the reflexive activity of the child, can become a means to begin the formation of reflection already in preschool age. Reflection ensures the development of the individual, provides opportunities to detect and overcome contradictions in solving emerging problems. The modern system of preschool education should address issues related to the further development of the methodology and methods of reflexive development of the child in a children's institution.

Keywords: reflection, preschool education, preschool children, personal development, methods of personal development, reflexive methods.

В дошкольном возрасте у ребенка в разной степени выражаются личностные особенности и качества. Достаточно широкие психические возможности дошкольников подтверждаются исследованиями, проведенными Ш. А. Амонашвили, Л. И. Божовичем, В. В. Давыдовым, Л. Я. Коломинским, Е. Е. Кравцовой, А. А. Люблинской, Н. А. Менчинской, В. С. Мухиной, Е. О. Смирновой, Е. Е. Сапоговой, Е. В. Субботским, Д. Б. Элькониним. В исследуемые период, у детей формируются новообразования, превращающиеся в дальнейшем в основу саморазвития и личностного развития. Рефлексия, представляющая одно из важнейших качеств, занимает особое место.

Ребенок в современном дошкольном образовании выступает в процессе образования субъектом, однако субъективные характеристики детей, включающие рефлексивные способности остаются невостребованными достаточно часто, что обуславливает необходимость исследования связанных с формированием у дошкольников рефлексии вопросов, с точки зрения актуальных в современном дошкольном образовании проблем. Конкретизировать в контексте педагогической практики проблему развития у дошкольников рефлексии можно следующим образом: оптимальные методы и условия развития рефлексии у детей в дошкольном возрасте и механизм ее формирования [1, с. 118].

В современной психологической науке и педагогической практике происходят исследования, на основе которых меняется представление о детстве, развитии ребёнка, о его возможностях. Появляются дошкольные практики, которые направлены на развитие субъектности и инициативности ребёнка. Эти качества очень сложны для формирования и оценивания. Как создать среду, которая будет помогать ребёнку, направлять его развитие. Как создать инструменты для развития педагогов высокого уровня, которые смогут обеспечивать ребёнку возможности для его развития. Эти проблемы не новые, но на сегодня они стоят очень остро. При оценке развития ребёнка большой акцент делается на его результаты. Процесс достижения этих результатов в большей степени остаётся за пределами внимания педагогов и родителей. В этом случае очень

важным качеством в оценке развития ребёнка становится рефлексия, которая ориентирована как раз на процесс.

Рефлексия — это циклический процесс, позволяющий достичь замысла в соответствии с корректировкой результата по выделенным критериям. Она стимулирует духовно-аналитическую деятельность человека самоисследовать, самопроектировать собственные изменения.

Рефлексия — процесс, который дает ребёнку возможность «увидеть» свой способ, понять его связь с ошибкой, понять, что в нем нужно изменить, и выстроить новый способ. Рефлексия как процесс, направленный внутрь человека, помогает понять свою деятельность, оценить, переоценить, изменить и улучшить ее стратегии. Рефлексия даёт возможность разделять психическое на познающее и познаваемое, что, в свою очередь, помогает конструировать его как предмет познания. Рефлексия позволяет обнаружить дефицит в собственной практике, спланировать шаги по его проработке и устранению, оценить полученный результат и сравнить его с критериями замысла, выделенными на этапе планирования. В конце происходит соотнесение полученного результата с замыслом. Если критерии замысел — результат совпадают, то строится следующий замысел, так называемый рефлексивный выход, если нет, то осуществляется корректировка по критериям, выделенным на этапе замысла, и цикл запускается заново. То есть рефлексия — это возможность отойти от своего опыта, переосмыслить его для решения новых задач, она позволяет зафиксировать противоречия, которые появляются в процессе развития [3, с. 10].

В качестве универсальной категории, которая дает возможность организовать имеющиеся знания определял рефлексию И. Кант, подчеркивая ее связь с познанием и отмечая, что без рефлексии невозможно мышление и наоборот. Таким образом личностному и интеллектуальному развитию человека способствует культивирование различных видов рефлексии [6, с. 50].

Э. В. Ильенков отмечает наличие в рефлексии духовной составляющей, обуславливая тем, что рефлексия это — способ-

ность выхода за пределы себя [5, с. 25]. Посредством рефлексии человек осознает и понимает действительность, другого человека и самого себя.

М. К. Мамардашвили определяет рефлексия наряду с самоанализом, в качестве возможности глубокого понимания собственных психических особенностей, духовного и морального развития [4, с. 23].

Исследуя психические возможности человека Э. Фромм акцентировал внимание на способности понимания своей экзистенциальности и осознания себя, то есть того, что отличает одного индивида от другого и представляет условие для осознанной жизни человека [5, с. 26].

Как предмет исследования в вопросах саморегуляции и самоорганизации личности в раннем возрасте рефлексия позволяет рассматривать уделение ей значительного внимания в психологической и философской литературе. Технологичность информационного общества в современном мире приводит к стремительным изменениям жизни человека, способствуя возникновению у детей в дошкольном возрасте интереса к приемам алгоритмизации и рационализации деятельности, виртуальному пространству, компьютерным играм и электронным игрушкам, что в свою очередь влияет на умственные их возможности, способствуя изменению складывающихся между ребенком и окружающим миром отношений. Таким образом, именно степень сформированности у ребенка навыков глубоко и всестороннее понимать себя и другого человека, оказывает наиболее важное влияние на успех его личностного продвижения в дальнейшем.

Задача формирования полезной и интересной для современных детей развивающей среды возложена на дошкольное образование. Субъект, достигая следующего предметного уровня выявляет законы развития и функционирования предметов. Соответственно на более высоком уровне развития ребенок должен владеть методами и способами познания. Иначе говоря, знания становятся инструментом для приобретения новых и расширения имеющихся знаний при усилении воли в выполнении деятельности. Соответственно сознание ребенка и он сам развиваются, поэтапно проходя через рефлексивные уровни.

Бывают случаи, когда у ребенка отсутствует желание развиваться по причине не сформированности такой потребности и ребенок стереотипно воспроизводит услышанное, следует инструкции взрослых видя свое развитие в зависимости от деятельности взрослого. Соответственно задачи образования дошкольников должны быть направлены на развитие рефлексии, и, в частности умений по извлечению информации, позволяющих качественно изменить взаимодействие между ребенком и педагогом.

Собственно рефлексия в полном понимании в дошкольном возрасте не рассматривается, потому что для дошкольника очень сложно признать своё незнание, лежащее в основе рефлексии. При целенаправленной, планомерной работе взрослого с детьми дошкольного возраста, при организации совместной

деятельности детей в парах или в подгруппах возможно возникновение зачатков рефлексии, когда ребёнок начинает осознавать, что у него получается или не получается, как осуществить рефлексивный выход, то есть найти пути решения устранения собственного незнания, неумения. На сегодняшний день можно увидеть, как в дошкольной практике, как зарубежной, так и отечественной, используют возможности рефлексивного подхода в развитии детей и формировании у них рефлексии [2, с. 84].

Можно сказать, что тут пока рефлексия внешняя, она идёт при организации педагога. Педагог, используя средства (видео-записи и фото детской деятельности, детские схемы и рисунки), помогает детям осознать процесс их деятельности, найти те моменты, которые ребёнок понял и освоил, и обращает внимание на дефициты ребёнка, а дальше, в совместном обсуждении с другими детьми рождается новое знание: выходит на новый уровень осознания, придумывания, создания новой нормы деятельности. То есть можно отметить, что при помощи взрослого, организующего групповое, совместное обсуждение прошедшей деятельности, дети дошкольного возраста способны рефлексивно оценивать свою деятельность, видеть дефициты в ней и пути выхода из ситуаций затруднения. Особенно в этом процессе помогает просмотр видеороликов деятельности детей, где ребёнок может увидеть себя со стороны, своё действие, понять, почему оно получается или не получается, и на этой основе придумать, что делать дальше с этим действием, то есть осуществить рефлексивный выход. Обсуждения ведутся и с родителями, и между педагогами. Но тут уже обсуждается, насколько идёт развитие ребёнка, где есть изменения, как меняется ребёнок в процессе деятельности в детском саду.

Процесс образования в ДОУ посредством имеющих особое значение рефлексивных методов (самоотчет, интроспекция, самооценивание и т.п.) направляется на приобретение детьми знаний о своем развитии, а также развитие умения используя адекватные способы выстраивать с окружающими взаимодействие и отношения, благодаря чему, ребенок в процессе познания действительности и себя, проявляет инициативу.

Выводы. Развитие у детей рефлексии даёт им выход на результаты деятельности, а далее рефлексивный выход — на изменение собственной деятельности в соответствии с новыми задачами. Педагог, участвуя в рефлексивной деятельности ребенка, может стать средством для начала формирования рефлексии уже в дошкольном возрасте. Рефлексия обеспечивает развитие личности, даёт возможности обнаружения и преодоления противоречий в решении возникающих задач, следовательно, нуждается в ее формировании и развитии у любого человека. Таким образом, приоритетной позицией в практике и теории дошкольного образования должна стать разработка методологии и методов рефлексивного развития ребёнка, что позволит дошкольному образованию при сохранении своей неповторимости давать каждому ребенку возможность успешного становления его личности с перспективой развития.

Литература:

1. Бекова М. Р. Рефлексивная позиция педагога-психолога как философская и психолого-педагогическая проблема / М. Р. Бекова // Мир науки, культуры, образования. 2019. — № 1. — С. 118–120.

2. Васильева О. Н. Сущность и содержание термина «рефлексия» как философской и психолого-педагогической проблемы. Современные педагогические технологии профессионального образования: сборник статей / О. Н. Васильева. 2018. — 168 с.
3. Денисова Р. Р. Рефлексия как механизм личностного развития / Р. Р. Денисова // Дошкольное воспитание. 2017. — № 4. — С. 10–16.
4. Зарецкий В. К. Теория и практика рефлексивно-деятельностного подхода: учебник / В. К. Зарецкий. — М.: Чистые пруды, 2019. — 362 с.
5. Слободчиков В. И. Генезис рефлексивного сознания в дошкольном возрасте / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. 2016. — № 3. — С. 25–36.
6. Шиян О. А. Развитие рефлексии в рамках педагогической практики будущих воспитателей: обзор современных подходов / О. А. Шиян, С. М. Журавлева, С. А. Задаев и др. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: педагогика и психология. Педагогическое образование. 2020. — № 4. — С. 50.
7. <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-refleksii-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-kak-teoreticheskaya-problema>
8. <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-v-doshkolnom-vozraste-voprosy-teorii>

Образовательная среда начальной школы в системе личностного развития одарённых детей: теоретический аспект

Дундина Татьяна Викторовна, студент

Старооскольский филиал Белгородского государственного национального исследовательского университета

В современной школе, начиная с 1–4 классов, выделяют два фундаментальных понятия: детская одарённость и одарённые дети. В любом случае педагоги выделяют определённые группы детей, значительно опережающие в своём развитии сверстников. Для их оптимального развития в образовательной среде школы необходимо создавать условия, которые смогут привести одарённого ребёнка к качественному проявлению его неординарных способностей, проявлению его генетически заложенного потенциала и созданию возможностей проявления выдающихся достижений в будущем.

Н. С. Лейтес определяет три категории одарённых детей: с ранним проявлением одарённости, с ярким проявлением способностей в различных видах одарённости, с допустимыми признаками одарённости.

Всем этим категориям обучающихся требуется не только индивидуальный педагогический подход, но и соответствующая образовательная среда, являющаяся важным фактором повышения продуктивности и развития одарённости младшего школьника [2, с. 86].

Примечательно, что относительно недавнее понятие образовательной среды рассматривается практически во всех отраслях знаний. В логике нашего исследования рассмотрим его в психолого-педагогическом аспекте.

Практика её проектирования в системе развивающего обучения показывает, что под образовательной средой в данном контексте подразумевают процесс жизнедеятельности конкретного образовательного учреждения (А. А. Веряев, Т. А. Осипова, И. К. Шалаев и др.). Исследователи подтверждают этот тезис наличием пространственно-предметных, материальных и общественно-личностных компонентов.

В этой связи Т. П. Беликова подчёркивает значимость влияния образовательной среды, и особенно её микросреды (об-

разовавшиеся в ней социальные группы, сообщества, общественные организации и пр.), на процесс формирования и становления личности ребёнка, взаимное дополнение и взаимообогащение друг друга.

О. С. Газман, в отличие от технологического подхода, считает, что образовательная среда именно начальной школы — это реальный психолого-педагогический мир, объединение уже выработавшихся временем культурно-образовательных традиций, личностных воздействий педагогов, детей и их родителей, специально организованных ситуаций, устремлённых к сотворению внутреннего мира обучающихся и условий для развития личности ребёнка.

Психологи предлагают рассматривать образовательную среду начальной системы образования с позиций общего круга условий, которые находит ребёнок в окружающей его школьной действительности как внутри, так и во вне школы (внутренняя и внешняя среда). Так, многие учёные рассматривают её как:

— часть социокультурного пространства, созданного для личностного взаимодействия детей и взрослых (Н. Б. Крылова);

— как среда, где младший школьник приобретает первые опыты социализации и возможность проявления своих способностей (Г. Ю. Беляев);

— совокупность факторов, влияющих на расширение психологических, общественных, пространственно-предметных и межличностных компонентов развития обучающихся (Н. А. Спичко).

В педагогической науке понятие «образовательная среда» получило широкое распространение и достаточно активно изучается в различных аспектах.

Например, И. Г. Шендрик считает, что образовательная среда — это окружение школьника и условия, при которых он может взаимодействовать с этим окружением, а специально ор-

ганизованная педагогическая деятельность в целях создания условий для самореализации личности ребёнка, является возможностью для ребёнка понимать и познавать эту среду, поскольку в ней заложены прообразы культуры и образования [6, с. 84].

Образовательную среду необходимо целенаправленно проектировать под те задачи, которые задаются начальной школе социальным заказом общества, утверждает В. И. Слободчиков, а содержание и практика начальной школы должны оказывать формирующее воздействие на ребёнка и порождать в нём желание совершенствоваться и развивать свои способности. Исследователь считает характерными признаками развивающей образовательной среды согласованность действий всех участников учебно-воспитательного процесса, образовательных программ, содержания процесса обучения и воспитания и соответствующий уровень подготовки педагогов и управленческого персонала.

Если рассматривать роль образовательной среды в развитии одарённых обучающихся, то следует отметить позицию И. К. Шалаева, который опираясь на принципы теории развивающего обучения, характеризует её следующими показателями:

- потенциальные ресурсные возможности образовательной среды;
- способы и средства организации и структурирования образовательной среды;
- интегративность взаимодействия всех участников образовательного процесса с его педагогическими условиями;
- вариативность образовательной среды и обеспечение возможностей для полноценного личностного развития детей, воплощения в жизнь их интеллектуальных ожиданий и творческой самореализации.

Именно эти критерии должны учитываться при создании условий для дальнейшего развития одарённых школьников.

В. С. Кукушин считает, что в образовательной среде начальной школы, ориентированной на работу с обычным контингентом и одарёнными детьми, должны в полной мере сочетаться педагогические условия обучаемости, развития, воспитания, информативности, экологичности, эстетичности, диалогности, гуманизма и одухотворения.

Значительный вклад в понимание образовательной среды начальной школы внесли работы Б. Д. Богоявленской, которая выделила структурные компоненты исследуемого феномена. Рассмотрим их.

1. Пространственно-семантический компонент предполагает:
 - организацию жизненного пространства в классных и рекреационных аудиториях и помещениях;
 - пространство для размещения герба, гимна, традиций, информации о деятельности начальной школы и т.д.;
 - возможность эстетическо-оформительских модификаций имеющихся помещений под конкретные запросы участников образовательного процесса.
2. Содержательно-методический компонент, определяющий:
 - наличие разработанных и научно обоснованных концепции школы, образовательной программы развития, учебной программы, современных дидактических средств обучения, комплексных программ воспитания;

- практическое апробирование форм и методов организации учебно-воспитательного процесса.

3. Коммуникационно-организационный компонент, учитывающий:

- статусность и особенности (половозрастные, ценностные, национально-культурные) всех участников образовательного процесса;
- сложившееся стилевое поведение педагогов и обучающихся;
- организационно-технические условия и культуру управленческого менеджмента;
- возможности внеурочной и внеклассной деятельности, работы различных инициативных групп, творческих и иных объединений [3, с. 84].

Образовательная среда начальной школы, позволяющая продуктивно работать с детьми, которые выказывают признаки одарённости, строится на доминантах систем развивающего обучения В. В. Давыдова, Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина, которые в своих научных трудах и методических рекомендациях сформулировали определение, принципы и задачи развивающей образовательной среды. Так, Л. В. Занков определяет её как комплекс психолого-педагогических условий, требующихся для реализации образовательного процесса, к которым относятся оптимальная пространственно-временная организация обучения и воспитания, обеспеченная разнообразными дидактическими материалами и информационно-игровыми средствами.

Д. Б. Эльконин сформулировал реперы комплексного подхода к моделированию личностно развивающей образовательной среды начальной школы через такие принципы, как:

- многофункциональность;
- рациональность;
- взаимосвязь и взаимодополнение;
- психолого-педагогическая целесообразность.

Из работ В. В. Давыдова по начальному общему образованию, в свою очередь, можно сгруппировать основные задачи образовательной среды школы, адекватной запросам личностного развития одарённых детей. К ним относится постановка следующих задач:

1. Организация образовательной среды для обучающихся в начальных классах, которая создаёт условия для формирования компетенций, связанных с самореализацией и саморазвитием ребёнка.
2. Обеспечение результативного освоения основной образовательной программы и образовательной успешности каждому ребёнку на своём уровне.
3. Создание открытого и общественно значимого уклада функционирования начальной школы, интегрированного в урочную, внеурочную и внешкольную деятельность детей.

А. И. Савенков сформулировал компоненты образовательной среды, способствующей личностное развитие одарённых младших школьников. Это следующие компоненты:

1. Содержательный:
 - обеспечение такого уровня содержания, в основу которого положено целеполагание интеллектуального и творческого развития ребёнка;

— обеспечение возможностей моделировать и изменять содержание обучения и воспитания потребностями современной ситуации.

2. Методический:

— наличие учебных программ различного уровня;
— предоставление возможностей самостоятельного выбора образовательных маршрутов в рамках определённого учебного заведения;

— реализация инновационных образовательных программ и наличие средств их выполнения;

— доминирование современных способов предоставления и восприятия учебной и социальной информации.

3. Коммуникативный:

— удовлетворённость всех участников образовательного процесса результатами и способами их достижения в основной деятельности;

— позитивный морально-психологический климат в коллективе;

— участие всех участников образовательного процесса в его моделировании и приведения к оптимальному результату;

— возможности диалоговой коммуникации [4, с. 121].

Отталкиваясь от условно выделенных Л. С. Выготским категорий одарённых школьников (интеллектуальная, художественно-творческая, коммуникативно-социальная, общефизическая), Д. И. Фельдштейн рассматривает следующие принципы педагогической деятельности по развитию личности одарённых обучающихся младшего школьного возраста в образовательной среде начальной школы:

а) предельного многообразия предоставленных возможностей для личностного становления ребёнка;

б) расширения методов внеурочной и внешкольной деятельности в аспекте многовекторного развития детей, индивидуализации и дифференциации учебной деятельности;

в) организации самостоятельной работы каждого обучающегося в процессе коллективной деятельности, свободы предпочтений в дополнительных услугах, тьюторстве, индивидуальной помощи, способах презентации полученных результатов;

г) интеграции основного и дополнительного образования на основе создания проектно-исследовательских, спортивных и творческих кластеров;

д) мониторинга выявления, обучения, развития и педагогического сопровождения одарённых детей [5, с. 713].

Таким образом, анализ роли образовательной среды начальной школы в системе личностного развития одарённых детей показывает, что данный феномен выступает в детерминации одарённости младших школьников как одно из фундаментальных средств раскрытия всего круга интересов и способностей обучающихся. Именно образовательная среда позволяет создать условия для личностного развития и саморазвития ребёнка, выступает в роли консультативного центра для родителей одарённых детей, выступает общим фоном развития их интеллектуального, физического и творческого потенциала. Скорость и продуктивность процесса развития личности одарённого младшего школьника детерминированы возможностями и педагогическими условиями образовательной среды начальной школы.

Литература:

1. Боговлянская, Б. Д. Одарённость: понятие, виды, методы идентификации / Б. Д. Боговлянская. М.: Кнорус, 2017.— 123 с.
2. Лейтес, Н. С. Возрастная одарённость школьников / Н. С. Лейтес.— М.: Академия, 2001.— 320 с.
3. Кукушин, В. С. Теория и методика обучения / В. С. Кукушин.— Ростов н/Д.: Феникс, 2015.— 474 с.
4. Савенков, А. И. Психология детской одарённости / А. И. Савенков.— М.: Юрайт, 2017.— 440 с.
5. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избр. труды / Д. И. Фельдштейн. 2-е изд.— М.: МПСИ Флинта, 2004.— 670 с.
6. Шендрик, И. Г. Теоретические основы проектирования образовательного пространства субъекта / И. Г. Шендрик // Педагогика.— 2004.— № 4.— С. 36–42.

Реализация проекта «Школа полного дня»

Душина Наталья Николаевна, учитель
МБОУ «Драгунская ООШ» (Белгородская обл.)

На мой взгляд, проект «Школа полного дня» является очень интересным для изучения и внедрения его в практику.

Главной задачей школы полного дня является использование всех имеющихся ресурсов школы, социума, семьи для воспитания социально ответственной личности, чтобы каждый ученик имел возможность проявить свои уникальные качества.

Школа полного дня — это новый тип школы, по временному пространству рассчитанный на целый день и обеспечивающий максимальное раскрытие способностей ученика, его всестороннее психосоциальное развитие через коллективную совместную работу ученика и учителя, общении и дискуссиях с другими учениками.

Школа полного дня (ШПД) — это образовательное учреждение, позволяющее наиболее полно объединить учебную и внеучебную сферы деятельности ребенка в условиях учебного сообщества, сформировать образовательное пространство учреждения, способствующее реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, объединить в единый функциональный комплекс образовательные и оздоровительные процессы.

Школа полного дня — это современная модель учебного заведения.

Школьники не только выполняют определенные задания, но и самостоятельно изучают дополнительную литературу, работают со справочниками и другими источниками.

Методике организации выполнения учебных заданий, вопросам руководства самоподготовкой учащихся придается большое значение. От правильного решения этих вопросов зависит качество знаний, сформированность умений и навыков, воспитание у школьников стремления к их приобретению, формирование познавательной активности и самостоятельности учащихся. К. Д. Ушинский подчеркивал, что школа должна так организовать труд учителя и учеников, «чтобы дети по возможности трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал».

Школа полного дня направлена на развитие творческих способностей и формирование интересов у обучающихся:

- правильная организация самоподготовки учащихся, предусматривающая плановость, последовательность выполнения различных видов самостоятельной работы, учитывающая специфику каждого предмета;
- разработка системы выполнения заданий на уроке;
- максимальное использование учебно-материальной базы школы;
- творческий подход к использованию режимных моментов (самоподготовку проводить в два приема — в первую фазу после уроков и после обеда и длительной прогулки).

В настоящее время остро стоит задача общественного понимания дополнительного образования как открытого вариативного пространства. Охватывая все уровни общего образования, дополнительное образование становится своеобразным социокультурным стержнем, основанным на познании через творчество, игру, труд, спорт, интеллектуальную деятельность, социальные практики. Поэтому и тесной нитью связано со школой полного дня, является неотделимой его частью.

Содержание образовательных программ в полной мере учитывает требования федеральных государственных образовательных стандартов. В результате у каждого ученика будут сформированы важнейшие жизненные понятия: можно, нельзя, надо, и каждый выпускник доброжелательной школы станет компетентным профессионалом, хорошим семьянином, достойным гражданином.

Я являюсь учителем и родителем, и сейчас в большей мере понимаю, что без родительской помощи в различных вопросах, касающихся наших детей, невозможно прийти к желаемому результату. И хотелось бы, чтобы и родители, и учителя стояли по одну сторону, а цель выполняли одну и ту же: работали на ре-

бёнка. Педагог должен уметь признавать свои ошибки (и уж тем более не повторять их), а ещё лучше упреждать их, стараться в любой ситуации представить себя на месте ребенка, отказаться от идеи превосходства, всегда найти то, за что можно похвалить ребёнка, уметь выслушать и услышать каждый ответ ребенка, научиться не приказывать, а просить, тогда ребенок все сделает, многому научится у самого учителя и во многом будет ему подражать: также, как и учитель, входя в класс, улыбаться, заходя в школу, здороваться с окружающими, и достойно вести себя в классе. Главное достоинство учителя — это справедливость во всех отношениях.

Параллельно с деятельностью школы полного дня идет работа и по реализации проекта «Доброжелательная школа».

«Если добрые чувства не воспитаны в детстве, их никогда не воспитаешь. В детстве человек должен пройти эмоциональную школу-школу воспитания добрых чувств», — писал великий В. А. Сухомлинский.

Что же такое доброжелательная школа? Чтобы в этом разобраться, нужно, пожалуй, остановиться на каждом из понятий.

Школа — это наш второй дом, где мы постоянно работаем сами над собой. Это первый шаг к самостоятельной жизни. Это место, где рядом существуют радость побед и слезы неудач, восторженные встречи и горькие расставания.

Обучение в школе — самый общепринятый в обществе путь подготовки молодого поколения к будущей жизни. Дети делятся опытом приобретения знаний, развивают свой потенциал и делают свою жизнь богаче и содержательнее.

«Доброжелательная школа» — это, скорее, о стиле отношений в школе — когда учителя и ученики, прежде всего, желают добра друг другу. Со стороны педагогов — это мягкость и в то же время требовательность, деликатность и компетентность, индивидуальный подход при передаче и оценивании знаний, стремление заинтересовать учеников своим предметом. Со стороны учеников — прежде всего желание учиться, познавать новое, благодарное отношение к учителям, которые терпеливо передают знания, накопленные человечеством в уже обобщенной форме, развивают наш ум, учат жить среди людей, никого не унижая и сохраняя чувство собственного достоинства.

Школа, доброжелательная к детям, уделяет внимание созданию среды, благоприятной для обучения. Она признает и уважает права детей, включая право на качественное образование в здоровой и безопасной среде. Это школа, в которой детям предоставляется право учиться в соответствии с их индивидуальными способностями. В доброжелательной школе доброжелательный тон общения задают все: педагоги, если они любят детей и свою работу, а не случайные люди в школе, и сами ученики в классе, на перерыве, внеклассных мероприятиях, кружках и секциях, соревнованиях и дополнительных занятиях. Каждый ребенок — особенная личность, все-таки это редкость, когда ребёнок не отзывается на доброту.

Доброжелательная школа дает необходимые знания и навыки, которые дети смогут применить в дальнейшей жизни, а также помогает детям стать полноправными гражданами общества. Все это становится возможным благодаря тому, что учителя используют различные, в том числе интерактивные

методы и современные приёмы совместной работы, обучение жизненным навыкам и повышение мотивации к обучению, делая учебный процесс интересным.

Здоровье, честь, признание, знания, дружба, саморазвитие, интерес и безопасность — всё это должно стать составляющими доброжелательной школы, в которой будет комфортно и ученикам, и детям.

Школа в режиме полного дня выполняет, кроме прочих, и социальную функцию — оказывает работающим родителям помощь в присмотре детей, подготовке домашних заданий, самообслуживании.

Таким образом, «Школа полного дня» — проект для обучаемых, учителей и родителей, выполняющий роль новой школы в новом обществе!

Обучение переводу профессионально ориентированных текстов как основе овладения специальностью

Когтева Людмила Витальевна, преподаватель;

Холкина Елена Игоревна, преподаватель

Старорусский политехнический колледж (филиал) Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого

Авторы подробно описывают отдельные аспекты обучения профессионально ориентированному переводу с английского на русский язык в среднем специальном учебном заведении.

Ключевые слова: профессионально ориентированный перевод, межъязыковая и межкультурная коммуникация, коммуникативная компетенция, профессиональное и креативное мышление, трудности перевода, обучение.

Professional translation teaching as a basis of professional activity

Kogteva Lyudmila Vitalievna, teacher;

Kholkina Elena Igorevna, teacher

Old Russian Polytechnic College (branch) of Yaroslav the Wise Novgorod State University

This article describes step by step teaching in the sphere of professionally oriented translation from English into Russian in a secondary special establishment.

Key words: professional translation, international and cultural communication, communicative competency, professional and creative thinking, translation challenges, interpretation, education.

В XXI веке в период всеобщей глобализации продолжается расширение политических, экономических и культурных связей между народами, странами, континентами, что значительно повышает интерес к роли перевода профессионально ориентированных текстов и выдвигает новые требования к уровню подготовки выпускников средних специальных учебных заведений.

Перевод как аспект деятельности становится необходимым фактором подготовки специалистов, способных выступать в роли посредников в условиях межъязыковой и межкультурной коммуникации. Кроме того, требования к переводу сформулированы в новых образовательных стандартах и программах для профессиональных учебных заведений. При этом иностранный язык является средством формирования и развития умений, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

Если студент в процессе занятий почувствует, что иностранный язык необходим для его будущей работы, то это станет постоянным действующим фактором мотивации. Выполняя программу профессионального обучения, студент ставит перед собой определенную цель и старается ее конкрети-

зировать путем овладения элементами иноязычного общения для последующего использования и совершенствования выработанных умений в профессиональной деятельности.

Специалист должен уметь выстраивать диалог в общемировом пространстве культуры, а также устанавливать связи с представителями других стран, что требует от современного выпускника учебного заведения наличия межкультурных коммуникативных компетенций, которые помогут молодому специалисту понять и оценить похожие предметные области в различных культурах, а также умения применять эти компетенции в различных ситуациях, сопровождающих их профессиональную деятельность.

Перевод текстов по специальности является одним из заданий на конкурсах профессионального мастерства, цель которых состоит в повышении качества профессиональной подготовки и популяризации рабочих специальностей.

Таким образом, иностранный язык — один из важных компонентов, необходимых для участия в конкурсах профессионального мастерства. Чем раньше обучению будет придан профильный характер, тем большая вероятность того, что участие

в конкурсах будет успешным и в дальнейшем выпускник будет более конкурентоспособным на рынке труда, от чего будет зависеть его дальнейшая карьера, заработная плата и жизнь в целом.

Несмотря на то, что выпускник не всегда будет иметь возможность общаться со своими коллегами на профессиональные темы на иностранном языке, ему непременно придётся столкнуться с литературой и документами по специальности в своей рабочей практике. Кроме того, основное задание, включенное в конкурсы — перевод профессиональных текстов с английского на русский язык. С этой целью ознакомление с профессионально-ориентированной лексикой начинается с первых занятий в колледже. Практически сразу студенты начинают переводить несложные тексты с использованием профессиональной лексики. По мере накопления лексического материала тексты усложняются.

Перевод — это процесс, суть которого заключается в построении нового текста на другом языке, являющегося полным эквивалентом оригинала (исходного текста) в коммуникативном и содержательном отношениях.

Невозможно хорошо перевести текст, не имея ясного представления о том, что в нем написано. Перевод профессиональных текстов требует от специалиста знания в области темы перевода и свободной ориентации в терминах на русском языке, не говоря уже об иностранном. Иными словами, нужно быть специалистом в той области, к которой относится подлежащий переводу текст. Студент должен не только отлично понимать текст, но и точно изложить его, так как того требуют стандарты документов, следовательно, необходимо отличное владение как языком оригинального текста, так и языком перевода.

Для качественной подготовки студентов к овладению основами специального перевода необходимы правильно подобранные тексты.

Основным критерием отбора текстов является практическая полезность этого текста для будущей профессиональной деятельности. Тексты должны представлять собой отрывок с законченным содержанием, имеющим не только языковой, но и познавательный интерес для студентов, что, безусловно, мотивирует студентов к дальнейшему обучению. По своему объему он не должен превышать 1000–1200 печатных знаков, а оптимальное количество терминов не более 20–25 слов.

Для качественного перевода прежде всего необходимо поставить перед собой определенные цели, а именно: подготовить будущего молодого специалиста, способного к самостоятельному переводу при помощи словаря текстов по специальности; познакомить студентов с терминами и терминологическим употреблением общелитературных слов, научить подбирать к ним эквиваленты в родном языке; научить понимать грамматические конструкции, словосочетания и сокращения, характерные для научно-популярных и технических текстов.

Очень важным моментом является также систематическая работа по накоплению лексики. При работе над лексическим материалом необходимо учитывать ряд следующих особенностей профессиональной литературы. Во-первых, это наличие терминов, часть из которых образуется от общелитературных слов путем переосмысления. Например, «bar» — «бар, решетка» и «брусок, прут» (тех.); «coin» — «монета» и «чеканка» (тех.).

Во-вторых, существует ряд терминов, которые схожи по написанию и произношению с русскими, но их значение частично или полностью не совпадает со значением русских слов. Если студент не знает, что слово «film» в английском языке не только «фильм», но и «пленка», ему будет трудно перевести словосочетание «thin-film resistor» («тонкопленочный резистор»). Важно также обращать внимание студентов на правильность перевода устойчивых словосочетаний в технической литературе (Cross section — поперечное сечение).

Следует отметить, что особую трудность представляет синтаксис профессиональной литературы, имеющий ряд особенностей. Так, в текстах часто встречаются причастные, деепричастные, инфинитивные обороты, пассивный залог, распространенные определения, обособленные причастные обороты, бессоюзные условные придаточные предложения, рамочные конструкции, которые представляют для студентов определенные трудности как в плане их узнавания, так и в плане их понимания в контексте. Задача преподавателя состоит в том, чтобы научить студентов распознавать указанные конструкции в тексте, уметь правильно передавать их значение на русский язык.

При работе над переводом текста на занятиях по иностранному языку необходимо умение выделить главную мысль текста и дать правильную оценку излагаемых фактов с точки зрения их научной ценности.

В процессе работы используются следующие виды упражнений:

- а) чтение текста и разбивка его на смысловые части;
- б) составление плана текста;
- в) выбор заголовков абзацев;
- г) выписывание основных мыслей текста на русском языке;
- д) ответы на вопросы по содержанию текста на английском языке;
- е) изложение содержания текста в виде реферата или аннотации на английском языке.

Для грамотного перевода нужны не только знания лексики и грамматики, но и хорошие знания родного языка, а также лингвострановедческая компетенция, которая предполагает знание и родной культуры, и культуры того народа, на язык которого нужно выполнить перевод.

Необходимо рассказать студентам о трехэтапной структуре перевода: сначала прочесть и понять текст-оригинал, сделать перевод и отредактировать результат перевода. Специфика перевода такова, что именно в нем на первом плане стоит творческий аспект, умение правильно оценить и выбрать языковые средства. Поэтому начальный этап — этап понимания смысла оригинального текста — выходит на первый план.

В процессе работы над иноязычными профессиональными текстами была разработана следующая технология последовательности действий:

1. Осмысление текста.

Первое прочтение. Необходимо абстрагироваться и просто понять смысл текста. При переводе нужно опираться на знакомые слова, затем знакомые слова связать в общую тему. Следует обратить внимание на тему, стиль и тип текста.

2. Воспроизведение текста.

Второе прочтение направлено на формирование мысленного образа текста — того, как все прочитанное на иностранном языке, можно сказать на своем, то есть знакомые слова, связанные с темой, стилем и типом текста формируют его образ.

Затем студенты переходят к воспроизведению текста — изложению того образа текста на английском, который сложился в их мозгу, на русский язык.

В ходе работы над переводом текстов по специальности студенты должны учитывать основные аспекты профессионального перевода:

— Фактический контекст в исходном и целевом языках. Смысл и подтекст одного и того же понятия могут быть очень разными.

— Грамматические особенности двух языков, поскольку грамматика имеет свои специфические правила в каждом из них.

— Правописание на целевом языке является наиважнейшим фактором качественного перевода. Даже между английским и американским вариантами английского языка существует немало различий в написании. Например, английское слово *centre* в американском варианте выглядит как *center*.

— Перевод идиом и устойчивых выражений с одного языка на другой часто вызывает сложности.

В процессе работы над иноязычными профессиональными текстами необходимо научить студентов пользоваться словарями. Опыт показал, что самыми удобными и популярными словарями считаются:

lingvo-online.ru — удобный качественный поиск слов, устойчивые сочетания с ними и конкретные примеры, в которых встречается это слово.

dic.academic.ru, удобство которого в поиске значений по десяткам специализированных словарей, например, научный, экономический, политический и другие.

multitran.ru ценится за то, что варианты переводов редких слов и выражений здесь оставляют профессиональные переводчики, которые с этими словами уже сталкивались в практике. Здесь есть живой форум, где можно найти решения сложных ситуаций перевода.

При работе со словарями студенты часто сталкиваются с проблемой выбора подходящего значения слова или словосочетания. На выбор значения влияют:

1) Контекст — окружение переводимого слова или фразы.

Например:

the theory of Einstein — теория Эйнштейна

the theory of Christ — учение Христа.

Студенты должны сделать вывод, что одно слово переводится по-разному в разном окружении.

2) Метафоры, идиомы. Слова и фразы в переносном значении переводятся эквивалентными — в словарях нужно искать целую фразу или пытаться понять тот переносный смысл, который вложил в него автор.

3) Многозначность.

Для правильного использования лексических, или словарных, соответствий следует различать следующие типы смысловых отношений между словами:

Значения слов в английском и русском языках полностью соответствуют друг другу. Независимо от контекста, значение английского слова передается одним и тем же эквивалентом.

К таким словам (они составляют около 30 процентов словарного состава языка) относятся имена собственные, числительные, названия дней недели и месяцев, многие научные и технические термины, географические названия и др.: *Canada, twelve, Tuesday, July, tractor, inflation, the Netherlands, etc.*

Если значению английского слова соответствует несколько слов в родном языке, мы имеем дело с вариантным соответствием.

Это наиболее распространенный тип смысловых отношений между словами. Задача выбора нужного варианта довольно сложная, и переводчик должен учитывать роль контекста, то есть окружения, в котором встречается данное слово.

Например, английскому слову *variability* в русском языке соответствуют изменчивость, вариативность, неровность, неустойчивость:

Variability of temper — изменчивость настроения

Data variability — вариативность данных

Variability of character — неровность характера

Variability of prices — неустойчивость цен

4) Интернациональные слова.

Большую помощь при переводе текста оказывает понимание значения интернациональных слов. Интернациональными словами называются слова, которые в более или менее одинаковой звуковой форме, грамматическом оформлении и смысловом содержании встречаются в ряде языков. Чаще всего такие слова выражают общественно-политические или научные понятия: *capitalism, constitution, system, astronomy, diplomacy*. Но наряду с ними среди интернациональных слов много и обиходных: *football, trolleybus, scandal*.

Интернациональные слова в английском и русском языках являются эквивалентными, и поэтому перевод их не представляет трудности, но следует учитывать, насколько это слово распространено в русском языке, и соответствует ли оно стилю переводимого текста. Иногда между интернациональным словом и русским словом могут существовать различия в употреблении: e.g. *industry* — индустрия, промышленность. Слово «индустрия» применяется в русском языке, как правило, лишь как «крупная современная промышленность», английское слово «*industry*» может означать и отрасль экономики — *farming industry* — сельское хозяйство, *shipping industry* — морской и речной транспорт.

Псевдоинтернациональные слова ÷ слова, близкие по форме, но более или менее различные по значению: слово *composer* — наборщик, а не «композитор»; слово «афера» имеет в русском языке резко отрицательное значение, а в английском языке слову *affair* свойственна нейтральная окраска: *foreign affairs* — иностранные дела.

Кроме того, одним из полезных умений, которое нужно выработать у студентов, является языковая догадка. Со временем языковая догадка развивается сама по себе благодаря регулярной работе с языковым материалом. При встрече незнакомого слова не всегда есть необходимость смотреть его значение в словаре, а можно постараться выделить в нем корень и подумать, является ли он знакомым. Например, слово *unforgettable*: *forget* — забывать, приставка *un-* — отрицание, а суф-

фикс -able указывает на то, что это прилагательное. Таким нехитрым способом можно догадаться о значении слова. Этот навык не раз выручает студентов и облегчает изучение английского языка.

Следующим этапом работы над переводом является соединение знакомых слов и эквивалентов незнакомых в предложении.

В получившемся переводе следует обратить внимание на соответствие: смысла текста, общей тематики, типа, стиля, учтен ли контекст при переводе, правильно ли переданы авторские метафоры и идиомы и выбраны значения многозначных слов.

Перевод текста профессиональной направленности должен верно передавать смысл оригинала в форме, по возможности близкой к форме оригинала. Отступления должны быть оправданы особенностями русского языка, требованиями стиля. Перевод в целом не должен быть ни буквальным, ни вольным пересказом оригинала, хотя элементы того и другого обязательно присутствуют. Важно не допускать потери существенной информации оригинала.

Литература:

1. Алимов В. В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации: Учебное пособие. М., 2018.
2. Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. М., 2017.
3. BNC — British National Corpus. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://corpus.byu.edu/bnc>
4. Слепович, В. С. Курс перевода (английский↔русский язык). Translation Course (English↔Russian) / В. С. Слепович. — 5-е изд. — Минск: «ТетраСистемс», 2018. — 320 с.
5. Дмитриева, Л. Ф. Английский язык. Курс перевода. Изд. 3. / Л. Ф. Дмитриева, С. Е. Кунцевич, Е. А. Мартинкевич, Н. Ф. Смирнова. — М.; ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2018. — 304 с.

Таким образом, используя обучение переводу текстов профессиональной направленности в образовательном процессе, происходит не только освоение обучающимися профессиональных компетенций ФГОС СПО и трудовых функций, профессиональных стандартов, но и повышается качество профессиональной подготовки, развивается профессиональное и креативное мышление студентов, формируется опыт творческой деятельности в профессиональной сфере, увеличивается доля выпускников, трудоустроенных по полученной специальности, совершенствуются и расширяются связи с социальными партнерами.

Работа с профессиональной терминологией способствует повышению качества управления учебным процессом по обучению иностранному языку и соответственно освоению иноязычной лексики по специальности. Специалист в любой отрасли, легко ориентирующийся в нормах профессионального этикета и профессиональной терминологии, будет готов к продуктивному общению и будет уверен и более успешен в профессиональной деятельности.

Решение нестандартных задач по физике как фактор развития эвристического мышления обучающихся

Кодрул Елена Николаевна, преподаватель
ГОУ СПО «Промышленно-строительный техникум» (г. Тирасполь, Молдова)

В статье автор рассматривает проблему формирования творческого мышления обучающихся на занятиях по физике средствами решения нестандартных задач.

Ключевые слова: эвристика, эвристическое мышление, операции эвристического мышления.

Современное общество непрерывно ставит перед собой и решает задачи разной степени сложности, постоянно требует новых открытий в технической, культурной, социально-экономической сферах человеческой деятельности. С развитием науки и техники становится понятно, что научный, культурный, социальный и технический прогресс нуждается в большем количестве подготовленных, творческих людей. Таким образом, умению выявлять и решать проблемы, нестандартно мыслить, создавать новые продукты (интеллектуальные, материальные, культурно-эстетические) необходимо и нужно как учиться, так и учить, что, как показывает педагогический опыт, практически реализуется с помощью эвристических методов обучения.

Цель статьи заключается в раскрытии содержания подготовки учителя к развитию и формированию эвристического мышления обучающихся путем решения нестандартных задач на занятиях по физике.

Отталкиваясь от мыслей В.И. Андреева, Ю. Кулюткина, В.Н. Пушкина эвристическое мышление нужно понимать как сложный, активный, многогранный процесс, направленный на решение новых проблем, методы достижения которого неизвестны субъекту мышления. Основой эвристического мышления являются эвристические размышления, стратегии и гипотезы, которые являются объективно или субъективно новыми. Объективная новизна заключается в получении нового результата ре-

шения задачи, который к моменту его открытия не был известен в обществе, субъективная — заключается в выявлении нового результата для человека, который его получил, но находится в научном багаже человеческого опыта (методы решения задачи неизвестны для субъекта, который находится в процессе их поиска).

Конкретными случаями эвристических суждений являются эвристические операции: редукция, индукция, аналогия, обобщение, специализация, симметрия, инверсия, сравнение, характеристики которых подробно представлены в таблице 1.

Таблица 1. Операции мышления

| № п/п | Операции мышления | Характеристика задачи |
|-------|-------------------|---|
| 1 | редукция | операция возведения сложной задачи к более простой или системы простых задач, решение которых позволяет вернуться к успешному и сознательному поиску алгоритма решения поставленной задачи |
| 2 | специализация | предусматривает выделение в задаче более доступной части, решение которой дает новую информацию о ее предмете и служит основой для новых суждений |
| 3 | индукция | умозаключение от единичных, частных случаев к общему выводу, от отдельных фактов к обобщению |
| 4 | обобщение | объединение многих предметов или явлений по какому общим признаком |
| 5 | сравнение | операция, заключающаяся в сопоставлении предметов и явлений, их свойств и отношений друг с другом с целью выявления общности или различия между ними |
| 6 | аналогия | операция, в которой на основе сходства некоторых признаков предметов и явлений делается вывод о сходстве остальных признаков |
| 7 | симметрия | от отношений между некоторыми объектами или частями целого, не меняется при перестановке объектов или отдельных частей |
| 8 | инверсия | заключается в выполнении действий, обращенных к исходным, если объект рассматривался извне, то в процессе инверсии он будет рассматриваться изнутри, если рассматривался вертикально, то следующее рассмотрение будет осуществляться в горизонтальном положении или под другим произвольным углом |

О развитии эвристического мышления учащихся, по мнению В. И. Андреева, указывает сформированность таких эвристических умений: независимость, критичность мышления; способность фантазировать, генерировать идеи, отстаивать свое мнение и преодолевать инерцию мышления, видеть противоречия и проблемы, применять знания и умения в новой ситуации, выдвигать гипотезы и оценочные суждения.

Одним из самых оптимальных способов развития эвристического мышления обучающихся на занятиях по физике является решение нестандартных задач, к которым относятся следующие: с частично неправильными данными в условии; на поиск причины происшествия (Почему, спрятавшись за дом, человек может услышать то, что происходит, но не может увидеть?); типа «Черный ящик» (по ходу лучей, входящих и выходящих из «черного ящика», определить, что в нем спрятано); исследо-

вательского характера; решение которых связан с внедрением предложенной идеи (определение способа выявления степени спелости яблок с помощью воды); на опровержение заблуждения; на определение «Кто прав в споре?»; решения которых помогает ученикам овладеть методами познания; на поиск наиболее рационального (оригинального) способа решения; на совершенствование приборов, устройств, технологий; на выбор правильного ответа из нескольких и обоснование выбора; на сравнение технических устройств с целью выявления их преимуществ или устранения недостатков; на составление системы уравнений, поиска наиболее рационального способа их решения; задачи экспериментального и проблемного характера [6]. В таблице 2 приведены виды операций эвристического мышления и примеры нестандартных задач, которые его развивают и могут быть использованы учителем на занятиях.

Таблица 2. Примеры задач для развития мышления обучающихся

| № | Операции мышления | Условие задачи и методические рекомендации по ее решению |
|---|-------------------|--|
| 1 | индукция | В плоскости расположено несколько одинаковых зубчатых колес, последовательность которых такова: первое колесо сцепляется со вторым, второе — с третьим и так далее. Последнее колесо сцеплено с первым. Будут вращаться колеса такой системы? Ответ обоснуйте [1]. Рисунки колес с обозначенными на них направлениями вращения позволяют установить, что система с 4 и 6 колес будет вращаться, система с 3 или 5 — нет. Итак, на основе индуктивного умозаключения можно сделать вывод: если количество колес парная — система вращается, если нет — остается неподвижной. |

Таблица 2 (продолжение)

| № | Операции мышления | Условие задачи и методические рекомендации по ее решению |
|---|-------------------|--|
| 2 | аналогия | <p>Человек стоит на расстоянии $a = 10$ м от реки. На расстоянии $b = 50$ м от реки горит костра. Расстояние между перпендикулярами, которые соединяют прямолинейный берег реки с человеком и костром, равна $l = 80$ м. Человек бежит по берегу со скоростью $v = 5$ м / с до реки, зачерпывает ведро воды, затем бежит к костру и заливает его. Который минимальное время необходимое для этого, если время на зачерпывания воды и ее выливания на костер составляет $t_0 = 8$ с [4, с.19].</p> <p>Для решения задачи используем оптико-механическую аналогию. Представляем, что в исходном положении человека находится источник света, граница между берегом и рекой выступает в роли зеркала, костер — точкой, через которую проходит отраженный луч. На основе положений геометрической оптики: прямолинейности распространения света и закона его отражения, а также принципа Ферма (свет распространяется таким путем, для прохождения которого требуется наименьшее время) выполняем рисунок и решаем задачу</p> |
| 3 | специализация | <p>Задача от барона Мюнхгаузена: «Когда моя любимая лошадь подворачивает ногу, я обычно взваливаю лошадь на себя, и мы продолжаем движение, но медленнее: когда я вверху, наша скорость 120 км/ч, а когда внизу — 30 км/ч. Чему равна наша средняя скорость, если: а) я еду полпути, а потом несую лошадь? б) я еду половину времени, а потом несую лошадь?» [5, с. 6].</p> <p>Для решения задачи ее условие необходимо переформулировать и отбросить ненужные факты.</p> |
| 4 | симметрия | <p>Две прямых пересекаются под углом α, двигаясь перпендикулярно друг другу со скоростями v и u. Определить скорость точки пересечения прямых. Две прямые, пересекаются между собой, состоят из множества точек, каждая из которых движется со скоростью v или u, точка, лежащая на пересечении прямых, движется одновременно с двумя скоростями. Ее определить можно по теореме косинусов [1, с.9].</p> |
| 5 | редукция | <p>Два баллона вместимостью 3 л и 7 л наполнены соответственно кислородом под давлением 200 кПа и азотом под давлением 300 кПа при одинаковой температуре. В баллонах после их соединения образуется смесь газов с той же температурой. Определить давление смеси в баллонах.</p> <p>При решении задачи необходимо применять закон Дальтона: давление смеси газов равно сумме парциальных давлений составляющих газов. Его использование заставляет разбить нашу задачу на две простых: 1) задачу с кислородом, находящимся в первом баллоне, а затем в обоих одновременно; 2) задачу с азотом, находящегося во втором баллоне, а потом в обоих одновременно.</p> <p>В первой и второй задаче необходимо определить парциальное давление, а затем определить их алгебраическую сумму.</p> |
| 6 | сравнение | <p>Леонардо да Винчи в 1482 году во время исследования силы трения поставил пять вопросов. Зависит сила трения скольжения от: 1) площади соприкосновения поверхностей тел; 2) рода материалов; 3) силы, прижимающей одно тело к другому; 4) скорости движения одного тела по поверхности другого; 5) состояния поверхностей? На эти вопросы ученый ответил: 1) нет; 2) нет 3) да; 4) нет 5) так. В 1748 году известный математик Л. Эйлер дал на них такие ответы: 1) нет 2) нет 3) да; 4) да; 5) так. Кто из ученых был прав? [6, с.161]</p> <p>Учащиеся должны экспериментально проверить гипотезы, сравнить полученные результаты с результатами ученых и сделать собственные выводы.</p> |
| 7 | инверсия | <p>Водолаз рассматривает из-под воды предмет, находящийся почти над его головой на расстоянии 150 см от воды. Каким ему будет казаться расстояние от предмета в воде? [3, с. 218]</p> <p>Чтобы определить кажущуюся расстояние от предмета к воде, систему нужно рассмотреть со стороны, а не снизу вверх, как указано в условии задачи.</p> |

Решение вышеуказанных типов нестандартных задач, развивающих эвристическое мышление обучающихся, по мнению американского математика Д. Пойа должно осуществляться по алгоритму, адаптация которого к физической области знаний

дает возможность выделить его фазы, которые представлены в таблице 3 и обеспечивает методологически правильный, последовательный и закономерный процесс решения нестандартных задач по физике.

Таблица 3. Алгоритм решения нестандартной задачи

| Фаза решения | Действия, которые необходимо выполнить в данной фазе |
|--|---|
| Анализ условия задачи | Определение типа задачи (нахождение неизвестного, экспериментальные, доказательные, на строительство и т.п.); выделение составных частей условия; введение обозначений; определения неизвестных данных; построение графиков или выполнение рисунка. |
| Построение плана решения задачи | Сравнение задачи с теми, алгоритм решения которых известен; разбиение задачи на несколько простых; трансформирование условия; актуализация необходимых теоретических знаний; составление плана решения задачи |
| Реализация плана | Контроль за каждым шагом решения, проверка его доказательности |
| Изучение полученных результатов (взгляд назад) | Проверка результатов; поиск альтернативного способа решения задачи; изучение возможности использования полученных результатов или метода решения в других задачах |

Таким образом, эвристическое мышление должно стать основой развития творческого потенциала ученика, а его форми-

рование при решении нестандартных задач по физике — практикой работы учителя.

Литература:

1. Гельфгат И. М. 1001 задача по физике с решениями /И. М. Гельфгат, Л.Э. Генденштейн, Л. Кирик.— Харьков-Москва, 1996.— 592 с.
2. Казанцева В. Ю. Решение учебных задач как фактор развития эвристического мышления учащихся: дис... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Виктория Юрьевна Казанцева.— Улан-Удэ, 2004.— 178 с.
3. Методы решения физических задач. Методы моделирования и аналогий / Ю. Н. Галатюк, Я. Ф. Левшенюк, В. Я. Левшенюк, В. И. Тишук.— М.: «Основа: май иада +», 2007.— 144 с.
4. Пойа Д. Как решать задачу / гл. ред. Ю. Львы.— Львов: «Квантор», 1991.— 225 с.
5. Соколов В. Н. Педагогическая эвристика: Введение в теорию и методику эвристической деятельности: Уч. пособие для студентов высших учебных заведений / В. Н. Соколов.— М.: Аспект Пресс, 1995.— 255 с.
6. Шарко В. Д. Современный урок: технологический аспект: Пособие для учителей и студентов / В. Д. Шарко.— М.: СПД Богданова А. Н., 2007.— 220 с.

Формирование знаний о правилах безопасного дорожного движения через организацию культурных практик

Костякова Наталья Алексеевна, воспитатель;

Капустина Ольга Николаевна, воспитатель;

Лазебная Светлана Васильевна, воспитатель;

Кондратенко Светлана Николаевна, воспитатель

МАДОУ Детский сад комбинированного вида № 2 «Сказка» п. Троицкий (Белгородская обл.)

Ребенок становится пешеходом значительно раньше, чем он по своим знаниям, усилиям, развитию становится к этому подготовленным, поэтому необходимо так организовать работу с детьми по ознакомлению с правилами дорожного движения, чтобы к моменту перехода из детского сада в школу они могли легко ориентироваться в ближайшем окружении, умели

наблюдать и правильно оценивать дорожные ситуации, владели навыками безопасного поведения в этих ситуациях. Эта работа проводится с первых дней пребывания ребёнка в ДОУ, выстраивается на основе интеграции образовательных областей, позволяющих педагогам осуществлять педагогическое взаимодействие в едином тематическом содержательном про-

странстве, и облегчает сотрудничество с семьями воспитанников.

Цель: формирование у детей навыков осознанного безопасного поведения на улицах города.

Задачи:

- усвоение дошкольниками первоначальных знаний о правилах безопасного поведения на улице;
- формирование у детей качественно новых двигательных навыков и бдительного восприятия окружающей обстановки. Ребёнок должен не только правильно двигаться в соответствии с полученным сигналом или ориентируясь на взрослого, но и уметь координировать свои движения с движениями других людей и перемещением предметов;
- развитие у детей способности к предвидению возможной опасности в конкретной меняющейся ситуации и построению адекватного безопасного поведения.

Этапы работы по ознакомлению детей с правилами дорожного движения:

I этап — определение уровня знаний детей о Правилах дорожного движения, уточнение представлений взрослых о работе с детьми дошкольного возраста по данному направлению.

II этап — расширение первоначальных детских представлений, уточнение имеющихся и накопление новых знаний о Правилах дорожного движения.

III этап — формирование сознательного отношения к соблюдению Правил дорожного движения, формирование у детей отдельных компонентов чувства ответственности, развитие у детей чувства контроля и самоконтроля.

Основными аспектами взаимодействия ребенка с «территорией дорожного движения»:

- ребенок-пешеход;
- ребенок-пассажир;
- ребенок-водитель детских транспортных средств (велосипед, самокат, велосипед).

Мероприятия по формированию знаний о правилах дорожного движения планируются во всех видах детской деятельности, чтобы полученные «теоретические» знания ребенок закреплял через продуктивную деятельность, реализовывал в играх и повседневной жизни за пределами детского сада.

Используются следующие формы работы с детьми:

- экскурсии, целевые прогулки к проезжей части, перекрестку (наблюдения за транспортом и пешеходами);
- свободная продуктивная деятельность;
- различные виды игр (дидактические, сюжетно-ролевые, подвижные);
- игровое моделирование;
- проблемно-игровые ситуации;
- праздники, развлечения, театрализация;
- рассказы воспитателя, чтение художественной литературы;
- рассматривание дидактических картинок и иллюстраций;
- проектная деятельность.

Культурные практики — новые модели образования, главной особенностью которой должно стать функционирование по законам культуры и ориентации на индивидуально —

личностное становление человека как субъекта культуры. На первое место выходит не столько трансляция и усвоение культурных норм, сколько творческая деятельность детей по их практическому освоению.

Такие виды деятельности как игровая, продуктивная и познавательно-исследовательская имеют моделирующий характер по отношению к реальности. Именно здесь появляется и обогащается внутренний план действий, оформляется замысел (ребенок осознает и формулирует свои действия) и реализуется на практике.

Для более эффективного обучения детей правилам дорожной безопасности используем такую форму совместной работы взрослых и детей как изготовление интерактивной тематической папки, т.е. лэпбук «Светофорчик». Разработав план, приступаем к работе. Очень важно, что при создании лэпбука, дети не получали знания в готовом виде, а проводили исследовательскую работу, в процессе которой участвовали в поиске, анализе и сортировке информации. Создавая коллективную книжку, дети выполняют различные задания: рисуют дорожные знаки, делают атрибуты к играм, выбирают стихи и загадки, изготавливают дидактические игры и т.д.

Создание лэпбука — эффективное средство для привлечения родителей к сотрудничеству.

Родители обеспечивают поддержку:

- техническую (фото, видео);
- информационную (сбор информации для лэпбука);
- мотивационную (поддерживание интереса, уверенности в успехе).

Лэпбук интересен для детей, так как он, не только обучает и закрепляет с детьми правила дорожного движения, но и развивает творческие способности, коммуникативные навыки. Он всегда под рукой, занимает мало места, дети пользуются им в любое удобное время. Он мобилен, многофункционален, постепенно усвоив данную информацию, можно заменить новой, более сложной.

Интересной формой работы является ситуационное обучение, которое заключается в систематизации и анализе типичных дорожно-транспортных ситуаций, в результате которых произошли или могут произойти ДТП. Цель ситуационного обучения — приучить ребенка предвидеть опасные ситуации, правильно оценивать и прогнозировать их развитие, вырабатывать решения, предупреждающие попадание ребенка в ДТП или уменьшающие тяжесть их последствий.

Проводятся с детьми экскурсии, целевые прогулки к дороге, где дети наблюдают и анализируют реальную обстановку. А затем в детском саду закрепляют правила дорожного движения на макете, учатся распознавать опасные ситуации, их основные признаки и вероятные развития событий.

С целью закрепления «Правил дорожного движения» и предупреждению дорожно-транспортного травматизма, организуются и проводятся совместные акции с работниками ГИБДД, пешеходами. Такие акции как: «Берегите наши сердечки», «Пристегнись, улыбнись», «Водитель, сохрани мне жизнь» и др. Инспектор ГИБДД напоминает детям правила дорожного движения, рассказывает, как необходимо вести себя на дороге, улице и в транспорте. Под руководством воспитателя

и инспектора воспитанники анализируют те маршруты, которыми двигаются каждый день в детский сад.

Готовясь к акции, дети заранее учат стихи, изготавливают атрибуты, готовят красочные плакаты, памятки-призывы, буклеты для вручения их водителям, школьникам и пешеходам.

На территории нашего детского сада созданы все условия для закрепления правил дорожного движения на практике, где воспитанники исполняют роль водителя детского транспортного средства. Дети на практике осваивают такие понятия как

«тормозной путь», соблюдение расстояния между транспортными средствами во время вождения и т.д. Дети с удовольствием участвуют в соревнованиях, эстафетах, праздниках.

Таким образом, вовлекая каждого ребенка в игровую, продуктивную и познавательную-исследовательскую деятельность мы формируем и закрепляем правильное поведение детей на дороге, развивая при этом культуру поведения личности, его внимание, ответственность за жизнь и безопасность на улицах города и поселка.

Методы изобразительного искусства для детей с особыми образовательными возможностями

Кружилина Ольга Андреевна, учитель

МБОУ г. Ростова-на-Дону «Школа № 67 имени 6-й Гвардейской Сивашской танковой бригады» (г. Ростов-на-Дону)

С каждым годом в общеобразовательных школах увеличивается количество учащихся с особыми образовательными возможностями (ОВЗ), но, в силу своего образования не каждый педагог знает, как адаптировать традиционную школьную программу под учащегося с особенностями и как сделать обучающий процесс интересным для всех. В статье представлен обзор нескольких подходов при изучении дисциплины изобразительное искусство для детей с особыми образовательными возможностями (ОВЗ). Цель работы — рассказать педагогам школы о новых техниках изучения материала курса изобразительное искусство и научить адаптировать школьную программу для детей с особыми ограниченными возможностями. Для этого использовались научные источники разных типов, а также собственный вывод в процессе длительной работы. Объектом изучения являются нетрадиционные техники изобразительного искусства.

Ключевые слова: особые образовательные возможности, ОВЗ, изобразительное искусство, декоративно-прикладное творчество, коррекционная работа, мелкая моторика, декоративно-прикладным творчеством, ДПТ.

Рисование и лепка — не самые простые из детских занятий, зато очень увлекательные и полезные для развития воображения и мелкой моторики ребенка. Давно известна зависимость речи от степени подвижности пальцев рук: ввиду близости расположения речевых и двигательных зон в коре головного мозга возбуждение, возникающее в двигательной области коры больших полушарий, передается на центры речевой моторной зоны и стимулирует артикуляцию.

Отечественные физиологи также подтверждают связь развития мозга с развитием мелкой моторики руки. В двигательной области коры головного мозга проекция кисти чрезвычайно близка к речевой моторной зоне (зоне Брока). Работы В. М. Бехтерева доказали влияние манипуляции рук на функции высшей нервной деятельности и развитие речи. Простые движения рук помогают убрать напряжение не только с самих рук, но и с губ, снимают умственную усталость. Исследования М. М. Кольцовой доказали, что тренировка тонких, дифференцированных движений пальцев является как стимулом для развития речи ребенка, так и мощным тонизирующим фактором для коры головного мозга в целом. Поэтому развитие мелкой моторики рук очень важно для психофизического развития и развития речи ребенка.

В настоящее время исследователями доказано, что развитие мелкой моторики пальцев рук положительно сказывается на становлении детской речи. А сотрудники Института физиологии детей и подростков АПН РФ установили, что развитие тонких движений пальцев рук положительно влияет на функ-

ционирование речевых зон коры головного мозга. Тесную связь пальцевой моторики с работой речевых зон подтверждает и тот факт, что переучивание левшей в дошкольном возрасте нередко является одной из причин возникновения у них заикания.

Актуальность нетрадиционных методов искусства заключается в их использовании для социальной адаптации и интеграции детей с проблемами в развитии посредством творческой реабилитации ребенка через воздействие работы рук на интеллектуальное развитие, через создание изделий социально-значимого характера, работу в коллективе, а также участие в выставках и конкурсах.

В процессе работы развиваются чувства цвета, ритма, тренируются пальцы рук, воспитываются наблюдательность, усидчивость, культура труда и эстетическое восприятие мира, формируются понятие о красоте вещей, созданных своими руками, ребенок получает навыки работы в коллективе, повышается уровень его самооценки, тем самым имеющий проблемы со здоровьем ребенок лучше адаптируется в современном социуме. Мною разработана программа внеурочной деятельности для детей с особыми образовательными возможностями «Линия красок», которая успешно реализуется в нашей школе.

Цель: рассмотреть более подробно нетрадиционные техники искусства по курсу Изобразительное искусство, а также способы адаптации рабочей программы для детей всех уровней образования. Первым делом педагог должен развить интерес к изобразительному искусству и сформировать творческую ак-

тивность учащихся через их практическую деятельность декоративно-прикладным творчеством (ДПТ). Создать комфортные условия обучения для работы с детьми ОВЗ.

Задачи, которые ставит перед собой педагог: забота о здоровье, эмоциональном благополучии и своевременном всестороннем развитии каждого ребенка, творческая организация воспитательно — образовательного процесса, уважительное отношение к результатам детского творчества,

На мой взгляд, тщательный отбор учебного материала, новые приемы его изложения. Новые методы проведения занятия и систематический контроль за работой учеников, управление обучением на основе результатов контроля позволили предположить мне 4 вида занятий изобразительным искусством по средствам арт-терапии:

- кляксография,
- монотипия,
- пальчиковое рисование,
- пластилинография.

Кляксография

Кляксография — это выдувание из трубочек.

Данный метод позволяет укрепить силу легких и дыхательную систему в целом. В приоритете данный метод включается в работу с детьми с ДЦП

Для работы в данной технике вам понадобится: бумага, жидкая краска, разведенная в воде, коктейльная трубочка, краски и кисточка для дорисовывания.

Монотипия

Монотипия — это разновидность графического искусства и техники печатной графики, не являющейся гравюрой, по-другому можно сказать — отпечаток. Данный метод снимает напряжение, помогает развивать воображение и творческое мышление, гармонизирует эмоциональный фон, развивает мелкую моторику и речь. Метод прекрасно вырабатывает усидчивость, и контроль своих действий.

Для работы в данной технике вам понадобится: бумага, акварельная краска, кисть.

Пальчиковое рисование

Рисование пальцами — это хороший рефлексорный массаж. Рисование данного типа хорошо влияет на эмоциональный фон ребенка и физическое состояние. Метод развивает речевые способности, тактильную чувствительность, а также образное мышление. Данный метод активно применяется для работы с детьми не только с ДЦП, но еще и с детьми РАС.

Для работы в данной технике вам понадобится: бумага и пальчиковые краски.

Пластилинография

Пластилинография — это техника, принцип, который заключается в создании пластилином лепной картины на основе.

Данный метод развивает сенсомоторные навыки: мелкую моторику, синхронность работы обеих рук, согласованность работы системы «глаз-рука». Развивает пространственную ориентацию (чувство границы рисунка). Метод воспитывает аккуратность и самоконтроль.

Для работы в данной технике вам понадобится: пластилин, доска для лепки, стек, картон.

Новизна программы основана на комплексном подходе к формированию социально значимых компетенций обучающихся, подготовке личности «новой формации», способной к успешной социализации. При освоении данной программы приоритетным является не овладение знаний, а приобретение умений применять знания, овладение определенными способами социальных и учебных действий.

Реализация внеурочной программы строится на принципе интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями обучающихся.

Решение поставленных в программе целей и задач возможно только при систематической и целенаправленной поддержке различных форм детской активности и инициативы.

Принципы и подходы в организации образовательного процесса

Ведущими принципами организации здоровьесберегающей среды для детей с ОВЗ являются: от простого к сложному, индивидуального подхода, развития творческой инициативы, динамизм.

Программа носит инновационный характер, так как в системе работы используются нетрадиционные методы и способы развития творчества детей.

Интеграция с другими образовательными областями:

- социально — коммуникативное развитие
- познавательное развитие
- речевое развитие
- художественно — эстетическое развитие
- физическое развитие.

Ведущими принципами организации здоровьесберегающей среды для детей с овз являются: от простого к сложному, индивидуального подхода, развития творческой инициативы, динамизм. За прошедший учебный год, примиряемые мной методы показали хорошие результаты. Из 10 учеников, 75% стали использовать в качестве средства коммуникации речь, один ребенок может составлять односложные предложения. За год реализации программы мы развили мелкую моторику и чувство границ. На собственном опыте работы, могу назвать программу «Линия красок» и применяемые мной методы, успешными.

Организационно-педагогические условия формирования готовности учителей начальной школы к использованию здоровьесберегающих технологий в учебном процессе

Ляпина Оксана Валерьевна, студент магистратуры
Челябинский государственный университет

В статье автор пытается определить условия формирования готовности педагогов начальной школы к использованию здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе.

Ключевые слова: методическая работа, начальная школа, учебный процесс, тренинг, вид работы, здоровье учащихся.

Эффективность процесса формирования готовности учителей начальной школы к использованию здоровьесберегающих технологий в учебном процессе может быть обеспечена созданием комплекса педагогических условий:

- организацию методической работы с педагогами на основе разработанной модели формирования готовности педагогов к использованию здоровьесберегающих технологий;
- реализация программы тренинга с педагогами по развитию умения использовать здоровьесберегающие технологии в учебном процессе в начальной школе.

Понятие «методической работы» в научной литературе раскрывается по-разному. Анализ научной литературы выявил наиболее точное определение, которое будет считаться точкой зрения в нашем исследовании, К. Ю. Белой, по мнению которой под «методической работой» следует понимать «управленческую систему, включающую цель, задачи, функции, формы и методы» [1].

Для того, чтобы более ясно представить определение понятия «методическая работа» в подходах других учёных, была составлена сравнительная таблица 1:

Таблица 1. Научные подходы к определению понятия «методическая работа» в современной науке

| Автор | Трактовка |
|----------------|--|
| Ю.К. Бабанский | Методическая работа в школе - это целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта и на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя и воспитателя (включая и мотивы по управлению профессиональным самообразованием, самовоспитанием, самосовершенствованием педагогов) на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива школы в целом, а в конечном счете - на совершенствование учебно-воспитательного процесса, достижение оптимального уровня образования, воспитания и развития конкретных школьников» [28, с. 112]. |
| Е.С. Березняк | Методическая работа - один из видов повышения квалификации, совокупность мер, способствующих повышению мастерства педагогов [19]. |
| А.М. Моисеев | Методическая работа является особым и очень важным звеном в целостной общегосударственной системе повышения квалификации педагогических кадров образования [49, с. 13]. |
| М.М. Поташник | Методическая работа в школе - это целостная система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя и воспитателя [82, с. 106]. |

Поэтому, анализируя материалы по проблеме методической работы, мы заключаем, что она считается ключевым условием профессионального роста педагогов. Это даёт нам основания утверждать, что стремление учителей сохранить здоровье учащихся наиболее эффективно развивается в методической работе.

В исследованиях К. Ю. Белой, Л. М. Денякиной представлены следующие формы методической работы [2]:

«— локальные — формы методической работы, организуемые внутри образовательной организации. К данным формам

относятся семинар-практикум, индивидуальные и групповые консультации, открытые занятия и т.п.;

— интраактивные — формы методической работы, организуемые между образовательными организациями одного района. К данным формам относятся психолого-педагогические проблемные семинары, методические службы, деловые игры и т.п.;

— интерактивные — формы методической работы, организуемые на городском, областном и федеральном уровне. К данным формам относятся научно-практические конференции, фестивали, конкурсы и т. п.» [1]

Выделяют формы методической работы по характеру ее осуществления. Такое деление предложено М. А. Бербиным, В. Н. Кеспиковым, С. Г. Молчановым [6]. Они выделяют административные и дидактические формы методической работы:

1. Административные формы:
 - 1.1. Учебно-образовательные округа.
 - 1.2. Ассоциация (педагогических работников по проблемам исследования).
 - 1.3. Ассоциация (педагогических работников по учебной дисциплине).
 - 1.4. Научно-методическая кафедра (по образовательной области или областям).
 - 1.5. Методическое объединение (по образовательной области).
 - 1.6. Методическая секция (по учебной дисциплине).
 - 1.7. Индивидуальное профессионально-педагогическое самообразование.
2. Дидактические формы:
 - 2.1. Проблемные семинары.
 - 2.2. Проблемно-проектные семинары.
 - 2.3. Организационно-деятельные игры.
 - 2.4. Репродуктивно-эвристические (педагогические чтения; научно-практические конференции).
 - 2.5. Эвристико-продуктивные (фестивали педагогических идей, социально-педагогических инициатив, проектов; конкурсы профессионального мастерства).
 - 2.6. Продуктивные (научные конференции; теоретические (методологические) семинары; повышение квалификации по индивидуальному плану; участие во ВНИК, ВТК; творческие отпуска; научные стажировки).

Репродуктивные (экстернат; практикум; научно-практические семинары; педагогические мастерские; семинары-практикумы; тренинги).

Методы активного обучения — это система методов, которые обеспечивают активность и разнообразие умственной и практической деятельности учащихся в процессе обучения знаниям, повышая их профессиональные навыки.

Особенности активных методов обучения:

- групповая форма организации работы участников учебного процесса;
- использование ориентированного на деятельность подхода к обучению;
- практический фокус участников в процессе обучения;
- игровой и творческий характер обучения;
- интерактивность учебного процесса;
- включение различных коммуникаций в работу;
- использование знаний и опыта воспитанников;
- участие в процессе обучения всех чувств;
- анализ процесса обучения его участников. [7]

Таким образом, на основе всего вышеперечисленного выстроилась система методической работы, ориентированная на формирование готовности учителей к проведению здорового процесса обучения.

Следующее условие — это проведение тренинга с педагогами по развитию умения использовать здоровьесберегающие технологии в учебном процессе в начальной школе.

Данное условие позволит актуализировать имеющиеся знания педагогов, использовать здоровьесберегающие технологии, в своей работе, без утомления вызвать интерес, который позволит быстро добиться результатов.

Отчётливо признана ответственность школы за образование молодого поколения. Не все педагогические средства используются в области образования и развития ребёнка. Таким средством образования является тренинг: «его основными структурными элементами являются: моделируемый объект учебной деятельности, совместная деятельность участников, правила тренинга, принятие решений в изменяющихся условиях, эффективность принятого решения. Тренинг имеет важную черту: в нём когнитивная деятельность участников — это само движение, потому что информация не поступает извне, а является внутренним продуктом, результатом самой деятельности» [3, с. 251–252].

«Тренинг — это одно из тех занятий, которое используется для воспитания личности, обучения участников различным видам деятельности предметами, методами и средствами коммуникации. В тренинге участник развивается как личность, он формирует те стороны психики, от которых впоследствии будет зависеть успех его профессиональной деятельности, отношения с людьми» [4; 5; 6;]. Главное отличие тренинга от другой деятельности заключается в том, что его предмет — сама человеческая деятельность.

По мнению П. И. Пидкасистого: «тренинг — активные мероприятия для моделирования изучаемых систем, явлений, процессов; коллективная, целенаправленная учебная деятельность, в которой каждый участник и команда в целом объединены решением основной задачи и направляют свое поведение к результату» [4, с. 251].

«Педагогический тренинг для учителей начальной школы направлен на развитие таких качеств, как эффективный индивидуальный стиль профессиональной деятельности, способность успешно общаться с коллегами и руководством, учениками и их родителями, а также с членами их семей. Тренинг помогает развивать такие качества, как позитивное отношение к ребёнку, эмоциональное признание младшим учеником, средства коммуникации, способы качественной саморегуляции» [1].

«Основная особенность тренинга с учителями начальной школы заключается в том, что обучение представлено как игровая система, целью которой является достижение гармоничной атмосферы в коллективе» [4;5].

Важно, чтобы это стало системой, которая не используется время от времени. Если ведущий считает этот вид работы обязательным и необходимым, правильно организует свою совместную деятельность, это будет способствовать тому, что каждый из участников тренинга попадет в ситуацию успеха, которая снизит психологический стресс, повысит самооценку, улучшит настроение, что, в свою очередь, положительно повлияет на отношения как внутри коллектива, так и с родителями учеников, и с администрацией. С достойной организацией занятий за 2–3 недели можно осуществить положительную динамику в межличностном процессе общения участников тренинга и окружающих их людей.

Таким образом, мы рассмотрели организационно-педагогические условия процесса формирования готовности учителей начальной школы к использованию здоровьесберегающих тех-

нологий в учебном процессе: организацию методической работы с педагогами на основе модели формирования готовности педагогов к использованию здоровьесберегающих техно-

логий; реализация программы тренинга с педагогами по развитию умения использовать здоровьесберегающие технологии в учебном процессе в начальной школе.

Литература:

1. Белая, К. Ю. Методическая работа. Анализ, планирование, формы и методы / К. Ю. Белая. — Текст: непосредственный // — М.: ТЦ Сфера, 2007. — 96 с.
2. Богачев, А. Н. Формирование готовности будущих педагогов к здоровьесберегающей деятельности / А. Н. Богачев. — Текст: непосредственный // EurasiaScience. — 2017. — С. 105–107.
3. Брехман, И. И. Валеология — наука о здоровье / И. И. Брехман. — Текст: непосредственный // — М.: Физкультура и спорт, 2010. — 208 с.
4. Булгакова, М. Б. Здоровьесберегающие технологии на уроках в начальной школе и во внеурочное время / М. Б. Булгакова, О. А. Уханова. — Текст: непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2010. — № 1. — С. 216–220.
5. Вилкова, К. К. Готовность будущих педагогов к здоровьесбережению: состояние и перспективы / К. К. Вилкова, Л. А. Акимова. — Текст: непосредственный // Педагогика здоровья и безопасность жизнедеятельности. — Оренбург, 2018. — С. 18–21.
6. Григорьева, Л. Г. Воспитательные возможности игровых технологий в развитии творческой самостоятельности младших школьников / Л. Г. Григорьева. — Текст: непосредственный // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 61–63.
7. Дудина, Л. И. Управление научно-методической работой как фактор повышения профессиональной компетентности педагогов образовательного учреждения инновационного типа (гимназия): диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Л. И. Дудина. — Текст: непосредственный // — УралГАФК. — Челябинск, 1996. — 181 с.

Развитие пространственного мышления школьников на уроках стереометрии средствами ИКТ

Манзарова Алёна Мункоевна, студент магистратуры
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова (г. Улан-Удэ)

Статья посвящена проблеме развития пространственного мышления старшеклассников на уроках стереометрии. Предлагается применение средств ИКТ для создания наглядного материала с целью развития пространственного мышления школьников, а также повышения мотивации учащихся к учебной деятельности.

Ключевые слова: пространственное мышление, стереометрия, информационно-коммуникационные технологии, 3D-редакторы.

Актуальность темы. В системе нынешнего образования все большее значение приобретает тенденция гуманизации школьного образования, которая выдвигает на первое место индивидуальные интересы учащихся и предполагает создание оптимальных условий, направленных на раскрытие и развитие их способностей, удовлетворения интересов и духовных потребностей учащихся для развития их личностного потенциала. Одним из главных аспектов развития личности человека является развитие его мыслительной деятельности, в частности, пространственного мышления, сформированность которого служит неперенным условием успешности каждого вида предметной деятельности выпускника современной школы. Умение свободно оперировать пространственными образами является одним из основных качеств индивидуума, часть его общего умственного развития. Таким образом, вопрос развития пространственного мышления учащихся приобретает особую актуальность. Актуальность этой проблемы также определя-

ется тем, что развитие пространственного мышления не только в школе, но и в вузе осуществляется явно недостаточно, что проявляется в многочисленных трудностях, которые испытывают обучающиеся при создании образов и оперировании ими и низкой успеваемостью по графическим дисциплинам.

Основная часть. «Пространственное мышление является специфическим видом мыслительной деятельности, которая имеет место в решении задач, требующих ориентации в практическом и теоретическом пространстве (как в видимом, так и воображаемом). В своих наиболее развитых формах это есть мышление образами, в которых фиксируются пространственные свойства и отношения. Оперирова исходными образами, созданными на различной наглядной основе, мышление обеспечивает их видоизменение, трансформацию и создание новых образов, отличных от исходных» [4 с. 28].

Результаты исследований отечественных педагогов В. А. Гусева, В. А. Панчищиной, В. И. Далингера, В. В. Орлова, и др. по-

казывают, что среди школьных предметов математического цикла, предмет геометрия имеет наибольший потенциал для формирования и развития пространственного мышления, особенно его раздел «Стереометрия», который изучает свойства и отношения геометрических фигур в пространстве. Важнейшей задачей стереометрии является развитие интеллектуальной составляющей школьников, посредством знакомства учащихся с пространством, его особенностями, понятиями и представлениями. Основной целью изучения стереометрии является развитие у учащихся пространственного мышления.

Серюкова А. С. и другие методисты отмечают, что стереометрия «формирует и развивает у обучающихся пространственные представления и воображение, логическое мышление, формирует умение выделять пространственные свойства и отношения объектов и оперировать ими в процессе решения задачи. Умение решать стереометрические задачи является одним из основных показателей уровня сформированности у выпускников школ математического мышления и глубины понимания изученного учебного материала» [3, с. 42].

Деятельность пространственного мышления по преимуществу направлена на оперирование пространственными отношениями путем выделения их из реального объекта или его изображения. Но, как правило, определение этих отношений не может быть достигнуто простым созерцанием наглядного материала. Оно требует активной мыслительной деятельности, направленной на преобразование данного материала, своеобразной его интеллектуализации.

Наглядный материал, в котором выражаются пространственные свойства и отношения предмета, в развитии пространственного мышления школьников играет важную роль и является первичной основой создания образа. В процессе решения задачи над образом проводится неоднократное преобразование, видоизменение и трансформация. В результате, создание образов обеспечивает накопление представлений, которые по отношению к мышлению являются исходной базой, необходимым условием его осуществления.

В свою очередь наглядные материалы существенно различаются между собой. Якиманская И. С. и другие педагоги и психологи условно подразделяет их на три основные группы:

- 1) Натуральные (вещественные) модели (реальные предметы, макеты различных объектов, геометрические тела и т.п.), сюда также можно отнести перспективные изображения (фотографии, рисунок, иллюстрации, художественные репродукции);

- 2) Условно-графические изображения (чертежи, эскизы, различные технические схемы и т.п.);

- 3) Знаковые модели (графики, диаграммы, географические карты, химические формулы и уравнения, математические символы, топографические планы и другие интерпретированные знаковые системы).

Все эти наглядности по-разному выражают пространственные свойства и отношения объектов, характеризуются различным соотношением в них наглядных и понятийных элементов, постепенным усилением одних и ослаблением других.

По мнению С. Л. Рубинштейна, применение разнотипных средств наглядности в процессе обучения стереометрии спо-

собствует накоплению богатого запаса зрительных пространственных образов, а также формированию их динамичности, и является необходимым условием высокого уровня развития пространственного мышления.

В традиционной системе обучения на уроках геометрии принцип наглядности достигается с использованием двумерных чертежей на плоскости тетради или школьной доски, или же с помощью вещественных моделей, таких как макеты геометрических фигур. Однако чертежи могут давать лишь представление проекции трехмерной фигуры на плоскость, что в большинстве случаев не способствует восприятию школьниками логики решения задачи в полной мере. В свою очередь, макеты геометрических фигур позволяют рассмотреть их со всех сторон и продемонстрировать на них некоторые свойства. Однако, при решении стереометрических задач они не всегда эффективны: на моделях нельзя ставить точки, проводить прямые, плоскости и т.д., к тому же в школах их представлено крайне ограниченное количество, что не позволяет разобрать все задачи на данных образцах. Поэтому одним из путей решения указанной проблемы мы предлагаем применение средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для создания наглядного материала.

В рамках школьного курса математики преимущественно используются мультимедийные презентации, офисные и математические пакеты, образовательные ресурсы для интерактивных досок, обучающие среды, видео- и аудиоматериалы, а также специальные обучающие программы. Для геометрии характерны программы для моделирования фигур и построений. Именно такие программы способствуют развитию пространственного и аналитического мышления школьников. Но, как правило, математические пакеты общего назначения не включают в себя построение моделей объёмных фигур, что необходимо в курсе стереометрии. Специальные программы по моделированию в школьной геометрии носят преимущественно учебный характер и не всегда предоставляют возможность учителю подготовить полноценный дидактический материал, который ему может понадобиться на уроке. Поэтому мы считаем целесообразным использование электронных сред 3D-редакторов, потому что они предоставляют более широкие функциональные возможности для отображения взаимного расположения стереометрических фигур, сечений плоскостью, а также быстрого изменения и редактирования изображений. Можно предположить, что применение подобных средств ИКТ позволит учителю подготовить учебно-методические материалы для более эффективного обучения школьников решению стереометрических задач.

Применение трехмерной графики при решении задач на построение намного упростит этапы решения и приведет к формированию ПМ путём работы с фигурой, помещённой в трехмерную систему координат. Так как декартова система координат — это трёхмерное пространство, то школьники без труда смогут определять расположение искомого тела в пространстве и с немедленно приступить к решению поставленной задачи.

Конечно, существует достаточно много 3D-редакторов, позволяющих учителю демонстрировать геометрические объекты

в виде 3D-моделей, однако среди них можно выделить программы, которые, в некотором роде, помогают решать задачи. Одним из таких помощников является динамическая среда GeoGebra, которая обладает широким функционалом для работы со многими разделами математики. Данная программа особенно полезна при изучении стереометрического материала, в котором особое место уделяется умению строить геометрические фигуры в пространстве.

GeoGebra позволит учителям моделировать и решать различные задачи с алгебраическим и геометрическим содержанием, строить графики функций, создавать конструкции с точками, векторами, линиями, коническими сечениями, находить пределы, наибольшие и наименьшие значения функций, интегралы, производные, строить плоские и пространственные изображения геометрических фигур, дополнять построения, а затем динамически изменять их. Кроме того, эта программа позволит учителю проводить геометрические опыты, эксперименты, иллюстрировать формулы и теоремы, устанавливать зависимости между геометрическими величинами и многое другое. Например, для решения задач по стереометрии, GeoGebra обладает предлагает инструменты, позволяющим не

только строить пространственные тела, производить с ними различные манипуляции (изменять точки привязки фигуры, наблюдая изменение формы тела, вращать и анимировать), но и находить расстояние между точками, точкой и прямой, рассчитывать величины углов. В результате компьютерного моделирования геометрические понятия и построения становятся «видимыми» и «осязаемы».

Заключение

Применение на уроках стереометрии динамической среды GeoGebra способствует активному развитию пространственного мышления учащихся, повышению их мотивации к познавательной деятельности, в сравнении с тем классом, где данные средства не используются в должной мере. Созданные в данной программе 3D модели учитель может использовать в качестве наглядного пособия, который поможет правильно истолковать условия задачи учениками, увеличит их арсенал пространственных представлений, а также может служить в качестве одного из эффективных способов решения или же проверки правильности решения задачи.

Литература:

1. Корнилов Ю. К. Общая психология. Мышление: метод, указания / Ю. К. Корнилов; Яросл. Гос. Ун-т им. П. Г. Демидова.— Ярославль: ЯрГУ, 2010.— 36 с.
2. Рубинштейн, с. Л. О мышлении и путях его исследования. Учебник [Текст] / С. Л. Рубинштейн.— М.: Изд-во АН СССР, 1958—147 с.
3. Серюкова А. С. Методические подходы к организации пошагового решения обучающимися средней школы задач по стереометрии // Вестник совета молодых учёных и специалистов Челябинской области.— 2019.— № 4 (27) — С. 42–47.
4. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников / НИИ общ. и пед. психологии, АПН СССР.— Москва: Педагогика, 1980.— 240 с.

Формирование мотивации достижения успеха обучающихся средствами спортивно-досуговой деятельности: постановка проблемы

Марков Евгений Сергеевич, студент магистратуры
Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск)

В статье представлена актуальность проблемы исследования, методологический аппарат, раскрыты основные теоретические положения проблемы, обоснован выбор методов исследования проблемы, обозначены связи методов исследования и основных положений.

Ключевые слова: мотивация достижения успеха, спортивно-досуговая деятельность, условия влияния спортивно-досуговой деятельности на мотивацию достижения успеха обучающихся.

Проблема формирования мотивации достижения успеха обусловлена актуальностью оптимизации процесса становления успешной инициативной личности. Главным средством формирования и развития мотивационной сферы личности является активная, значимая для нее деятельность. Примером такой деятельности исследователи называют спортивно-досуговую деятельность. [5] По мнению Ю. Н. Кабанова,

«спортивно-досуговую деятельность следует рассматривать как интегративное социально-культурное образование, структура которого коррелирует с основными характеристиками социально-культурной деятельности». [3] «Являясь составной частью социально-культурной деятельности, она представляет собой социально направленный, культурно-воспитательный процесс в системе общественно-досуговых отношений, реа-

лизуемый на основе инициативы, наличия целей, принципов, знаний и технологий, ориентированных на формирование здорового образа жизни. Спортивно-досуговая деятельность как разновидность социокультурной деятельности является методологической основой понимания многогранной и интегративной сущности здорового образа жизни, ее пропаганды и мотивации. Общими для спортивно-досуговой деятельности закономерностями являются: массовость, то есть участие в данной деятельности большого числа людей и коллективов, синтетичность, то есть разнообразие средств, широту выбора, программную творческую, то есть создание спортивных программ отдельными авторами и коллективами, агитационную направленность, то есть влияние на личность всех средств вербально-знаковой наглядности, направленной на пропаганду здорового образа жизни». [4]

Соглашаясь с мнением ученых, «под спортивно-досуговой деятельностью понимаем специфическую область человеческой деятельности, осуществляемой в свободное от учебы и работы время, которая обусловлена объективной потребностью человеческого организма в восстановлении своего физического и психического баланса и включает совокупность норм, ценностей, смыслов и мотивов». [4] «Целью и результатом ее становится формирование психофизических качеств и способностей человека с опорой на межличностные коммуникации и раскрытие индивидуально-личностного потенциала. В связи с этим наше исследование связано с научно-педагогическим поиском оптимальных путей раскрытия внутреннего потенциала обучающихся, в частности мотивации достижения успеха». [4]

Мотивация, считает Ю.В. Братчикова «является одним из основных понятий, используемых для объяснения движущих сил поведения, и процесс её теоретического осмысления далек от завершения. Проблема мотивации является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной педагогики и психологии. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность понимания ее сущности, природы, структуры, а также методов её изучения». [1]

Под мотивацией достижения успеха вслед за В.А. Кручининим, Е.А. Булатовой подразумеваем «мотивацию, направленную на возможно лучшее выполнение какой-либо деятельности, проявляемую в стремлении субъекта прилагать усилия и добиваться возможно лучших результатов в той области, которую он считает значимой». [5] «Результаты личных достижений, осознанные обучающимися как реальный успех, которого они достигли своими собственными усилиями, способствуют созданию опыта успешного поведения и экстраполяции его в свою жизнь», доказывают исследователи. [5]

Теоретические и практические проблемы формирования здорового образа жизни рассмотрены в работах И.Л. Антоновой, И.В. Журавлевой, Г.А. Ивахненко, Т.П. Резниковой, Н.В. Соколовой, И.Б. Ушаковой и др. Изучение особенностей и мотивов здорового образа жизни представлено в работах М.Я. Виленского, В.И. Ильинича, В.И. Столярова и др. Современные направления спортивно-досуговой деятельности, проблемы физического воспитания молодежи изложены в трудах Л.И. Лубышевой, А.Г. Барабанова, С.И. Самыгина и др. Раз-

витие и совершенствование человека в процессе реализации спортивно-досуговой деятельности освещены в исследованиях В.К. Бальсевича, М.Я. Сафара, А.А. Френкина и др. Фитнес как современный вид массового спорта исследован в работах Р.И. Абрамова, Г.П. Пономарева, Е.Г. Сайкиной и др.

В философских концепциях Античности и Нового времени мотивационные явления рассматривались как проявления базовых тенденций природы человека. Исследование мотивации достижений начали проводиться с сер. XX века. Индивидуальные различия в мотивации достижений изучали зарубежные и отечественные ученые Дж. Аткинсон, Е.Н. Гогунев, Ю.А. Коломейцев, Д.С. Мак-Клеланд, Н. Физер, Х. Хекхаузен и др.

Проблема исследования состоит в изучении применения системы средств и методов спортивно-досуговой деятельности и условий их позитивного влияния на мотивацию достижения успеха обучающихся. Объектом исследования определена мотивация достижения успеха как психолого-педагогический феномен, а предметом — влияние системы средств, методов спортивно-досуговой деятельности и условий их применения на мотивацию достижения успеха обучающихся. Предполагаем, что повышение мотивации достижения успеха обучающихся возможно при комплексном применении средств и методов спортивно-досуговой деятельности в следующих условиях: ценностное отношение к здоровому стилю жизни, наличие устойчивой потребности в самосовершенствовании личности, посещение спортивно-оздоровительного центра, следование специально разработанной системе тренировочных планов и программ. Цель исследования заключается в выявлении, обосновании и практической апробации системы средств и методов спортивно-досуговой деятельности и условий их позитивного влияния на мотивацию достижения успеха обучающихся. Для достижения цели исследования поставлены следующие задачи:

1. проанализировать теоретико-методологические подходы к изучению спортивно-досуговой деятельности как разновидности социально-культурной деятельности;
2. охарактеризовать проблемы формирования мотивации достижения успеха обучающихся;
3. обосновать систему средств и методов спортивно-досуговой деятельности и выявить их потенциал в формировании мотивации достижения успеха обучающихся;
4. определить условия, которые необходимы для позитивного влияния системы средств и методов спортивно-досуговой деятельности на мотивацию достижения успеха обучающихся;
5. оценить эффективность комплексного применения средств и методов спортивно-досуговой деятельности и условий их позитивного влияния на мотивацию достижения успеха обучающихся.

В ходе исследовательской деятельности планируем использовать следующие методы: теоретические методы (анализ, синтез и обобщение философской, психологической, педагогической, социологической, спортивной, методической литературы, моделирование, проектирование результатов и процессов их достижения на этапах ОЭР), которые дадут возможность решить теоретические задачи исследования объекта и предмета иссле-

дования (проанализировать теоретико-методологические подходы, охарактеризовать проблемы формирования мотивации достижения успеха, обосновать систему средств и методов спортивно-досуговой деятельности и выявить их потенциал в формировании мотивации достижения успеха обучающихся, определить условия, которые необходимы для позитивного влияния системы средств и методов спортивно-досуговой деятельности на мотивацию достижения успеха обучающихся); эмпирические методы (включенное наблюдение, анкетирование, тестирование, анализ продуктов спортивной деятельности, беседа, педагогический эксперимент), которые позволят проверить оценить эффективность комплексного применения

средств и методов спортивно-досуговой деятельности и условий их позитивного влияния на мотивацию достижения успеха обучающихся, доказать поставленную гипотезу; методы математической статистики (ранжирование, шкалирование, корреляция), которые приведут к подтверждению доказанности поставленной гипотезы, связей и зависимостей влияния системы средств и методов спортивно-досуговой деятельности и условий их позитивного влияния на мотивацию достижения успеха обучающихся.

Таким образом, описанный методологический аппарат позволил спроектировать дизайн и обосновать тему магистерской диссертации.

Литература:

1. Братчикова Ю. В. Психолого-педагогические приемы развития мотивации учебной деятельности у младших школьников // *Личность в современном мире: сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции. Уральский государственный педагогический университет; Институт психологии; Ответственный редактор Н. С. Белоусова.* — 2014. [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23934146> (дата обращения 20.03.2021)
2. Ионова О. В. Физкультурно-оздоровительная деятельность в структуре досуга студенческой молодежи // автореферат диссертации на соискание степени к.соц.н., Пенза, 2018.
3. Кабанов Ю. Н. Тенденции реализации концепции спортивно-оздоровительного досуга подростков и молодежи // *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств.* — 2012. № 5 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-realizatsii-kontseptsii-sportivno-ozdorovitel'nogo-dosuga-podrostkov-i-molodezhi> (дата обращения 20.03.2021)
4. Кабанов Ю. Н. Тенденции реализации концепции спортивно-оздоровительного досуга подростков и молодежи. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств.* 2012. № 5 (49). С. 111–117 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18202010> (дата обращения 20.03.2021)
5. Кручинин В. А., Булатова Е. А. Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте. Монография / Нижний Новгород, ННГАСУ, — 2010 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://libed.ru/knigi-nauka/703547-1-1-ministerstvo-obrazovaniya-nauki-rossiyskoy-federacii-gosudarstvennoe-obrazovatelnoe-uchrezhdenie-visshego-profe.php> (дата обращения 20.03.2021)

Игра как новая образовательная методика изучения экономических дисциплин

Печинская Яна Валерьевна, старший преподаватель
Белорусский государственный университет физической культуры (г. Минск, Беларусь)

В статье рассмотрена методика разработки игры с целью развития у обучающихся гибких навыков и успешного усвоения пройденного материала.

Ключевые слова: игра, коммуникативные навыки, интерактивные подходы, экономика.

Предназначение учебной деятельности состоит как в усвоении специально отобранных знаний, опыта, которые работало человечество, так и в совершенствовании знаний, умений и навыков. С целью рационализации приемов образовательной деятельности, поиска наилучших способов решения образовательных проблем разрабатываются инновационные методики преподавания. Сбалансированное использование инновационных методик важно в реализации образовательных целей [1, с. 112].

В настоящее время систему образования сложно представить без новых идей, подходов, современных технологий и со-

вместной групповой работы. Интерактивные методы обучения все больше внедряются в практику преподавания отдельных дисциплин.

Интерактивные подходы представляю собой: творческие задания, работу в малых группах, обучающие игры (ролевые, деловые игры и образовательные игры), использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии), социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения (социальные проекты, соревнования, фильмы, спектакли, выставки, представления, песни и сказки), изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными

пособиями, видео- и аудиоматериалами); обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем («Займи позицию (шкала мнений)»; разрешение проблем («Дерево решений» и т.д.) [2, с. 6].

В рамках практических занятий по дисциплине «Экономика туризма и гостеприимства» активно внедряется игровой метод обучения.

Методика преподавания экономических дисциплин исследует совокупность взаимосвязанных средств, методов, форм обучения экономическим предметам. Отличие данной методики в том, что обучение тесно связано с экономической жизнью общества. Правильно подобранная методика преподавания позволяет наращивать знания, расширять понятийный аппарат, выявлять новые принципы и законы в экономической теории. Также важнейшей чертой методики преподавания экономических дисциплин является взаимосвязь образовательных технологий с ролью знаний в экономическом развитии. Под технологией обучения понимаются методы, средства, с помощью которых преподаватель воздействует на обучаемых. Образовательные технологии возникли на определенном этапе экономического развития общества и эволюционировали вместе с ним. Использование технологий применительно к экономическим дисциплинам позволяет оптимизировать образовательный процесс. В свою очередь выбор образовательных технологий зависит не только от образовательных целей учебного курса, но и от индивидуального стиля преподавания. В экономических дисциплинах выделяется разный уровень сложности материала, что позволяет использовать различные способы учебной познавательной деятельности. Экспериментально установлено, что при равных условиях в памяти студента запечатлевается 10% того, что он слышит, 50% того, что он видит, и 90% того, что он делает. Отсюда следует, что наиболее эффективной формой обучения является форма, основывающаяся на активном включении студента в действие, связанное с самостоятельным поиском знаний. Изучая факты и цифры, студенты могут раскрывать не только отдельные стороны экономических процессов и явлений, но и увидеть в целом развитие и функционирование экономического механизма. Поэтому здесь наиболее ценно, чтобы студенты получали знания не в готовом виде, а сами приходили к нужным выводам в процессе активных творческих поисков, самостоятельном анализе экономического материала. Достижение подобной результативности обучения зависит непосредственно от методики преподавания и использования таких приемов преподнесения материала, которые были бы направлены на всемерное развитие мыслительной творческой деятельности студентов [1, с. 113].

Одним из давно известных способов усвоения человеком знаний и умений является игра, используемая в качестве средства и метода обучения и воспитания, а также имеющая специфическое содержание и целевую направленность [1, с. 113].

Педагогическая суть игрового метода — активизировать мышление студентов, повысить самостоятельность будущего специалиста, внести дух творчества в обучение, подготовить к профессиональной практической деятельности [3, с. 851].

Применение игр в процессе вузовского обучения может помочь в создании принципиально новых педагогических систем, поскольку игры не только развивают способность к сотрудни-

честву и самоопределению, но и обеспечивают личностный рост [4, с. 31].

Из всех игровых методов наиболее эффективным и востребованным является деловая игра. Деловые игры строятся на принципах коллективной работы, практической полезности, демократичности, гласности, максимальной занятости каждого и неограниченной перспективы творческой деятельности в рамках деловой игры. Методически правильно разработанная деловая игра включает в себя все новое и прогрессивное, что появляется в педагогической теории и практике [4, с. 31].

Для повышения эффективности обучающей игры ее технология должна отвечать определенным требованиям:

- игра должна соответствовать целям обучения;
- игра должна затрагивать практическую ситуацию;
- в результате игры должна быть решена поставленная задача;
- анализ хода и результатов игры должен оцениваться, как самими участниками, так и экспертами (преподавателями, практиками).

На практических занятиях по «Экономике туризма и гостеприимства» обучающиеся не только участвуют в разработанных деловых играх, но и занимаются созданием настольной деловой экономической игры, с элементами экономических субъектов хозяйствования, туристическими объектами, учитывая географию и особенности функционирования рынка туристических услуг.

Целями такого игрового подхода к обучению являются активизация учебного процесса, развитие креативного мышления, формирование навыков по темам дисциплины, в соответствии с учебной программой, делается акцент на решение реальных экономических проблем в сфере туризма, групповую работу, открытый диалог, принятие самостоятельных решений и личную ответственность. Это все сводится в эпоху «новой экономики» — экономики знаний к развитию гибких навыков (soft skills).

Создание и использования экономической деловой игры в учебном процессе кафедры менеджмента туризма и гостеприимства, в рамках дисциплины «Экономика туризма и гостеприимства» ставит перед собой следующие задачи:

- 1) образовательная: наглядное представление взаимодействия субъектов хозяйствования с потребителями в сфере туризма и гостеприимства, закрепление теоретических основ функционирования экономики туризма и гостеприимства;
- 2) воспитательная: заключается в формировании ответственного отношения студентов к будущей профессии, в формировании следующих социальных компетенций:
 - быть способным к социальному взаимодействию;
 - обладать способностью к межличностным коммуникациям;
 - быть способным к критике и самокритике;
 - уметь работать в команде;
 - совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень;
 - формировать и аргументировать собственные суждения и профессиональную позицию;
 - использовать в практической деятельности основы законодательства и правовых норм;

— обладать чувством ответственности.

3) развивающая: формирование экономического мышления, развитие аналитического склада ума, способствует развитию коммуникативных качеств, формирует навыки работы в команде.

Разработка и использование игры в рамках учебного процесса включает в себя несколько этапов:

1. Организационный этап (организация групповой работы (предполагает деление на команды случайным образом), проработка идей, выбор альтернатив). На данном этапе происходит сбор и анализ идей по созданию игры, ее направлений и конечных целей. Обучающиеся анализируют имеющиеся деловые экономические игры, изучают правила, анализируют тактику и стратегию, предлагают свои идеи. На данном этапе активно задействованы методы: мозговой атаки, мозгового штурма, метод построения дерева целей, что также позволяет закрепить материал по теме: «Планирование и прогнозирование».

2. Этап реализации (разработка игрового материала, использование метода проб и ошибок, работа в команде, создание игрового поля и обсуждение правил). Обучающиеся, на основе пройденного материала, формируют вопросы к игре, ряд случайных событий, которые возникают в процессе игры (различные ситуации из экономики, экономики организации, менеджмента, экономики туризма и гостеприимства), создают

карточки участников и субъектов хозяйствования, участников процесса создания, распределения и обмена товарами и услугами, создают туристические направления для потребителей и рассчитывают их (необходимы знания географии);

3. Этап констатации (оценка полученных результатов (по возможности, экспертная оценка), проведение игры, описание результата и внесение корректировок);

4. Этап интерпретации (рефлексии) — обобщение и подведение итогов игры, проверка полученных в процессе игры знаний (в тестовой форме). Тестирование по пройденному материалу проводится в 2 этапа:

1. Обучающиеся отвечают на тестовые вопросы до того, как они получили творческое задание по разработке игры;

2. Выполняют эти же задания после разработки и проведения игры.

Преподаватель сравнивает результаты. Практика показывает, что у 58% количество правильных ответов вырастает в 2–3 раза, это говорит о том, что в процессе разработки игрового поля, случайных событий, игровых вопросов произошло повторное изучение и закрепление материала, сработало ассоциативное мышление, наглядность представленного материала также имела колоссальное значение.

Один из вариантов игрового поля одной из игр представлен на рис. 1.

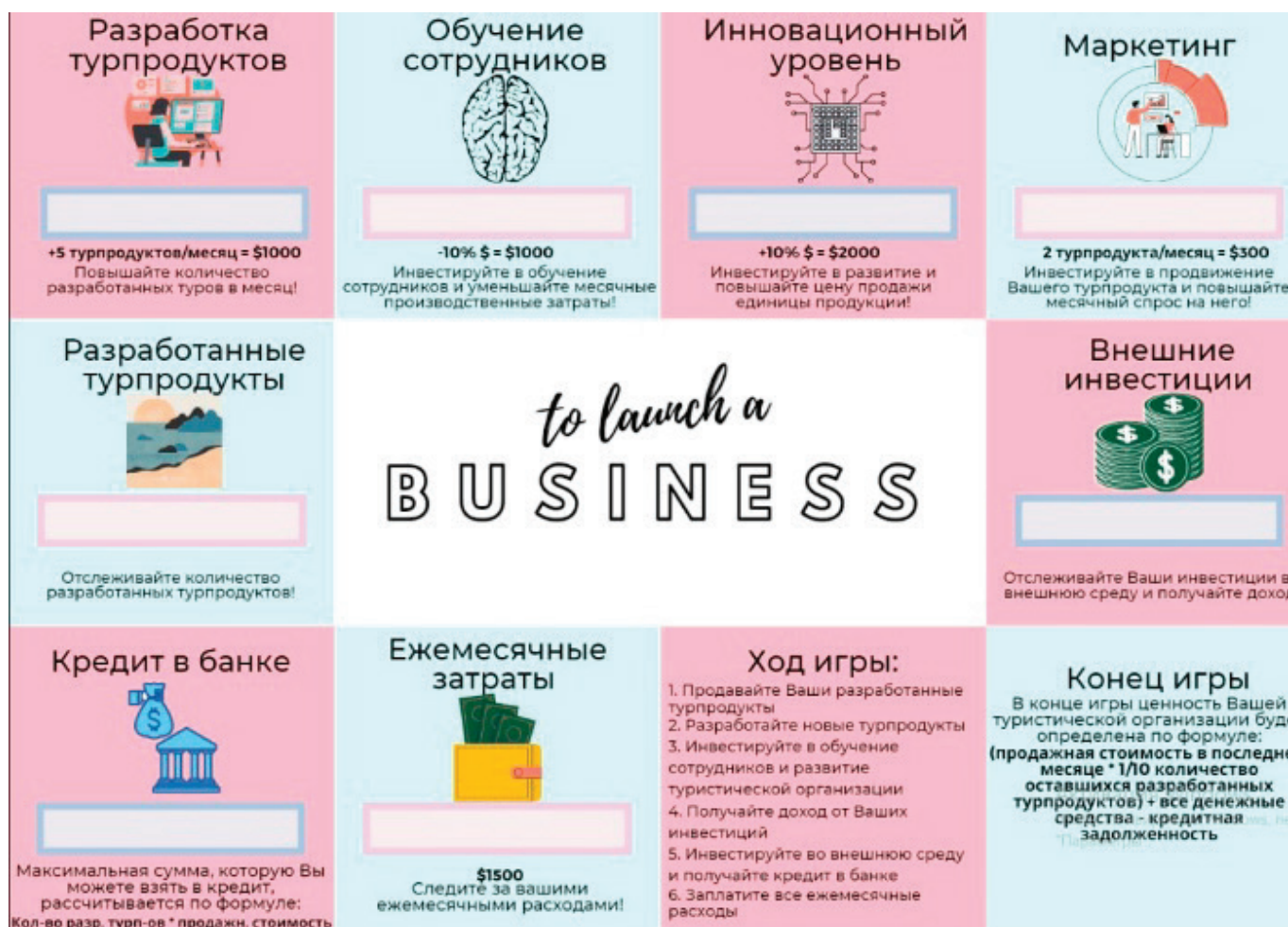


Рис. 1.е Пример игрового поля [авторская разработка]

На каждом из этапов происходит повтор, как практического, так и лекционного материала, каждая команда обменивается своими наработками друг с другом, в результате чего происходит процесс обобщения, уточнения и доработки данных.

Этап разработки и создания игры обучающимися представляет своего рода проект, который в конечном итоге приводит к формированию не только необходимых в процессе обучения компетенций, но и педагогическому эксперименту, что позволяет делать выводы об эффективности использования интерактивных (инновационных) способов и методов в образовании.

Литература:

1. Чичко, Ю. В. Деловая игра как эффективный метод обучения экономическим дисциплинам // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2010. — № 2. — с. 112–115.
2. Капранова, М. Н., Интерактивная стратегия обучения // Методические ориентиры. — 2016. — № 3 (27). — с. 2–7.
3. Отрещенко, И. В. Использование деловой игры как метода обучения в ВУЗе // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. — 2017. — № 3. — с. 851–852.
4. Карева, Г. В. Игровые технологии формирования гностических качеств будущего специалиста // Педагогика и психология. Вестник ЧГПУ — 2009. — № 4. — с. 30–39.

Формирование пространственного воображения в начальной школе с помощью аддитивных технологий (посредством применения 3d-ручки)

Подтербкова Ирина Владимировна, учитель

МОУ «Магнитогорский городской многопрофильный лицей при Магнитогорском государственном техническом университете имени Г. И. Носова»

Исследование, проведенное компанией Headhunter в начале 2021 года, показало, что одна из самых дефицитных специальностей на российском рынке труда — это «инженер». Если данную тенденцию не изменить, то нехватка инженерных кадров может привести к стагнации или даже сокращению промышленного производства [2].

Среди списка требуемых компетенций специалиста в инженерной области первую позицию занимает профессиональное инженерное мастерство, предполагающее наличие пространственного воображения.

В современном мире профессий инженерно-техническая сфера далеко не единственная, где требуется пространственное воображение. Оно необходимо любому специалисту, имеющему дело с пространственными объектами, с их проектированием, созданием, изменением. Архитектор, дизайнер, модельер, летчик, конструктор — вот далеко не полный перечень специальностей, в которых требуется развитое пространственное воображение. С его помощью человек получает необходимую информацию, формулирует задачи, осуществляет мыслительные операции, что несомненно положительно влияет на общее интеллектуальное развитие личности.

С точки зрения психологии, пространственное воображение — это сложный многоуровневый психический процесс,

Таким образом, внедрение игрового метода обучения в практику преподавания становится все более популярным. Это вызывает высокую заинтересованность среди обучающихся, помогает им самостоятельно принимать решения в рамках поставленных задач, носит практическую направленность, активизирует групповую активность и совершенствует коммуникативные навыки. Данные компетенции являются необходимыми для будущих работодателей в рамках рыночной экономики и возрастающей конкуренции.

Дальнейшие исследования предполагают оценку креативности и более активное развитие гибких навыков обучающихся.

стоящий отдельно от остальных психических процессов, но имеющий связь с восприятием, мышлением и памятью.

В своей статье мы будем рассматривать пространственное воображение как умение человека моделировать и «представлять» различные предметы или конструкции в своем сознании, детально видеть их своим внутренним зрением.

Развивать пространственное воображение у ребенка желательно с самого детства, но наиболее пристальное внимание этому вопросу необходимо уделять в начальной школе, в возрасте от 6 до 11 лет, так как это расширяет познавательные возможности ребенка. На сложность и важность этого процесса обращали внимание многие отечественные исследователи и ученые.

В частности, Н. И. Царькова отмечает, что при анализе педагогической практики традиционной школы особую сложность в развитии воображения школьников представляет именно пространственное воображение» [5]. В. С. Кузин в своих работах неоднократно обращал внимание на значимость развития пространственного воображения для воспитания творческих задатков у школьников [3].

На необходимость развития пространственного воображения в начальной школе указывают и федеральные государственные образовательные стандарты, в которых прописано, что метапред-

метные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать «использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач» [4].

При организации занятий по развитию пространственного воображения в начальной школе стоит учесть, что процесс формирования пространственных представлений школьника напрямую влияет на развитие его пространственного мышления. Наиболее важную роль в этом процессе играют восприятие, в основе которого лежат ощущения, внимание, память, воображение, речь, а также такие мыслительные операции как анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, абстрагирование.

Как показывает педагогическая практика, если у младших школьников недостаточно сформировано пространственное воображение, то при переходе в среднюю школу у них, как правило, возникают проблемы с усвоением программы по геометрии, физике, химии. Для решения определенного вида задач по данным предметам необходимо не только правильно понимать содержание задания, но и уметь при помощи воображения создавать соответствующие образы в своем сознании, удерживать их в поле своего внимания и оперировать ими.

Таким образом, при организации учебного процесса в начальной школе необходимо по возможности больше времени уделять развитию пространственного воображения обучающихся как во время уроков, так и во внеурочное время. Для этого в современной педагогике существует много различных способов: моделирование из бумаги, изучение геометрического материала на уроках математики, специальные игры и задания, лепка и рисование на уроках изобразительного искусства.

В последнее время в плане развития пространственного воображения себя хорошо зарекомендовали занятия с использованием 3D ручки, которые можно организовать в рамках дополнительного образования или внеурочной деятельности.

Принцип работы 3D ручки относится к так называемым аддитивным технологиям, в основе которых лежит после-

довательное (как правило послойное) нанесение материала, в противоположность вычитающему производству, которое применяется при механической обработке детали.

Включение 3D ручки в учебный процесс создает много новых возможностей для творческой деятельности обучающихся, а педагогу помогает сделать свои занятия интересными и полезными. С помощью 3D ручки обучающиеся могут рисовать, создавать двухмерные и трехмерные фигуры, изготавливать различные поделки, сувениры, игрушки, украшения. Этот инструмент позволяет освоить витражную технику, попробовать себя в дизайнерской сфере, реализовать свои идеи, фантазии, задумки.

Согласно теории, разработанной отечественными психологами А. Н. Леонтьевым и Д. Б. Элькониным, при поступлении в школу у ребенка происходит смена ведущего вида деятельности с игровой на учебную, однако это совсем не означает, что для игры в учебном процессе не остается места. По словам Л. С. Выготского, игра в школьном возрасте не умирает, а продолжает существовать в обучении и труде [1]. Подтверждением словам Л. С. Выготского могут служить занятия с использованием 3D ручки, которая позволяет педагогу выстроить учебный процесс так, что ребенок, одновременно играя с 3D ручкой, может познавать основы геометрии и развивать пространственное мышление.

Работа с 3D ручкой создает благоприятный эмоциональный фон у ребенка. Первые свои поделки он может подарить в качестве сувениров своим друзьям или родственникам, а может сам изготовить игрушки для себя или других детей. Навык работы с 3D ручкой позволяет ребенку постепенно создавать все более сложные объекты, что повышает его самооценку и развивает творческие способности.

Еще один существенный аргумент в пользу применения 3D ручки на уроках в начальной школе — это ее вес. Ручка очень легкая и весит от 40 граммов. Объемную фигуру можно получить и с помощью 3D принтера, но это более дорогая техника, которая занимает больше места. При использовании 3D принтера можно только наблюдать за процессом печати детали,

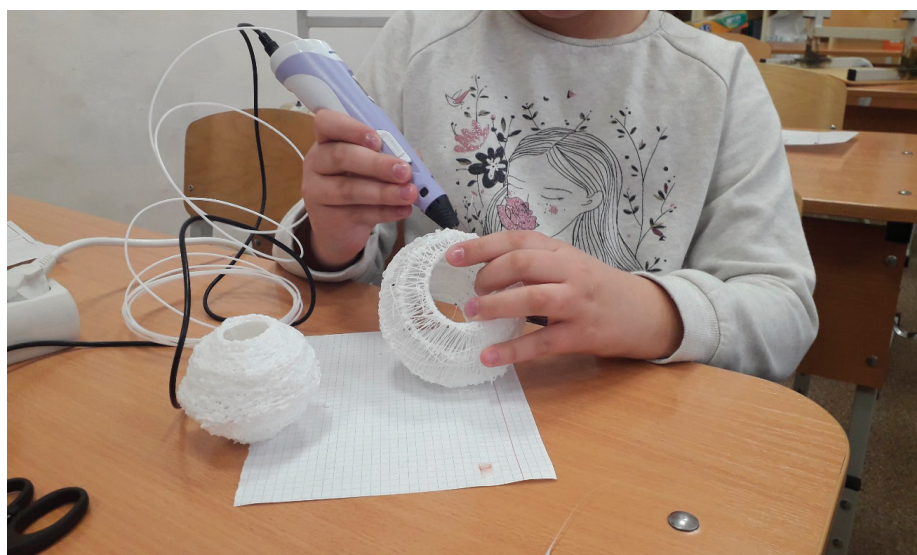


Рис. 1. Работа с 3D ручкой



Рис. 2. Объемная фигура, выполненная с помощью 3D ручки

а при помощи 3D ручки ребенок изготавливает деталь сам, приобретая при этом необходимый навык.

Таким образом, в применении 3D ручки в образовательном процессе в начальной школе можно выделить следующие положительные моменты:

- процесс обучения проходит в игровой форме;
- занятия способствуют развитию творческих способностей и формированию пространственного мышления;
- возможности 3D ручки позволяют создавать самые разные объекты, которые затем можно использовать в быту или в обучении;

— занятия проходят в комфортной обстановке и имеют положительный эмоциональный фон;

— работа с 3D ручкой развивает у ребенка мелкую моторику и навык обращения с пластичным материалом.

Обобщая все вышесказанное, мы можем сделать вывод, что процесс развития пространственного воображения в начальной школе требует отдельного подхода и особой организации. Для этого можно использовать новые аддитивные технологии, в частности 3D ручку, которая хорошо зарекомендовала себя как инструмент, способствующий развитию творческого потенциала ребенка и формированию его пространственного мышления

Литература:

1. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии: — 1966. — № 6.
2. Ивушкина А. Кадровый запрос: в России возник дефицит консультантов и инженеров / А. Ивушкина [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://iz.ru/977457/anna-ivushkina/kadrovyyi-zapros-v-rossii-voznik-defitsit-konsultantov-i-inzhenеровОБСВО>
3. Кузин, В. С. Изобразительное искусство: 1–9 классы: Программы общеобразовательных учреждений / В. С. Кузин. — М.: АГАР, 1996. — 160 с.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты // ФГОС начального общего образования (1–4 кл.) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://fgos.ru/>
5. Царькова, Н. И. Педагогические условия развития пространственного воображения учащихся 7–11 классов в учебном процессе: дис... канд. пед. наук: 13.00.01/ Царькова Наталья Ивановна. — М., 2001. — 265 с.

Использование электронных образовательных интернет-ресурсов для обеспечения качественной подготовки к итоговой аттестации по информатике

Ренева Юлия Владимировна, учитель информатики
МБОУ «Тазовская СОШ» (Ямало-Ненецкий автономный округ)

Сегодня предпочтение отдаётся техническим специальностям, а для их получения необходимо хорошее знание таких предметов, как физика и информатика. Перед педагогами встала задача выбрать стратегию оптимальной подготовки, суметь сочетать требования КИМ и учебной программы, суметь сформировать адекватное отношение учащихся к предъявляемым на экзамене заданиям, разработать методику обучения, направленную на эффективное достижение результатов итоговой аттестации. Очень большое внимание уделяется подготовке детей к экзамену по информатике. Этот предмет сейчас используется не только в направлении информатизации, а и в таких научных областях, как биоинженерия, биомедицина. Соответственно в любом случае нужна информатика. Как отмечают Е.И. Виштынецкий и А.О. Кривошеев, использование применяемых в сфере образования ИКТ должно ставить своей целью реализацию следующих задач, таких как: поддержка и развитие системности мышления обучающегося; поддержка всех видов познавательной деятельности обучающегося в приобретении знаний, развитии и закреплении навыков и умений; реализация принципа индивидуализации учебного процесса при сохранении его целостности [4].

Для качественной подготовки к экзамену необходимо использовать в работе педагога не только практические задания из различных сайтов ФИПИ, но и применять обучающие платформы, такие как «Яндекс», «Репетитор», которые позволят детям дополнительно самостоятельно ещё раз закрепить данный материал.

Обучающийся, предварительно зарегистрировавшись, проверяет свои первичные навыки. После этого для него подбирается индивидуальный план по подготовке к экзаменам. То есть реализуются те пробелы, отрабатывается тот материал, который западает у ребёнка на данный момент, для того чтобы дальнейшие его результаты были более успешными. Когда этот пробел ликвидирован, то у него будет выстроена система самой подготовки. Платформ очень много, и этот разброс может привести к тому, что подготовка детей сведётся к нулю.

Следующая платформа «Экзамен.ru». Эта платформа позволяет самостоятельно обучающимся пройти тренировочную работу, не видя ответы, он может автоматически узнать свои результаты.

Отметим, что в связи с эпидемиологической обстановкой, мы старались использовать различные формы и платформы такие, как Zoom для проведения онлайн-консультаций, индивидуальных занятий.

«ЯндексЭфир». Зарегистрировавшись на этой платформе, есть возможность просмотреть эфиры, где идёт подробный разбор заданий для того, чтобы дети могли дополнительно ещё раз закрепить тот или иной материал.

Изначально мы отрабатываем задания базового уровня, на которых дети с лёгкостью, имея математические навыки, могут

заработать свои баллы. А за тем, когда эта система наработана, отработан определенный минимум, мы переходим к отработке практических заданий второй части, которые дают возможность ребёнку заработать наивысший балл при получении своих результатов.

Система подготовки к экзамену независимо от того сдадут ребята в 9 или 11 классе должна быть одна. Для того, чтобы получить достаточно хороший результат на него нужно работать. Отрабатывать задания не просто шаблонная отработка одного типового задания. Ребёнок должен быть готов к тому, что могут произойти какие-то изменения.

Так в 2020 году структура ОГЭ по информатике изменилась кардинально. Вес заданий, выполняемых на компьютере, существенно увеличился. Теперь это 5 заданий из 15 и разработчики рекомендуют тратить на них 2 часа из 2,5. Если раньше в работе ОГЭ проверялись в основном теоретические знания, то теперь проверяются практические навыки, умение пользоваться конкретными программными продуктами.

При каждой подготовке к экзамену по информатике ведётся диагностика, которая позволяет выявить проблемы:

- выбор некоторыми учащимися экзамена является неосознанным;
- плохая информированность некоторых родителей о том, какие экзамены собирается сдавать ученик и уровень его подготовки по предмету;
- высокий уровень самооценки некоторых учащихся;
- для успешной сдачи необходим более продвинутый уровень знаний учащихся, т.е. необходима индивидуальная и дифференцированная работа по подготовке к экзамену.
- кодификатор не соответствует в полном объеме используемому в школе учебнику.

Поговорим о решении задач на поиск файлов.

Задача. Сколько файлов с расширением 4 символа в имени которого есть буква «и» или «И», содержится в подкаталогах каталога Поэзия? В ответе укажите только число.

Задание относительно простое, но тем не менее возникают всякого рода ошибки. И сегодня эту работу обсудим именно с помощью средств операционной системы Windows. Для решения данной задачи необходимо вспомнить: что такое файл, из каких частей он состоит, что такое маска файла. Маска файла состоит из двух специальных символов * — любая последовательность символов и? — один любой символ. Заметим, что темы маски и всё, что связано с поиском файлов, нет ни в одном из учебников по информатике.

Файл состоит из имени файла и расширения, отделённые точкой. Так как в условии задачи нужно найти файлы с расширением 4 символа, то мы соответственно поставим четыре вопросительных знака после точки, ну а в имени нашего файла должна быть русская буква «и», поэтому файл может начи-

наться с любой последовательности символов, а значит * далее идет буква маленькая «и» и после и любая последовательность символов. То есть вот такой маской можно отфильтровать файлы и получить решение задачи. Откроем с вами диск С, далее откроем папку Поэзия в правом верхнем углу в поиске файлов мы эту маску поместим. Выходит список файлов, ответ мы можем посмотреть в нижнем левом углу, элементов 11. Однако особенности операционных систем Windows таковы, что у некоторых эта же маска может в проводнике выдать другой результат и мы сталкивались с такой проблемой при подготовке. Эти вопросительные знаки в маске распознаются никак обязательный символ, а как необязательный символ. Поэтому файлы, имеющие меньшее количество символов в расширении, попадут в этот фильтр.

Таким образом, необходимо сделать проверку и получить безошибочный ответ. Рекомендуется использовать командную строку. Для того, чтобы запустить командную строку, мы должны нажать клавишу Microsoft + R в диалоговом окне написать cmd, обозначающий вызов командной строки. Мы получили окно, где можем давать команды операционной системе.

Литература:

1. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе: учебно-методическое пособие / Авторы-составители: Д. П. Тевс, В. Н. Подковырова, Е. И. Апольских, М. В. Афонина. — Барнаул: БГПУ, 2016. -59 с.
2. Григорьев с. Г., Гриншкун В. В. Информатизация образования, Учебник. — Москва, 2015. — 181 с.
3. Руденко Т. В. Дидактические функции и возможности применения информационно-коммуникационных технологий в образовании [Электронный ресурс]: учебно-методический комплекс. URL: <http://ido.tsu.ru>
4. Плохой учитель преподносит истину, хороший учит её находить. / А. Дистерверг [Электронный ресурс] // Сидоров С. В. Сайт педагога исследователя. — URL: http://si-sv.com/board/a_disterveg/9-1-0-

Формирование финансовой грамотности у старших дошкольников через игровую деятельность

Синицына Валентина Николаевна, воспитатель
МБДОУ Детский сад № 44 г. Арзамаса (Нижегородская обл.)

Финансовое просвещение и воспитание детей дошкольного возраста — это новое, но немаловажное направление в дошкольной педагогике. Дети уже в дошкольном возрасте подсединяются к экономической жизни семьи: встречаются с разнообразной рекламой, деньгами, совершают вместе с родителями покупки в магазине. В результате этого они овладевают основами экономических знаний. Детям старшего дошкольного возраста необходимо прививать чувство ответственности и долга во всех сферах жизни, и финансовая сфера не исключение. В дальнейшем это поможет им правильно планировать свои финансовые операции, распределять свой бюджет. Именно в этот период приобретает первичный опыт ориентировки детей в элементарных экономических явлениях, формируется экономический базис в создании будущего экономического мышления.

Для того, чтобы осуществить поиск файлов по заданной маске можно использовать команду WHERE, далее следует указать ключ /R. Он говорит о том, что мы рекурсивно внутри нашей папки будем искать файлы, и не забыть написать полный путь и маску. Получим ответ только с маленькой «и», следовательно, чтобы эту задачу завершить, нужно повторить команду, но уже в маске указать заглавную букву «И». Для того чтобы ещё раз не писать эту команду, нажмите клавишу управления курсором вверх и замените маленькую «и» на заглавную. Соответственно получим ещё один файл.

На наш взгляд, такие кардинальные изменения в ОГЭ по информатике напрашивались давно, так как смысл предмета состоит в умении использовать вычислительную технику. Экзамен стал живым и приближенным к реальным задачам. А для учеников выполнение заданий стало интереснее. Возможно, после такой подготовки будет больше обучающихся выбирать информатику для поступления в вузы, нарабатывая практические умения. Ещё хотелось бы заметить, большой опыт можно получить, пройдя курсы «Методика проверки заданий с развёрнутым ответом при проведении ГИА по информатике» в роли эксперта.

Финансовая грамотность — это умение человека распоряжаться своими доходами и расходами, принимать верное решение по распределению денежных средств, иначе говоря, умение не только тратить, но и сохранять и приумножать свои финансовые средства.

В дошкольном возрасте под финансовой грамотностью понимаются воспитание у ребенка бережливости, деловитости и рационального поведения в отношении простых обменных операций, здоровой ценностной оценки любых результатов труда, будь то товары или деньги. А также формирование у ребенка правильного представления о финансовом мире, которое сможет помочь ему стать самостоятельным и успешным человеком, принимающим грамотные, взвешенные решения.

Конечно, ребёнок-дошкольник самостоятельно не освоит эту область, но с помощью педагога и родителей, путешествуя в этот новый удивительный и интересный мир, он получит доступные знания из области экономики, поймет, какое место она занимает в окружающем мире, где и когда человек встречается с ней.

Программа Шатовой А. Д., которую я использую в своей работе, рассчитана на работу педагога с детьми в условиях общественного дошкольного воспитания, хотя, бесспорно, первые шаги в мир экономики ребенок делает в семье. Именно в семье он впервые познает цену труда, доходов и расходов, преимущества материального благополучия, достатка и ущербность бедности.

Поэтому совместная работа педагога и родителей просто необходима для успешного экономического воспитания детей дошкольного возраста.

Что же может стать содержанием экономического воспитания в семье? Это прежде всего домашнее хозяйство (домашние занятия родителей, профессии родных и т.д.), семейный бюджет (доходы, расходы, зарплата, пенсия, стипендия), карманные деньги.

Как же правильно познакомить детей в дошкольном учреждении с финансовой составляющей жизненных отношений?

Перед дошкольным образовательным учреждением ставятся задачи, которые способствуют формированию у дошкольников финансовых представлений:

- это создание условий для формирования азбучных экономических представлений;
- развитие заинтересованности детей аспектами финансовой грамотности и применением этих знаний в жизни;
- обогатить словарный запас дошкольников основными финансово-экономическими понятиями, соответствующими их возрасту;

Занятия по формированию основ финансовой грамотности у старших дошкольников расширяют экономический кругозор, вызывают интерес к экономическим явлениям, расширяют понятийный словарь, воспитывают трудолюбие, бережливость, экономность.

Освоение дошкольником финансовых представлений эффективнее осуществляется при соблюдении принципа системности, комплексности, постепенности и регулярности в освоении, дифференцированности при выборе темпа работы.

Смоленцова А. А. считает, что большое значение для формирования финансовой грамотности детей дошкольного возраста имеет игровая деятельность. В процессе игры дети легко познают мир социальной действительности и приобщаются к миру финансов.

Все дети очень любят играть. Особенность игры заключается в том, что она из развлечения легко перерастает в обучение. Игра для детей дошкольного возраста является практически единственным видом деятельности, где они могут проявлять свою инициативу, творческую активность и при этом всегда их действия будут направлены на личностное развитие: на чувства, волю, поведение. Дети, имеющие большую игровую практику в дошкольном учреждении, успешнее адаптируются в школе, легче справляются с жизненными проблемами. Игра помогает детям удовлетворять их потребность быть похожим на взрос-

лого, реализовывать свои фантазии, которые сложно, а порой даже невозможно осуществить в реальной повседневной жизни.

Применение игровой деятельности самый эффективный способ для освоения и закрепления детьми дошкольного возраста сложных экономических понятий.

В процессе моей работы дидактические игры включались в содержание занятий и проводились вне их. Для возникновения самостоятельных дидактических игр в группе создавались необходимые условия: подбирался соответствующий дидактический материал и пособия. В своей работе я широко применяю различные по содержанию и видам дидактические игры: с предметами, с картинками, настольно-печатные, словесные экономические игры, а также игры-путешествия, игры-загадки, игры-беседы, игры-предположения и т.д.

В **сюжетно-ролевых играх** моделируются реальные жизненные ситуации: купля и продажа товаров, производство и реализация готовой продукции, финансовые сделки, банковские операции. Умело организованная экономическая игра содействует формированию познавательной активности, развитию деловых качеств дошкольников. Потому что, интересная игра даже ленивого делает трудолюбивым, неумелого — умельцем. Коллективная познавательная деятельность способствует раскрытию творческого потенциала детей и самореализации их как личности.

В процессе **дидактических игр** «Хорошо — плохо», «Конфетки и монетки», «Узнай профессию по трудовым действиям», «Кто что производит», «Можно — нельзя», «Где что можно купить» дети осваивают и закрепляют представления об экономических явлениях, понятиях, приобретают новые экономические умения и навыки. Дети дошкольного возраста, производя разные действия, учатся использовать их в различных условиях, с разнообразными объектами, что увеличивает прочность и осмысленность формирования и закрепления экономических представлений.

Игра-путешествие — это коллективное творческое дело, участники которого делятся друг с другом своими знаниями, впечатлениями, предложениями. Например, в игре «Путешествие в мир профессий» мною были организованы в наблюдения за трудом людей разного рода профессий в детском саду, чтобы дети самостоятельно смогли убедиться, за что именно работники получают заработную плату.

Настольно-печатные игры это своеобразная «школа жизни» в миниатюре. Здесь ребенок управляет финансами, инвестирует, строит стратегии и банкротится — без урона для кошелька.

Таким образом, можно отметить, что создание необходимых условий и правильно организованная игровая деятельность положительно воздействует на становление финансовой грамотности дошкольников. Эта деятельность способствует развитию познавательной активности и коммуникативных навыков дошкольников. Также дети знакомятся с людьми различных профессий, начинают бережнее относиться к вещам, творчески решают игровые задачи, учатся сотрудничать друг с другом.

Раннее финансовое воспитание является основой правильного миропонимания и организации эффективного взаимодействия ребенка с окружающим миром. Осуществляя финансовое воспитание детей дошкольного возраста, мы решаем задачи всестороннего развития личности.

Литература:

1. Играем в экономику: комплексные занятия, сюжетно-ролевые и дидактические [Текст] / авт.-сост. Л. Г. Киреева. — Волгоград: Учитель, 2008. — 169 с.
2. Смоленцева А. А. Проблемно-игровая технология экономического образования дошкольников // Детский сад от А до Я. 2003. № 4. С. 63. 14.
3. Смоленцева А. А. «Введение в мир экономики или как мы играем в экономику». Учебно-методическое пособие «Детство» 2008 г.
4. Ханова Т. Г., Прокофьева Н. М. Экономическое воспитание в дошкольном возрасте // Государственный советник. 2018. № 1 (21). С. 25–31. 15.
5. Шатова А. Д. Формирование элементарных экономических представлений дошкольников. М., 2005. 254

Мелкая моторика и почему ее так важно развивать

Третьякова Елена Владимировна, воспитатель
МБДОУ № 16 «Детский сад комбинированного вида» г. Кемерово

Не раз в жизни можно услышать выражение ум-ребенка на кончиках пальцев. Развитие пальчиков — говорит не только о высокой степени развития мелкой моторики, это показатель умственного и психического состояния ребенка.

Мелкая моторика воздействует на процессы в развитии ребенка, как — речевые способности, наблюдательную память, внимание, мышления, координацию в пространстве.

Центры головного мозга, устроены таким образом что его способности, непосредственно связаны с пальцами, их нервными окончаниями. Мелкая моторика: это масса движений, в которых участвуют мышцы кисти руки.

Рассмотрим кисть руки как «орган речи». В головном мозге человека, есть два центра:

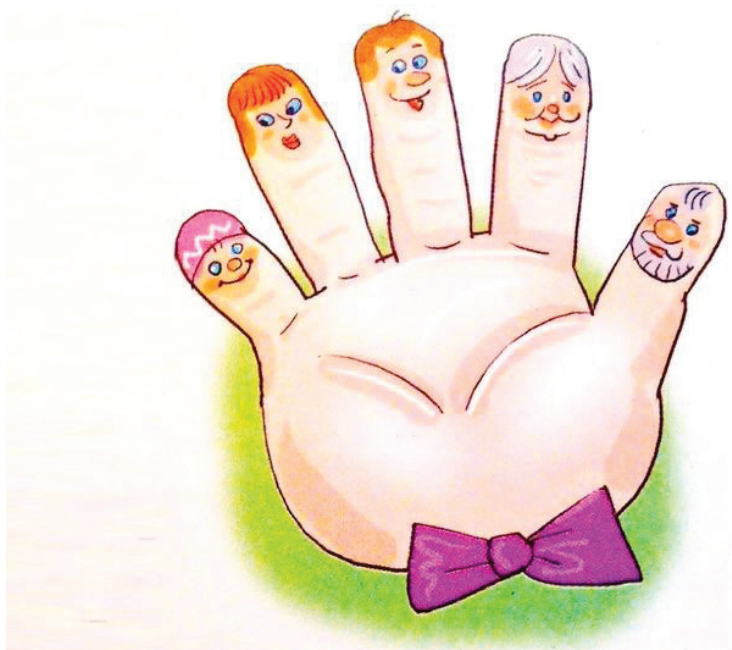
1. Отвечающий за речь,
2. Отвечающий за движением пальцев рук,

Обучая малыша речи, недостаточно только тренировок артикуляции — развитие движений пальцев рук просто необходимо, сами собой эти мышцы не развиваются, требуется специальная тренировка. Вот почему так важно работать с пальчиками.

Если пальчики ребенка развиты хорошо, то и писать он будет красиво, но очень часто пальцы рук слабые, поэтому развивать мелкую моторику нужно постоянно.

Любя, мама, ухаживающая за своим ребенком, берет его на руки, смотрит в глаза, гладит по головке и ручкам, разговаривает, целует. Такими простыми, нежными действиями она стимулирует тактильные ощущения своего малыша. Малыш растет, находит свои ручки и начинает пользоваться ими.

Как нестранно первая игра малыша — это ладушки, не просто детская забава, которая вызывает бурю восторга, но как считают психологи, обучение этой игре — важный этап в раз-



витии малыша, ступенька в становлении его интеллектуальных способностей, знакомство с окружающим миром.

Мелкая моторика рук — это ничто иное, как ловкость рук, чем больше умения в детской ручке, тем умнее ребенок. Для этого придуманы различные пальчиковые игры, конструкторы, хороши и творческие занятия.

Развитие детской моторики у детей это длительный, беспрерывный процесс, в ходе которого малыш узнает наш мир, набирается ловкости, общается с ним. Лучший способ обучения — это заразительный пример взрослых. Поэтому можно садиться перед малышом всей семьей и проводить мастер-класс.

Существует множество интересных игр и упражнений для развития мелкой моторики, ее можно развивать в домашних условиях используя подручный материал: пуговицы, крупы, прищепки, бусины в зависимости от возраста ребенка.

Рисовать задуманное на подносе с манкой, можно сделать дорожки (длинную, короткую), геометрические фигуры, буквы.

В емкости с фасолью, где спрятались мелкие предметы, перебирать ручкой и находить предметы, пальчики массируются становятся более чувствительными, а их движения координированными. Так же можно развивать мелкую моторику с помощью прищепок, ребенок прикрепляет к солнышку лучики, дождик к тучке, ботву к морковке, иголки к ежику.

В раннем возрасте выполняем простые упражнения, можно повысить интерес если упражнения сопровождать прочтением стихов, сказок, рассказов. При повторных проведениях игры дети нередко начинают произносить текст частично (особенно начало и окончание фраз). Постепенно текст разучивается наи-

зуть. Это очень интересное, веселое и увлекательное время препровождения с ребенком.

Пальчиковые игры — это, конечно же, инсценировка каких-либо сказок с использованием пальцев рук. Упражнения помогают ребенку улучшить свои навыки.

Игры требуют участия обеих рук, это позволяет детям ориентироваться в пространстве верх, вниз, право, лево. Лучшие упражнения, в которых тренируется каждый пальчик отдельно, ведь в коре головного мозга имеется отдельная область проекции для каждого пальца.

Большую роль в развитие мелкой моторики играют пальчиковые игры, и на напряжения, и для расслабления, и для растяжки кистей рук. Можно отнести к популярным развивающим играм: рамки вкладыши, мозаики, конструкторы, кубики и деревянные пирамидки, которые отлично развивают мелкую моторику руки, координирует работу кистей рук, способствует развитию логического мышления, развивает фантазию, восприятия цвета, развивает так же и тактильные ощущения, подобные игры способны анализировать информацию и принимать решения.

Без сомнения весомую роль играет развитие элементарных навыков самообслуживания, так как дальнейшая жизнь ребенка потребует использование точных координированных движений, кистей и пальцев, которые необходимо чтобы выполнять множество разнообразных бытовых действий (держат ложку, завязывать шнурки, одеваться, обуваться).

Развитие мелкой моторики является важным показателем готовности ребенка к школьному обучению и играет важную роль в овладении учебными навыками.

Пальчики ребенка — это тонкий инструмент и «настраиваются» они в течение долгого времени.





Литература:

1. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика [Текст] / М.: Академия, 2004.— 416 с.
2. Солнцева В. А., Белова Т. В. 200 упражнений для развития общей и мелкой моторики [Текст]; АСТ, Астрель — М., 2015.— 96 с
3. Гришечкина, Н.В.; Козюлина, В.А.; Матюшкина, О.П. 150 лучших развивающих игр для детей 5–7 лет. Развитие познавательных способностей, мелкой моторики, чувства ритма, координации движений [Текст]; Ярославль: Академия развития — М., 2014.— 192 с.
4. Ткаченко Т. А. Мелкая моторика. Гимнастика для пальчиков [Текст]; Эксмо — М., 2013.— 48 с

Влияние стимулирующих средств и приемов на развитие словообразовательных навыков

Хлиманенко Юлия Олеговна, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет

В статье представлены результаты исследования сформированности навыков словообразования и мнестических процессов у детей с общим недоразвитием речи (III уровень). В констатирующем эксперименте использовались методики Р.И. Лалаевой, Т.Б. Филичевой, Т.В., Г.В. Чиркиной, Т.В. Тумановой. Результаты констатирующего эксперимента показали, что дети с общим недоразвитием речи имеют средний и низкий уровни сформированности словообразовательных навыков.

Ключевые слова: словообразование, общее недоразвитие речи, дети дошкольного возраста.

В последние годы замечается существенное увеличение числа детей с речевыми нарушениями, в том числе и с общим недоразвитием речи. Общее недоразвитие речи — нарушение, при котором у детей с первично сохранным слухом и интеллектом выявляется отставание всех компонентов языковой системы — фонетики, лексики, грамматики и, как следствие, всей связной речи. Доказано, что своевременное усвоение лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов языка является необходимым условием для орфографически правильного письма, развития языковой компетенции ребенка и его речевой коммуникации в целом.

Многие исследователи, занимающиеся вопросами воспитания и обучения детей с ОНР, указывают на тесную взаимос-

вязь речи и мнестических процессов (Л.И. Белякова, И.Т. Власенко, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, О.Н. Усанова, Г.В. Чиркина и др.). Нарушение памяти тормозит полноценное развитие познавательной и речевой деятельности. Хорошая память помогает развитию познавательных процессов и более эффективному протеканию коррекционного процесса, и наоборот, плохая память усугубляет речевой дефект и затрудняет процесс ее восстановления и коррекции.

В связи с вышеизложенным определяется актуальность данного исследования, обусловленная необходимостью внедрения стимулирующих средств и приемов, в общую систему коррекционно-развивающего воздействия при общем недоразвитии речи.

Проблема исследования — стимулирующие средства и приемы формирования словообразования у дошкольников с ОНР (III уровень).

Цель исследования — на основе специального изучения спроектировать и реализовать работу по формированию словообразования старшего дошкольного возраста с ОНР с использованием стимулирующих средств и приемов.

Объект исследования — процесс формирования словообразования у детей старшего дошкольного возраста с третьим уровнем речевого развития с использованием стимулирующих средств и приемов.

При решении перечисленных выше задач были использованы следующие методы исследования:

1. Теоретические (анализ литературы по проблеме исследования);
2. Эмпирические (наблюдение, констатирующий эксперимент, контрольный эксперимент);
3. Биографические (сбор анамнестических данных, изучение документации).

Констатирующий эксперимент проводился на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения центра «Созвездие».

В констатирующем исследовании приняло участие 20 детей в возрасте от 5 до 6 лет, из них 10 детей с недоразвитием речи, имеющие заключение психолого-медико-педагогической комиссии «Общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития» (ЭГ), и 10 детей с нормальным речевым развитием того же возраста (СГ).

Для осуществления констатирующего эксперимента по исследованию словообразования у детей с третьим уровнем речевого развития нами были взяты за основу и переработаны методики Р.И. Лалаевой, Т.Б. Филичевой, Т.В., Г.В. Чиркиной, Т.В. Тумановой.

Диагностическая программа по изучению и формированию словообразования была расширена за счет параметров оценки состояния мнестических процессов у детей с недоразвитием речи.

Цель констатирующей части экспериментального исследования — выявить уровни сформированности словообразования у детей с третьим уровнем общего недоразвития речи и провести сопоставительный анализ с детьми, имеющими нормальный уровень речевого развития.

В эксперименте были поставлены следующие задачи:

1. Разработать и реализовать расширенную диагностическую программу изучения словообразования и мнестических процессов у дошкольников с третьим уровнем речевого развития;
2. Провести углубленное исследование состояния умений и навыков словообразования существительных, прилагательных, глаголов (с опорой на лексические темы: «Домашние животные», «Птицы», «Рыбы», «Насекомые»), определив персонализированные показатели недоразвития исследуемых процессов.
3. Проанализировать полученные результаты, сформулировать выводы, значимые для последующей коррекционно-педагогической работы.

За основу оценивания взята система, традиционно принятая в коррекционной педагогике и в логопедии, а именно — баллированная, которая была доработана и модифицирована. Правильно данный ответ оценивался в 3 балла, полное невыполнение задания 0 баллов. Максимальное количество баллов за все правильно 36. Данные баллы были соотнесены с уровнями показателями.

I высокий уровень развития словообразовательных навыков — задание выполнено в соответствии с визуальными, содержательными, речезыковыми задачами. Все задания ребенком выполнялись самостоятельно, все речевые высказывания были полноценны — 3 балла;

II — средний уровень развития словообразовательных навыков — имеются отдельные аграмматизмы и неточности в связном высказывании, но в целом адекватны по смыслу, логике изложения и соответствуют поставленным задачам — 2 балла;

III — низкий уровень развития словообразовательных навыков — ребенок формирует свои высказывания при помощи стимулирующих средств педагога, речь ребенка аграмматична ошибками смыслового и оформительного характера-1балл.

Таким образом, были определены уровни развития словообразовательных навыков у детей экспериментальной и сравнительной групп.

Детям предлагались следующие виды заданий:

1. Образование существительных с увеличительным значением.
2. Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.
3. Образование профессий во множественном числе.
4. Образование притяжательных прилагательных.
5. Образование сложных слов.
6. Образование приставочных глаголов.

Констатирующий эксперимент показал, что для детей с ОНР характерен средний уровень сформированности словообразовательных навыков.

Как видно из диаграммы, у детей ЭГ показатели развития словообразовательных навыков значительно ниже. Дети допускали ошибки в образовании уменьшительно-ласкательных форм существительных, существительных с увеличительным значений, в образовании названий профессий. Дети контрольной группы допускали единичные ошибки. Они владеют высоким уровнем развития словообразования существительных с уменьшительно-ласкательным значением. Это подтверждает исследование А. Н. Гвоздева о словообразовании существительных с этими суффиксами в онтогенезе. Раннему появлению этих суффиксов способствует большое количество ласкательных слов у взрослых в их разговорах с ребёнком.

На сравнительной диаграмме видно, какой большой разрыв между результатами обеих групп. Задание вызвало трудности у всех дошкольников. Но если дети контрольной группы, называя неправильный ответ, могли самостоятельно исправить себя, то детям экспериментальной группы понять свою ошибку было трудно. Для лучшего понимания инструкции использовались обучающие элементы с применением предметно-практической деятельности или приемы в виде наводящих вопросов, под-

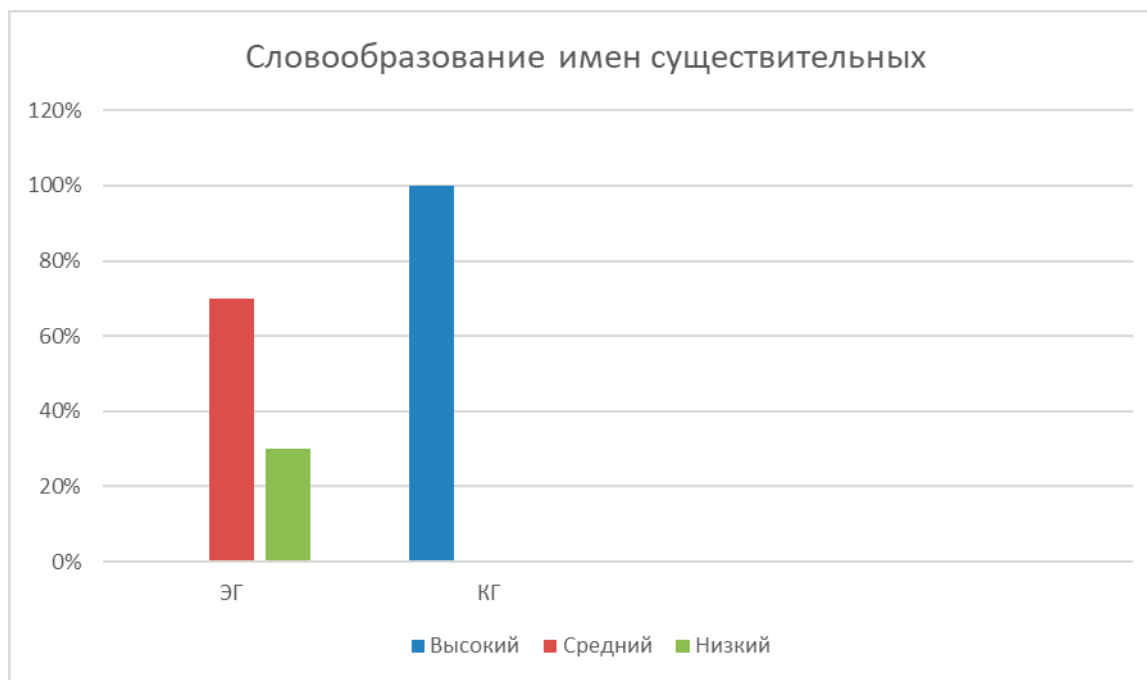


Рис. 1. Сравнительный анализ экспериментальной и сравнительной групп навыков образования существительных

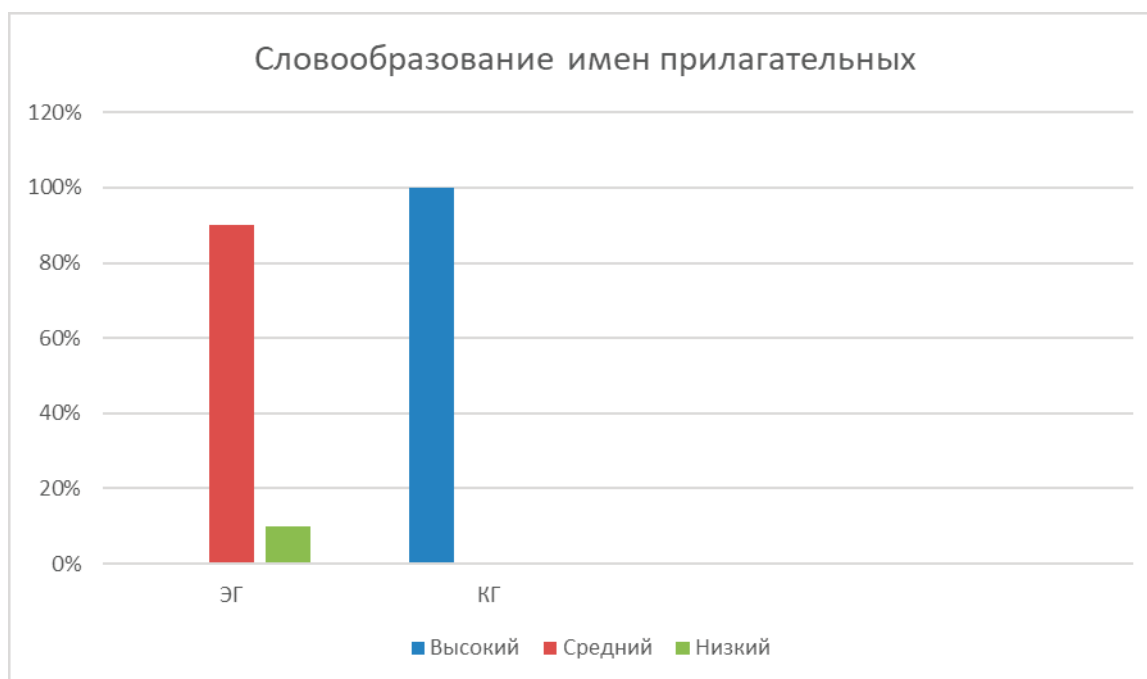


Рис. 2. Сравнительный анализ экспериментальной и сравнительной групп навыков образования прилагательных

сказок, которые стимулировали детей для правильного ответа. Но многие дети после обучающего момента делали те же ошибки.

При образовании глаголов, так же как и при образовании существительных, дошкольники пользовались продуктивными и более ранними по онтогенезу аффиксами, так как образование слов с онтогенетически поздними суффиксами и приставками вызывали трудности.

В связной речи у детей экспериментальной группы были выявлены ошибки в нарушении связности и последовательности рассказа, пропуски существенных элементов сюжетной линии,

заметная фрагментарность изложения. В отличие от детей контрольной группы, многие дети экспериментальной группы не смогли четко построить целостность композиции текста. Вместе с этими ошибками, у данной категории детей отмечалась бедность и однообразие использования языковых средств. Для лучшего понимания инструкции также применялись словесные стимулы.

При оценки состояния слухоречевой памяти мы опирались на методики, сформированные А.Р. Лурия, А.В. Семенович, Л.С. Цветковой. Нами были выделены следующие уровни развития слухоречевой памяти:

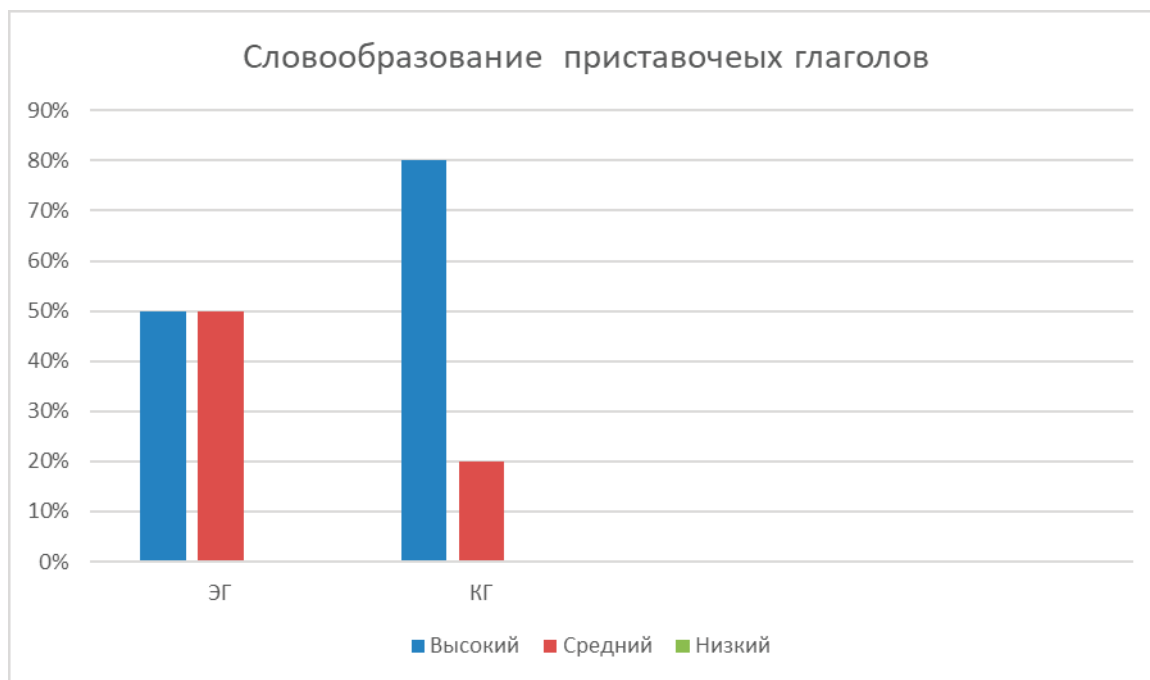


Рис. 3. Сравнительный анализ экспериментальной и сравнительной групп навыков образование глаголов

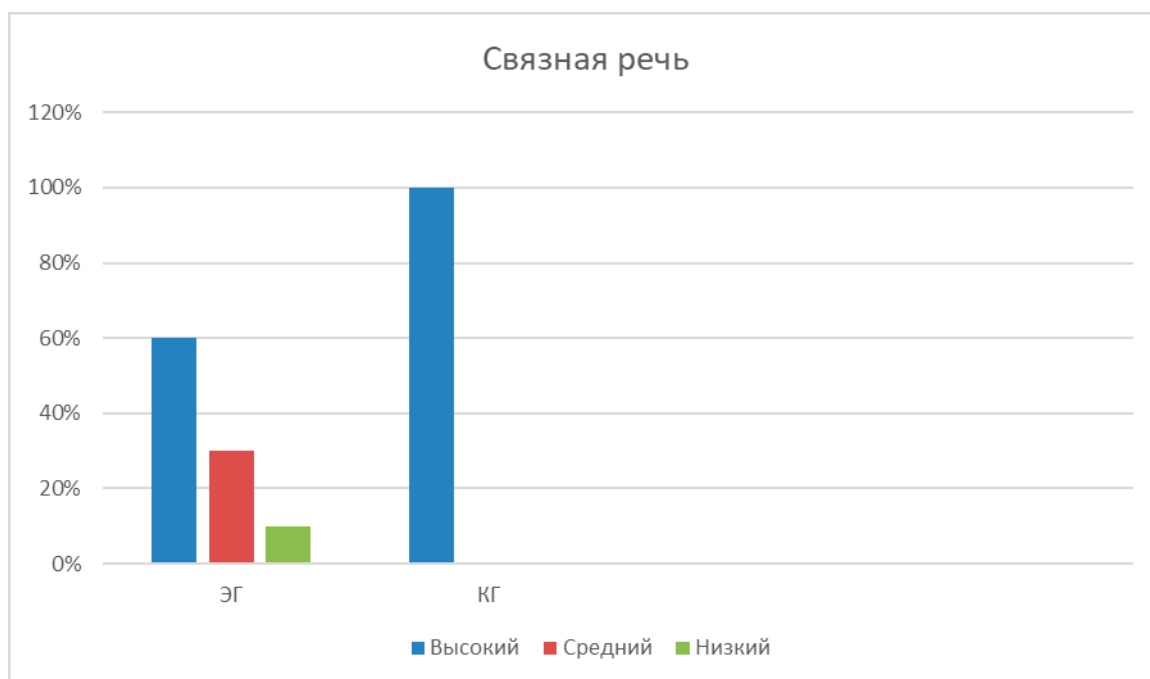


Рис. 4. Сравнительный анализ результатов исследования связной речи

Высокий — 5–6 ед.;

Средний — 3–4 ед.;

Низкий — 2–1 ед.

Анализ результатов исследования мнестических процессы у детей с общим недоразвитием речи позволил выявить некоторые особенности. У детей с ОНР наблюдались: снижение слухоречевой памяти, продуктивность запоминания.

Анализируя методику «Заучивание слов» было выявлено, что воспроизведение большого количества слов более 5 ед. детям с ОНР не доступно.

Анализируя результаты методики «Заучивание фраз», было выявлено, что при воспроизведении предложений дети с ОНР испытывают выраженные трудности. У детей наблюдалось сокращение синтаксической структуры предложения, инверсия слов. Наиболее легким оказалось для детей воспроизведение первого предложения, так как его структурно-семантическая организация соответствует организации мысли.

В **пересказе** текста у детей наблюдается сужение предикатных значений при выборе глагольных синонимов. Встречаются аграмматические конструкции. Не все дети с ОНР

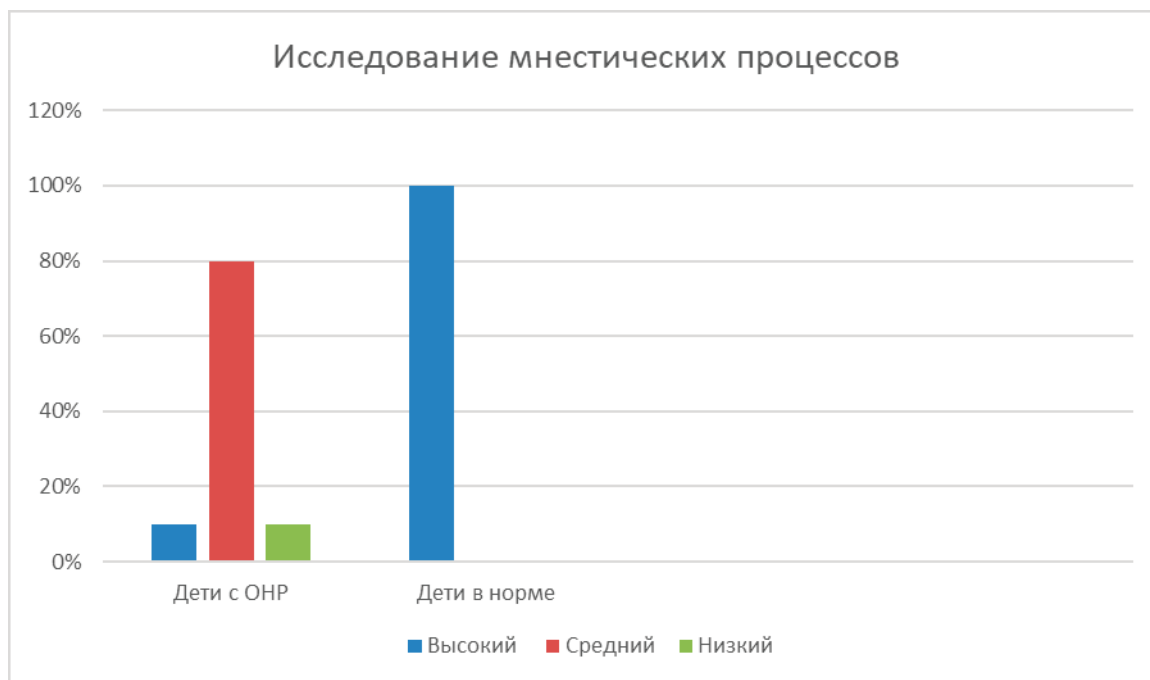


Рис. 5. Сравнительный анализ результатов исследования мнестических процессов

использовали словообразовательные конструкции. У некоторых отмечалось нарушение целостности и связности текстов. Дети были не в состоянии полно и связно пересказать на основе слухоречевого восприятия. Объем текста был значительно сужен.

Совокупность ошибок, допущенных при выполнении вышперечисленных заданий, позволяет нам сделать выводы о том, что уровень речевого развития не у всех детей достигает полного объема, что подтверждает у детей третий уровень речевого развития.

При исследовании мнестических процессов кратковременной памяти у детей с ОНР отмечалось: снижение объема и скорости запоминания, нарушение порядка воспроизведения стимулов. Допущенные ошибки дети не замечали и не исправляли.

Сравнительный обобщенный анализ результатов деятельности детей в рамках выполнения заданий констатирующего эксперимента позволил выявить, что результативность и качество словообразовательных навыков и мнестических процессов у всех детей повышается уже на этапе диагностики при условии предоставления детям специальных стимульных средств и приемов.

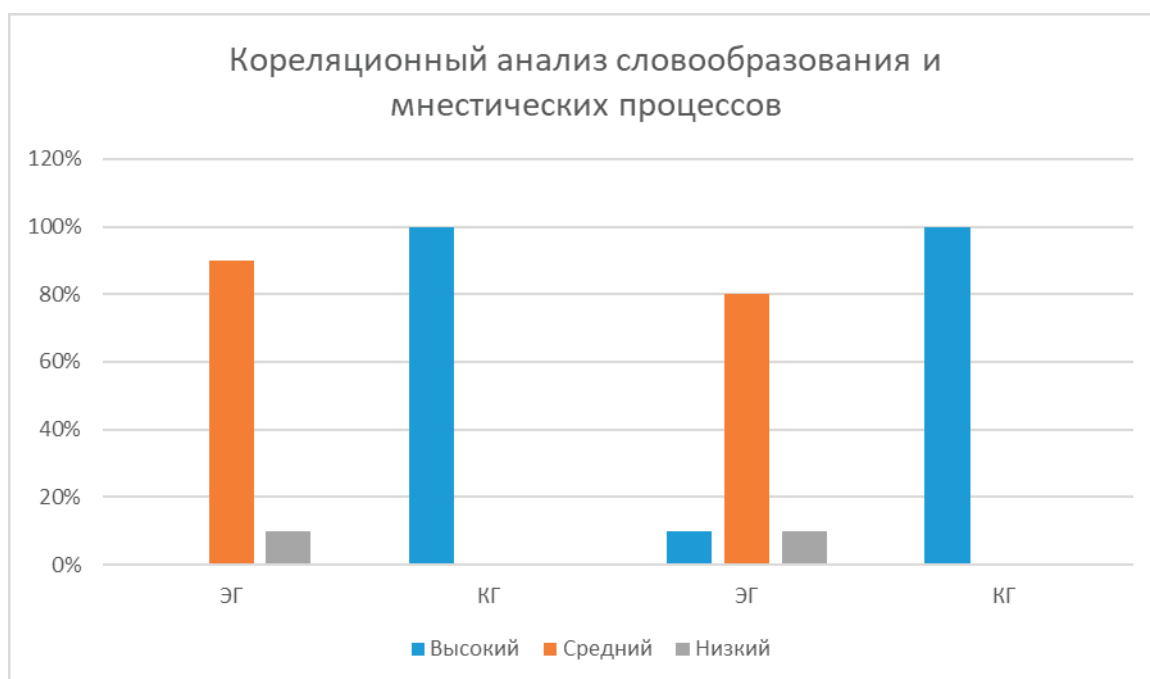


Рис. 6. Сравнительный анализ результатов исследования мнестических процессов

Используемые стимулирующие средства при диагностике, а в дальнейшем и при формировании, могут быть применены как вспомогательные средства у детей с недоразвитием речи.

Все это позволяет сделать вывод о необходимости планирования и реализации педагогической модели формирования словообразовательных процессов детей с ОНР, в рамках которой были бы применимы стимулирующие средства и приемы.

Литература:

1. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду. Кн. для воспитателя дет. сада.— 2-е изд., дораб.— М: Просвещение, 1991—160 с
2. Волкова Г. А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников. Книга для логопедов./ Издательство «детство-пресс» Санкт-Петербург, 2003
3. Логопедия. Теория и практика/ [под ред. д.п.н. профессора Филичевой Т. Б.].-Москва: Эксмо,2017.-608 с.
4. Петрова Т. И., Петрова Е. С. Игры и занятия по развитию речи дошкольников.— М.— 2006.
5. Селиверстов В. И. Речевые игры с детьми. М: Академический проект, 2017.— 399 с.
6. Сорокина Н. А. Комплексная диагностика развития детей с речевыми нарушениями. М: Владос, 2018.
7. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольника.— М.: Издательство Института Психотерапии, 2001.— 256 с.
8. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд. 3-е, испр. и доп.-М.,2000
9. Эльконин Д. Психология игры.— М.: Владос, 1999 г.— 360 с.

Трудности в обучении говорению на уроках английского языка в средней школе и пути их преодоления с учетом возрастных психолого-педагогических характеристик учащихся

Шайдт Ольга Юрьевна, учитель английского языка

МБОУ «Ломинцевская средняя школа № 22 имени Героя Советского Союза В. Г. Серёгина» (Тульская обл.)

В статье рассматриваются основные трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся средней школы в процессе обучения говорению на уроках английского языка, возможные пути их решения, в том числе проблемные ситуации как наиболее эффективный способ, соответствующий возрастным психолого-педагогическим характеристикам учащихся среднего звена.

Ключевые слова: иностранный язык, говорение, проблемные ситуации, процесс обучения.

В связи со стремительными изменениями в экономической, политической и социальной сферах современного общества система российского образования также нуждается в модернизации. На сегодняшний день Россия стремительно входит в мировое сообщество, и ее участие в различных интеграционных процессах остро поднимает проблему иноязычной коммуникации. Вследствие этого Федеральный государственный стандарт основного общего образования определяет, что изучение иностранного языка в школе должно обеспечить не только «воспитание ценностного отношения к иностранному языку как инструменту познания и достижения взаимопонимания между людьми и народами» [16], но и «формирование коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации» [16].

Изучение иностранного языка подразумевает овладение четырьмя видами речевой деятельности, к которым относятся говорение, аудирование, чтение и письмо. Следует отметить, что самым востребованным и сложным является именно говорение, так как благодаря нему устанавливается контакт, происходит обмен информацией и достижение взаимопонимания между участниками общения. Вот почему обучение говорению

как самостоятельному виду речевой деятельности является одной из основных целей обучения иностранным языкам.

Однако, результаты Национального исследования качества образования (НИКО) по английскому языку в 2016 среди учащихся 5, 8 классов показывают достаточно низкий уровень сформированности устно-речевых навыков (процент выполнения заданий в области говорения 24,2% и 19,2% соответственно), что свидетельствует о наличии определенных трудностей, с которыми сталкиваются подростки в процессе обучения говорению на уроках английского языка [17].

Отечественным и зарубежным ученым (И. А. Зимняя, Е. Н. Соловова, П. Ур, Т. Хедж), которые занимались данным вопросом, удалось обозначить ряд основных трудностей, сопровождающих процесс овладения устной речью у обучающихся средней ступени.

Е. Н. Соловова выделяет следующие проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся при высказывании на иностранном языке:

- Ученики стесняются говорить, так как боятся сделать ошибку и подвергнуть себя критике.
- Недостаток информации по обсуждаемой проблеме, нехватка языковых и речевых средств.

— Ученики не понимают речевую задачу.
 — В то время как один ученик говорит, остальные молчат, а значит могут быть исключены из учебного общения.

— Переход на использование родного языка при парных и групповых формах работы на уроке [11, с. 166].

В своей работе «Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке» отечественный психолог И. А. Зимняя определяет следующие трудности:

— «трудность возникновения естественной потребности говорения на иностранном языке;

— трудность определения предмета говорения, то есть того, о чем говорить;

— трудность определения смыслового содержания, то есть что говорить;

— трудность определения логической последовательности, средств и способов формирования мысли, то есть как говорить;

— трудность выработки и реализации артикуляционной программы» [5, с. 82].

Обращаясь к работам зарубежных авторов, приведем ряд трудностей в процессе обучения говорению, которые выделяет в своей книге «A Course in Language Teaching: Practice and Theory» британский методист Пенни Ур:

1. Ощущение дискомфорта.

Учащиеся испытывают дискомфорт при попытке выразиться на иностранном языке, так как боятся сделать ошибку и подвергнуться критике со стороны одноклассников или учителя.

2. «Нечего сказать».

Даже если ученики чувствуют себя уверенно, часты ситуации, когда они не испытывают желания высказаться, выразить свое отношение к поставленной проблеме.

3. Неравные возможности учащихся в процессе коммуникации.

Активные ученики, владеющие языком на более высоком уровне, говорят большую часть времени, в то время как другие учащиеся говорят очень мало, либо совсем не участвуют в разговоре.

4. Использование родного языка.

Учащиеся довольно часто переходят на использование родного языка, так как иностранный звучит неестественно в общении с одноклассниками [13, с. 121].

Перечисленные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся среднего звена на уроках, являются причиной достаточно низкого уровня сформированности коммуникативной компетенции. Устная речь, таким образом, является одним из самых сложных умений, которым ученики с трудом овладевают в искусственно созданных условиях российской школы.

Для решения вышеперечисленных проблем Пенни Ур определяет следующие пути:

1. Использование групповой работы.
2. Применение простого языка во время дискуссий.
3. Тщательный выбор тем дискуссии и грамотная формулировка заданий.
4. Использование инструкций, определяющих правила участия в беседе.
5. Избегание применения родного языка в дискуссии.

С целью преодоления перечисленных трудностей при обучении говорению методист Е. Н. Соловова также предлагает ряд возможных путей.

1. Создание атмосферы доброжелательности и доверия, чтобы минимизировать боязнь совершения ошибки и чрезмерной критики.

2. Использование в работе различных источников мотивации (целевая мотивация, мотивация успеха, страноведческая, эстетическая, инструментальная).

3. Создание достаточного уровня опор содержательного, языкового и речевого плана в случае, когда ученику нечего сказать или он испытывает нехватку языковых или речевых средств.

— В случае непонимания учениками речевой задачи Е. Н. Соловова предлагает: четкое представление учителем разновидности монолога/диалога, который необходимо получить на выходе; соблюдение условий создания данной речевой ситуации; заранее сформулированная речевая установка должна быть четкой и лаконичной; подготовка дополнительных опор; планирование опроса и распределение учащихся по ролям, парам, группам в соответствии с их языковыми возможностями; использование взаимопомощи и взаимного обучения.

— При неравном участии учеников в процессе коммуникации автор рекомендует: использование парных и групповых режимов работы; создание различных игровых ситуаций, в которых все ученики достаточно мотивированы и, если даже не участвуют в процессе говорения, то выполняют другие речевые действия; следование золотому правилу, которое гласит: «Каждый ученик в классе в любой момент урока четко осознает свою задачу, никогда не сидит без дела» [11, с. 170].

По мнению отечественного методиста Вайсбурд М. Л. справиться с возникающими в процессе обучения говорению трудностями возможно применяя упражнения разного уровня активизации. Данные упражнения делятся на два типа:

1. Тренировочные (языковые, некомуникативные), основанные на многократном повторении речевых клише, соответствующих содержанию темы. В случае выполнения таких упражнений, ученики получают навыки применения определенных лексических и грамматических структур и фонетического оформления с целью активизировать представляемый языковой и речевой материал.

2. Речевые (ситуативные, коммуникативные) упражнения, при выполнении которых происходит активизация языкового материала в определенных коммуникативных ситуациях, что способствует более легкой адаптации учащихся и включению их в реальную коммуникацию. Такие упражнения помогают правильно понимать коммуникативную задачу и строить речевое высказывание, выражая свое отношение к заданной ситуации речевого общения.

Процесс общения всегда определяется спонтанностью и зависит от ситуации, в которой он протекает, поэтому именно ситуативность является главным принципом обучения говорению, и это значит, что все обучение говорению должно происходить на основе и при помощи ситуаций.

В словаре отечественных методистов Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина ситуация определяется как «система внешних по

отношению к человеку условий, фрагмент действительности, побуждающие его к выполнению действий» [1, с. 277]. Речевая ситуация — это «совокупность обстоятельств, в которых реализуется общение, система речевых и неречевых условий общения, необходимых и достаточных для совершения речевого действия» [1, с. 252].

По мнению Н. И. Гез, в учебном процессе невозможно реализовать все существующие ситуации реального общения, поэтому для развития речевых умений у учащихся необходимо моделировать специальные учебные речевые ситуации.

Для обучения говорению огромное значение имеют «систематически и преднамеренно создаваемые проблемные ситуации, способствующие возникновению мотива и потребностей высказывания, выдвижению гипотез, предположений, активизации мыслительной деятельности» [3, с. 251].

Вовлекая личность в мыслительный процесс, проблемные ситуации являются тем исходным моментом, когда начинается выполнение творческих заданий и развитие мышления учащихся.

Также необходимо помнить, что в процессе обучения должны учитываться индивидуальные особенности учащихся такие, как возраст, уровень базовых знаний, черты характера, так как «подобная специфика ученика может влиять на скорость и качество овладения иностранным языком, в частности устной речью» [9, с. 248].

Самой важной особенностью учеников средней школы, как считает В. А. Крутецкий, является «формирование активного, самостоятельного, творческого мышления» [7, с. 108], поэтому он рекомендует в процессе обучения говорению ставить ученика перед необходимостью сравнивать, анализировать, делать выводы и обобщения. Автор считает, что учителю нужно так организовывать свои занятия, чтобы перед учеником возникали проблемы различной сложности, побуждающие его к активной работе мысли и самостоятельному поиску решения.

Зимняя И. А. отмечает, что речемыслительная деятельность подростков характеризуется ростом показателей осознанности и логичности, доказательности мышления. За счет увеличения лингвистического опыта подросток обретает способность выдвигать гипотезы, подтверждать или опровергать их.

Анализ, проведенный Зимней И. А., показывает, что «в подростковом возрасте происходит качественное изменение коммуникативной деятельности в целом, хотя... становление всех входящих в него процессов не заканчивается...» [4, с. 140].

Как было отмечено выше, основной проблемой при обучении иностранному языку на средней ступени, является снижение уровня мотивации учащихся. Анализируя возрастные психолого-педагогические особенности подростков и характеристику их коммуникативного развития, приходим к выводу о том, что:

— создание на уроках иностранного языка ситуаций реального общения будет способствовать вовлечению учащихся средней ступени в процесс говорения, так как способствует реализации ведущей деятельности подростков;

— создаваемые речевые ситуации должны давать учащимся возможность проявить активность, умственную и творческую самостоятельность.

Удовлетворению данных условий соответствует создание на уроках обучения иноязычному говорению проблемных ситуаций, так как, вызывая состояние умственного напряжения у учеников, они вызывают заинтересованность, эмоциональный отклик, а значит и желание участвовать в процессе общения.

Таким образом, в результате исследования трудностей, с которыми сталкиваются подростки в процессе обучения говорению, было определено, что проблемные ситуации могут быть эффективным способом преодоления данных трудностей, так как соответствуют возрастным психолого-педагогическим характеристикам учащихся средней школы.

Использование заданий на основе проблемных ситуаций на уроках английского языка — это «время и суть развивающего, личностно-ориентированного обучения на современном этапе, что несет в себе немалое нравственное начало, ибо делает овладение иностранным языком радостным, творческим, осознанным и коллективным» [15]. Однако анализ передового опыта работающих педагогов показывает, что только разумное сочетание примеров традиционного и проблемного обучения ведет к развитию языковых способностей учащихся.

Литература:

1. Азимов, Э.Г., Шукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст]/ Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448с.
2. Белякова, Е. А. Использование проблемных ситуаций на занятиях по иностранному языку в системе уровневого образования [Текст]/ Е. А. Белякова// Ярославский педагогический вестник. — 2012. — № 3 — Том II. — с. 191–195.
3. Гез, Н.И., Ляховицкий, М. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст]: учебник/ Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов и др. — М.: Высшая школа, 1982. — 373с.
4. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст]/ И. А. Зимняя. — М.: Просвещение, 1991–222с.
5. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст]/И. А. Зимняя. — М.: Просвещение, 1985. — 160с.
6. Колесникова, И.Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков/И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. — М.: Дрофа, 2008. — 431с.
7. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии [Текст]/ В. А. Крутецкий. — М.: Просвещение, 1972. — 255с.
8. Матюшкин, А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций [Текст]: учебное пособие/ А. М. Матюшкин; под ред. А. А. Матюшкиной. — М.: КДУ, 2009. — 190с.

9. Ныркова, М. М. Проблемы обучения говорению на иностранном языке и способы их решения [Текст]/М. М. Ныркова //Цивилизация знаний: Российские реалии: Труды Восемнадцатой Международной научной конференции. — 2017. — с. 247–249.
10. Ситаров, В. А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения [Текст]/ В. А. Ситаров// Знание. Понимание. Умение. — 2009. — № 1. — с. 148–157.
11. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам [Текст]: базовый курс лекций/ Е. Н. Соловова. — М.: Просвещение, 2002. — 239с.
12. Шукин, А. М., Фролова, Г. М. Методика преподавания иностранных языков [Текст]/ А. М. Шукин, А. М. Фролова. — М.: Академия, 2015. — 288с.
13. Ur Penny. A Course in Language Teaching: Practice and Theory [Text]/ P. Ur. — Cambridge: Cambridge University Press, 1996. — 375p.
14. Махутова, Г. М., Микитченко, С. П. Моделирование проблемных задач и проблемных ситуаций в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс]/Г. М. Махмутова, С. П. Микитченко// Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 1. — Режим доступа: <http://www.science-education.ru>
15. Павлова, Е. А. Проблемные ситуации — важный фактор формирования коммуникативной компетенции учащихся в современной школе [Электронный ресурс]/ Е. А. Павлова. — Режим доступа: [http:// открытый_урок.рф/статьи/658692/](http://открытый_урок.рф/статьи/658692/)
16. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N1897 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/
17. Результаты национальных исследований качества образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.eduniko.ru/untitled-c143t>

Развитие творческих способностей у детей дошкольного возраста с учётом требований ФГОС

Якубовская Елена Александровна, музыкальный руководитель высшей категории;

Болотникова Марина Валерьевна, воспитатель;

Рассказова Галина Алексеевна, воспитатель

ГБОУ Школа № 460 имени дважды Героев Советского Союза А. А. Головачева и С. Ф. Шутова г. Москва (г. Москва)

Основная цель развлечения — обогатить ребёнка новыми впечатлениями, переживаниями, позабавить его. Художественные развлечения для малышей очень многогранны. В одном случае дети являются зрителями, в другом — активными участниками и организаторами. Ведь формы развлечений очень разнообразны. Кино, телевидение, интернет, кукольные представления, инсценировки, самодеятельность.

Сильное эмоциональное воздействие на ребёнка оказывают театр, кино, цирковые представления. Посетить с родителями театр или кино для детей большой праздник. Только необходимо, чтобы спектакль или фильм был доступен по возрасту ребёнку, для этого важно подготовить к этому ребёнка. Если Вы перескажете ребёнку содержание представления, ему будет приятно увидеть знакомых, любимых героев. Он правильно поймёт и не испугается каких-либо неожиданностей. Театральное искусство соединяет в себе проявление различных видов творчества — литературного, изобразительного, музыкального, актёрского. Значит, театр может влиять на детей глубже других зрелищных представлений. Кукольный театр — самый популярный среди детей дошкольного возраста. Небольшие размеры сцены и театральных кукол, несложные декорации для восприятия детей, чем большая сцена драматических театров, где играют актёры. Получив новые

впечатления после театрального представления, дети делятся со своими родителями, друзьями, лепят и рисуют персонажей спектакля и играют в «театр», разыгрывают сценки. При просмотре спектакля ребёнок не принимает активного участия в действии, он является лишь зрителем. Дома же можно устраивать представления, в которых ребёнок участвует как исполнитель.

Малыши любят различные представления. Для того чтобы представление было увлекательным, нужно войти в роль, сумев перевоплотиться, сохраняя сознание, что это только игра. Уже младшие дошкольники стремятся создать конкретный образ интонаций, мимикой, жестом, передавать характерные движения персонажей (медведь идёт неуклюже, зайчик прыгает легко). Но только позже, примерно к пяти годам, дети могут передавать различное состояние действующего лица (девочка весёлая, грустная). Выбрав сценку для показа, основное внимание нужно направить на отработку характерных для каждого действующего лица движений, интонаций, мимики, жестов.

Многих родителей, вероятно, затрудняет подготовка костюмов к спектаклю. Не обязательно делать или покупать полный костюм для такого представления — бывает вполне достаточно и некоторых деталей костюма, чтобы создать определённый образ. Детали костюма продаются в магазинах.

Несложные декорации можно выполнить самим, например, дерево, вырезанное из картона, или можно использовать обстановку комнаты, природное окружение, если спектакль предполагается устроить на воздухе.

Оживит спектакль музыкальное оформление. Хорошо, если в семье есть музыканты, они могут взять на себя эту задачу. Хорошо также, если в музыкальном оформлении непосредственное участие принимают дети. Интересно оформить спектакль звучанием детских музыкальных инструментов — металлофона, барабана, бубна и др. Иногда бывает проще подобрать музыкальное сопровождение для проведения спектакля.

Участие детей в спектаклях способствует развитию их воображению, памяти. Ребята стараются лучше запомнить сказку или пьесу, речь ребёнка становится выразительнее, образнее, развиваются его творческие способности актёра, музыкального художника. Чтобы помочь ребёнку овладеть выразительностью речи полезно послушать сказку в записи. Нетрудно устроить дома и кукольный спектакль. Если нет готовой ширмы, достаточно повесить занавес в проёме дверей до пола в рост исполнителей, а летом между деревьями. Для кукольного театра дома наиболее подходящими являются куклы петрушки. Они просты в обращении, и дети смогут самостоятельно ими управлять. Не обязательно покупать большое количество кукол, достаточно два — три персонажа (собачка, или кошечка, петрушка), а если понадобится ещё какой — ни будь персонаж, то его можно изготовить самим. Выбрав произведение, его читают вслух и распределяют роли. Теперь каждый учит свою роль и осваивает технику вождения кукол. Важно, чтобы персонаж жил на сцене, двигался соответственно своему характеру. И в этом случае взрослый выступает в роли режиссёра. Спектакль дома готовится детьми при участии старших. Будучи зрителями, они наводящими вопросами помогают артистам вспомнить текст, развить дальше действие. Декорации вырезаются из картона и прикрепляются к ширме. Оформление должно быть простым. Детям доставляет радость и кукольное представление без ширмы.

Больному малышу скучно лежать в кровати. Но кто это там выглядывает из-за двери? «Здравствуй, говорит гость. Я узнал, что ты болен, и пришёл тебя навестить!». Лицо ребёнка озаряется улыбкой. Вместе с мамой в комнату входит петрушка. Он рассказывает забавные истории, которые с ним приключились по дороге. Принёс петрушка и подарок — заводную машинку. Прощаясь, гость обещает прийти ещё. И хотя ребёнок понимает, что это лишь игра, он очень доволен.

Помимо кукольного, существует и другие виды театра для детей: настольный, пальчиковый теневой.

Играя в настольный плоскостной театр, дети передвигают фигурки, выпиленные из фанеры, по столу, подражая голосом животных, рассказывая сказку, инсценируя песню. Наборы фанерных выпиленных и раскрашенных фигурок продаются в магазинах игрушек. Эти наборы подобраны в соответствии с текстом сказок: «Репка», «Курочка Ряба» и др. Кроме действующих лиц, в наборах есть несложные декорации.

Персонажами в настольном театре могут стать и обычные игрушки. Ребята могут принимать участие в концерте игрушек, состоящем из отдельных номеров — пение песен, чтение

стихов, пляски кукол. Ребёнок чувствует себя увереннее, исполняя стихотворение за куклу, и, если она «забыла» какую — ни будь строку, он не так растеряется, как это бывает, когда он выступает сам. Существуют игрушки, основная цель которых — развлекать ребёнка: кувыркающаяся обезьянка, шагающий пингвин и др. Для таких игрушек написан сценарий Л. Михайловой «Заводные игрушки». Интересным развлечением для малышей может быть обыгрывание подарков — игрушек. В театре игрушки интересны инсценировки стихов А. Барто «Игрушки».

Вечер. В окнах зажглись огни, в этом окошке свет, кажется ярче, оттуда доносится детский смех и взгляды. Давайте заглянем: за столом сидят два мальчика и отец. Настольная лампа передвинута за небольшой экран. В руках у детей силуэты. Пришли посмотреть теневой театр мама с бабушкой. Задвигались тени по экрану, загорелся красный глаз волка, наклонилась и заговорила с ним Красная Шапочка.

Видов теневого театра, которые можно использовать дома, несколько:

1. Театр ручных теней. В зависимости от того, как вы сложите пальцы, на экране получится силуэт;
2. Пальчиковый теневой театр. Вырезаются головки действующих лиц и к ним прикрепляются трубочки, в которые вставляются пальцы;
3. Театр живых теней — исполнителями являются люди, атрибуты помогают созданию различных образов;
4. Показ силуэтов, вырезанных из картона, чёрного с одной стороны.

— Этой стороной силуэт прижимают плотно к экрану. За экраном помещается источник света. Иногда к отдельным частям фигурок прикрепляются ниточки, и, дёргая за них, мы можем заставлять тени двигаться. Используются и цветные бумажки, и тогда загорается разными огнями светофор, сверкают глаза животных. При подготовке силуэтов дети не только помогают, но могут и самостоятельно вырезать их, соединять отдельные части. В театре теней несложно показать: А. Барто «Кто как кричит?», «В лесу родилась ёлочка» и др.

— Ребята любят слушать радио и телепередачи для детей: «Спокойной ночи, малыши» и др. Также дети с удовольствием смотрят художественные и мультипликационные фильмы. Зная заранее, какой фильм будет показан по телевидению, его содержание стоит вести ребёнка в курс тех событий, которые перед ним развернутся. Во многих книгах есть предисловие или введение — так и эту беседу с ребёнком можно назвать введением к фильму. Ещё лучше прочитать ребёнку книгу, а перед просмотром вспомнить, что произошло в той или иной главе. Многие литературные произведения — сказки, стихи, рассказы классиков и современных писателей экранированы. Например, «Сказка о царе Салтане» А. С. Пушкина, русская народная сказка «Волк и семеро козлят», «Дядя Стёпа» С. Михалкова, «Мойдодыр» К. Чуковского и др. Одной из разновидностей художественных развлечений можно считать чтение и рассматривание книжек-игрушек, например «Курочка Ряба», «Принцесса на горошине», «Где обедал воробей» и др. Чтение такой книги доставляет детям большое удовольствие.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Программа по лазертагу «Маленькими шагами к большой победе» для воспитанников социальных учреждений в возрасте от 7 до 17 лет

Блохин Михаил Валерьевич, президент
БРВПОО «Лазертаг Клуб »Валькирия» г. Белгорода

Сокина Екатерина Николаевна, инструктор по физической культуре
МБДОУ детский сад № 27 г. Белгорода

Черепанова Наталья Юрьевна, воспитатель, руководитель ансамбля эстрадного танца для детей с нарушениями слуха «Школа»
ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат № 23»

В статье рассмотрены вопросы сохранения и укрепления здоровья, формирования здорового образа жизни через организацию активного досуга детей средствами лазертага. Статья содержит выдержки из программы по лазертагу для детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации в возрасте от 7 до 17 лет, которая предполагает ознакомление детей с лазертагом с применением специальных упражнений и ориентируется на развитие природных качеств личности, помогает учесть ее возможности.

Ключевые слова: лазертаг, дети-сироты, здоровый образ жизни.

В России лазертаг появился относительно недавно, и долгое время был одним из видов активного отдыха, развлечением. Игровая форма, разнообразные сценарии и современные технологии, применяемые в лазертаге, довольно быстро сделали его популярным среди детей и молодежи. Как следствие, во многих регионах нашей страны были открыты не только коммерческие клубы, но и детские секции по лазертагу. Не удивительно, что сегодня этот вид активного отдыха претендует на звание спорта.

Так же, как и другие активные виды спорта, лазертаг способствует развитию:

- физических данных — сила, выносливость, скорость, координация;
- личностных качеств — целеустремленность, уверенность, смелость;
- через игру мотивирует детей на формирование здорового образа жизни.

Занятия лазертагом являются прекрасной альтернативой виртуальным играм, т.к. в основе многих сценариев лежат сюжеты популярных компьютерных игр, что позволяет детям стать героем любимой игры и проявить свои физические и морально-волевые качества в реальности. В отличие от активных видов спорта и смежных дисциплин лазертаг — бесконтактная игра, что сводит к минимуму возможность получения травм во время игры. Лазертаг — не только динамичная, но и высокотехнологичная командная игра, благодаря чему дети быстро включаются в совместную деятельность. Стремление к дости-

жению общей цели, необходимость следовать определенным правилам, умение быстро ориентироваться в меняющейся обстановке и принимать решения, быть частью команды — всему этому дети учатся в игре и в последствие проецируют в жизнь.

Таким образом, занятия лазертагом являются хорошей школой физической культуры.

С целью сохранения и укрепления здоровья, а также формирования культуры здорового образа жизни воспитанников социальных учреждений (детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации), в Белгородской области реализуется проект «Маленькими шагами к большой победе!», в рамках которого была разработана краткосрочная программа по лазертагу.

Данная программа знакомит детей с базовыми элементами техники и тактики ведения игры с применением специальных упражнений на развитие координационных способностей, силы, силовой выносливости, беговой выносливости, скорости в беге, ориентируется на развитие природных качеств личности, помогает учесть ее возможности.

Целью программы является сохранение и укрепление здоровья детей-сирот, детей оставшихся без попечения родителей, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации средствами лазертага.

Задачи программы:

- формирование стойкого интереса и сознательного отношения к занятиям физической культурой, спортом и спортивным лазертагом в частности;

- укрепление здоровья и закаливание организма воспитанников;
- обеспечение разносторонней физической подготовки и формирование специальных качеств;
- усвоение мер безопасности и правил поведения в местах проведения занятий;
- изучение и усвоение основных элементов техники, соединений их в единое целое;
- приобретение черт характера, соответствующих нормам высокой морали, спортивных и гражданской этики;
- борьба с вредными привычками (табакокурение, алкоголизм, наркомания) посредством привлечения воспитанников к занятиям лазертагом.

При проведении занятий инструктор опирается на следующие приоритетные принципы:

- принцип пропедевтики и концентричности;
- принцип деятельностного подхода;
- принцип гуманизации и индивидуализации;
- принцип последовательности и систематичности;
- принцип сознательности и активности.

Для достижения поставленной цели и реализации задач используются следующие методы:

- наглядный — показ, демонстрация;
- словесный — объяснение, разбор, анализ;
- практический — применение полученных знаний на практике;
- эмоциональный — служит основой для развития эмоционально-волевой сферы воспитанников;
- индивидуальный подход.

В структуру содержания программы включены 6 занятий, результаты освоения, а также методические рекомендации для инструкторов, содержащие описание сценариев и рекомендуемую методическую литературу.

1 Занятие (вводное).

1. Организационный момент:

- построение;
- приветствие.

2. Основная часть:

- Беседа «Физическая культура и спорт, их значение в жизни человека».

Знакомство с лазертагом. Лазертаг-оборудование. Тагер и головная повязка. Их характеристика, основные элементы и их назначение, взаимодействие.

- Разминка: выполнение комплекса ОРУ.
- Инструктаж:

Правила безопасности на занятии, общие правила поведения на территории спортивного объекта, меры безопасного обращения с лазертаг-оборудованием.

Тагер и головная повязка. Перезарядка, возрождение.

Объяснение правил сценарной игры.

- практическая деятельность «Захват и удержание контрольной точки»

3. Заключительная часть

- Рефлексия.

2 Занятие.

1. Организационный момент:

- построение;
- приветствие.

2. Основная часть:

- Беседа «Здоровый образ жизни и его значение».

Повторение теоретических знаний, полученных на предыдущем занятии о лазертаг-оборудовании. Тагер и головная повязка. Их характеристика, основные элементы и их назначение, взаимодействие.

- Разминка: выполнение комплекса ОРУ, направленного на профилактику осанки.

- Инструктаж:

Правила безопасности на занятии, общие правила поведения на территории спортивного объекта, меры безопасного обращения с лазертаг-оборудованием.

Тагер и головная повязка. Перезарядка, возрождение.

Объяснение правил новой сценарной игры.

- практическая деятельность «Захват и удержание контрольной точки», «Линия фронта»

3. Заключительная часть

- Рефлексия.

3 Занятие.

1. Организационный момент:

- построение;
- приветствие.

2. Основная часть:

- Беседа «Вредные привычки».

Повторение теоретических знаний, полученных на предыдущем занятии.

- Разминка: выполнение комплекса ОРУ, направленного на развитие координационных способностей.

- Инструктаж:

Правила безопасности на занятии, общие правила поведения на территории спортивного объекта, меры безопасного обращения с лазертаг-оборудованием.

Объяснение правил новой сценарной игры.

- практическая деятельность «Линия фронта», «Deathmatch».

3. Заключительная часть

- Рефлексия.

4 Занятие.

1. Организационный момент:

- построение;
- приветствие.

2. Основная часть:

- Беседа «Здоровое питание».

Повторение теоретических знаний, полученных на предыдущем занятии.

- Разминка: выполнение комплекса ОРУ, направленного на развитие выносливости.

- Инструктаж:

Правила безопасности на занятии, общие правила поведения на территории спортивного объекта, меры безопасного обращения с лазертаг-оборудованием.

Объяснение правил новой сценарной игры.

- практическая деятельность «Deathmatch», «Захват флага».

3. Заключительная часть

- Рефлексия.

5 Занятие.

1. Организационный момент:

- построение;
- приветствие.

2. Основная часть:

- Беседа «Правила личной гигиены».

Повторение теоретических знаний, полученных на предыдущем занятии.

– Разминка: выполнение комплекса ОРУ, направленного на развитие скоростно-силовых качеств.

- Инструктаж:

Правила безопасности на занятии, общие правила поведения на территории спортивного объекта, меры безопасного обращения с лазертаг-оборудованием.

Объяснение правил сценарной игры.

– практическая деятельность «Захват и удержание контрольной точки», «Deathmatch».

3. Заключительная часть

- Рефлексия.

6 Занятие (итоговое).

1. Организационный момент:

- построение;
- приветствие.

2. Основная часть:

- Заключительная беседа «Мой образ жизни».
- Разминка: выполнение комплекса ОРУ.
- Инструктаж:

Правила безопасности на занятии, общие правила поведения на территории спортивного объекта, меры безопасного обращения с лазертаг-оборудованием.

Объяснение правил сценарной игры.

– практическая деятельность — сценарные игры по выбору воспитанников.

3. Заключительная часть

- Рефлексия.
- Подведение итогов занятий.

Основным результатом проведенных занятий является не только привлечение детей к регулярным занятиям спортом, но и мотивирование их на ведение здорового образа жизни.

Как следует из данных, опубликованных Росстатом за 2019 год, всего лишь 12% россиян ведут здоровый образ жизни. Безусловно, что в масштабах страны эта цифра катастрофична. В 2020 году пандемия коронавируса лишь усугубила ситуацию. Секции и кружки, которые воспитанники социальных учреждений посещали ранее, были вынуждены перейти на дистанционный режим работы, а некоторые и вовсе прекратили свою работу. Это привело к тому, что многие дети не вернулись в секции, т.к. потеряли интерес не только к систематическим занятиям физкультурой, но и к выбранному виду спорта.

Таким образом, поиск новых форм организации активного досуга с целью сохранения и укрепления здоровья детей и вовлечение их в регулярные занятия физической культурой становится особенно актуальным, и лазертаг является одной из наиболее эффективных и современных форм.

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ КАЗАХСТАН

Оптоэлектрондық көпарналы коммутаторларды эксперименттік зерттеулер

Махмутова Жұлдызай Қайратқызы, магистратура студенті
Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті (Нұр-Сұлтан, Қазақстан)

Бұл мақалада оптоэлектрондық көпарналы коммутаторларды эксперименттік зерттеу жүргізу арқылы коммутаторларды қолдану тиімділігіне талдау жасалды. Оптоэлектрониканың басты артықшылықтарының бірі-оны жасау мүмкіндігі, жоғары өнімді және сенімді түйіндердің, блоктардың және радиоэлектронды негізде күрделі жағдайларда жұмыс істейтіндігінде болып табылады (әсіресе электромагниттік өрістің әсер ету кезінде). Сондықтан басты проблемалардың бірі жүйелер мен желілердің әзірлеушілер мен дайындаушыларды қажетті деңгейде олардың сапасы мен сенімділігін қамтамасыз ету.

Экспериментальные исследования оптоэлектронных многоканальных коммутаторов

Махмутова Жулдызай Кайратовна, студент магистратуры
Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева (г. Нур-Султан, Казахстан)

В данной статье проведен анализ эффективности использования коммутаторов путем проведения экспериментального исследования оптоэлектронных многоканальных коммутаторов. Одним из главных преимуществ оптоэлектроники является возможность ее изготовления благодаря высокопроизводительным и надежным узлам, блокам и работе в сложных условиях на радиоэлектронной основе (особенно при воздействии электромагнитного поля). Поэтому одной из главных проблем является обеспечение разработчиками и изготовителями систем и сетей их качества и надежности на необходимом уровне.

Кіріспе. Өндіріс жағдайында оптоэлектрондық көпарналы коммутаторлар қолдану процесінде үлкен маңызы бар аспаптар мен жүйелер бақылауға беріледі. Оптоэлектрондық көпарналы коммутаторлар параметрлер жүйесіндегі (жаңа функционалды топтар) аспаптарда болатын физикалық процестерді талдауға негізделуі тиіс, әр түрлі схемалар мен жүйелерде қолданылады. Физикалық интерпретация құрылғыны қолданудың нақты жағдайларында ғана сипаттайтын және оның параметрлері туралы дұрыс түсінік бермейтін параметрлерді жүйеге енгізу мүмкіндігін жоққа шығарады. Сонымен қатар, параметрлерді өлшеудің электрлік және температуралық режимдерін таңдау оптоэлектрондық көпарналы коммутаторлардағы физикалық процестерді зерттеу нәтижелеріне негізделуі керек.

– Схемалық және жүйелік пайдалану принциптерінде коммутаторлардың функционалды мүмкіндіктері бар, бірақ іс жүзінде өндіріс технологиясының жағдайына және құрылғының жұмыс физикасына байланысты қосымша шектеулер бар. Мысалы, өзінің функционалды мүмкіндіктеріне сәйкес, оптоэлектрондық көпарналы коммутаторлардағы әртүрлі функционалды және аналогты құрылғыларды құру үшін күшейткіш элемент ретінде пайдаланылуы мүмкін.

Алайда, оптоэлектрондық көпарналы коммутаторлар өндірісінің өнеркәсіптік технологиясы қазіргі уақытта әр түрлі жұмыс әсерлерінде жоғары және тұрақты ток беру коэффициенті бар сызықтық оптопаралар мен оптоэлектрондық чиптермен қамтамасыз етуге мүмкіндік бермейді. Бұл негізінен сандық тізбектердегі қиылысу элементі ретінде қолдануды анықтайды.

– Бұл мақаланың мақсаты осы талдау жүргізу арқылы, жобалау мен өндіру уақытын қысқартуға мүмкіндік беретін оптоэлектронды көпканалды коммутаторлар параметрлерін есептеу әдістерін құру. Қойылған мақсатқа қол жеткізу үшін қажетті шешімнің негізгі міндеттері оптоэлектрондық көп арналы коммутаторларға қойылатын талаптарды әзірлеу, түрлі операциялық жүйелерде оптоэлектронды көпканалды коммутаторлар жұмысының математикалық модельдерін әзірлеу болып табылады.

Оптоэлектрондық коммутаторлардың параметрлер жүйесі. Көпарналы коммутаторлардың жұмысы электрлік және оптикалық қасиеттерге негізделген жартылай өткізгіш материалдар мен диэлектриктер, аспаптарды жасау және өндіру кезінде электрлік және оптикалық параметрлерді де, түрлендіру параметрлерін де өлшеу қажет. Жіктелуіне келетін болсақ:

— Компоненттер арасындағы ішкі оптикалық өзара әрекеттесуі бар құрылғылар: оптопара элементтері, электрондық микросхемалар. Олардың негізінде арнайы функционалдық мақсаттағы бұйымдарды жасауға арналған ашық оптикалық арнасы бар оптоэлектронды көпарналы коммутатор;

— Сәуле шығаратын және фотодетектор (сәуле шығаратын диодтары, р-і-п фотодиодтар, фототранзисторлар және т.б.);

— Электрлік (Вольт-Ампердің тікелей және кері тармақтары), электр тізбегіндегі көпарналы коммутатордың жұмысын сипаттауға мүмкіндік беру;

— Спектрофотометриялық, радиациялық энергияны сипаттайтын, оның спектрлік құрамы және кеңістіктегі сәулеленудің таралуы, арасындағы байланыс орнататын сәуле шығаратын диодтар мен фотодетекторларға арналған электрлік және спектрофотометриялық параметрлер.

Оптоэлектрондық көпарналы коммутаторлар үшін радиациялық диодтардың параметрлер жүйесіне келер болсақ, жоғары тиімділікке байланысты жартылай өткізгіш сәуле диодтары, кремний негізіндегі фотодетекторлармен сәулелену спектрі бойынша жылдамдық, беріктік, сенімділік, үйлесімділік және микросхемалармен қоректену параметрлері бойынша олар оптоэлектрондық көпарналы коммутаторларда кеңінен қолданылады. Мақсаты бойынша сәулелі диодтарды үш топқа бөлуге болады:

— әр түрлі оптоэлектрондарда қолдануға арналған сәуле диодтары ашық оптикалық каналы бар құрылғылар, мысалы, құрылғыларда позициялық-сезімтал құрылғылардағы перфокарт пен перфоленттен ақпаратты оқу;

— оптоэлектрондық чиптерге арналған сәуле диодтары;

— кеңейтілген оптоэлектрондық құрылғыларға арналған сәулелі диодтар оптикалық арна (волстронов), оптоэлектрондық арналар.

Оптоэлектрондық коммутаторларға арналған фотодетекторлардың параметрлер жүйесі. Кез-келген оптоэлектронды көпарналы коммутаторлар үшін фотодетекторлы радиациялық энергияны түрлендіргіш ретінде ең маңызды элементі болып

табылады. Бұл негізгі шығыс параметрлерін анықтайтын ток, коммутацияланған кернеу, жылдамдық және т.б. Сонымен қатар, оптоэлектронды көпарналы коммутаторларда фотодетекторларды қолдану шарттары сыртқы сәулелену көздерімен жұмыс істейтін фотодетекторлардың қолдану шарттарынан (мысалы, IR техникасында, түнгі көру құрылғыларында және т.б.) ерекшеленеді. Әдетте электр жүйелерінде оптоэлектронды көпарналы коммутаторлардың қалыпты жұмыс істеу режимдерде сәулелі диодтың қуатты қабылдау шарттары болатындай етіп орнатылады. Оптоэлектронды көпарналы коммутаторлар үшін фотодетекторлардың қасиеттерін толық сипаттауға болатын сигнал деңгейлері мен шығу шуының тәуелділігін білдіретін параметрлер жүйесі әр түрлі факторлардан, яғни сәулелену күші, өзгеру жылдамдығы әсер ететін сәулелену, қоршаған орта температурасы, қуат кернеуі және т.б.

Оптоэлектронды көпарналы коммутаторлар үшін фотодетектордың негізгі сипаттамалары:

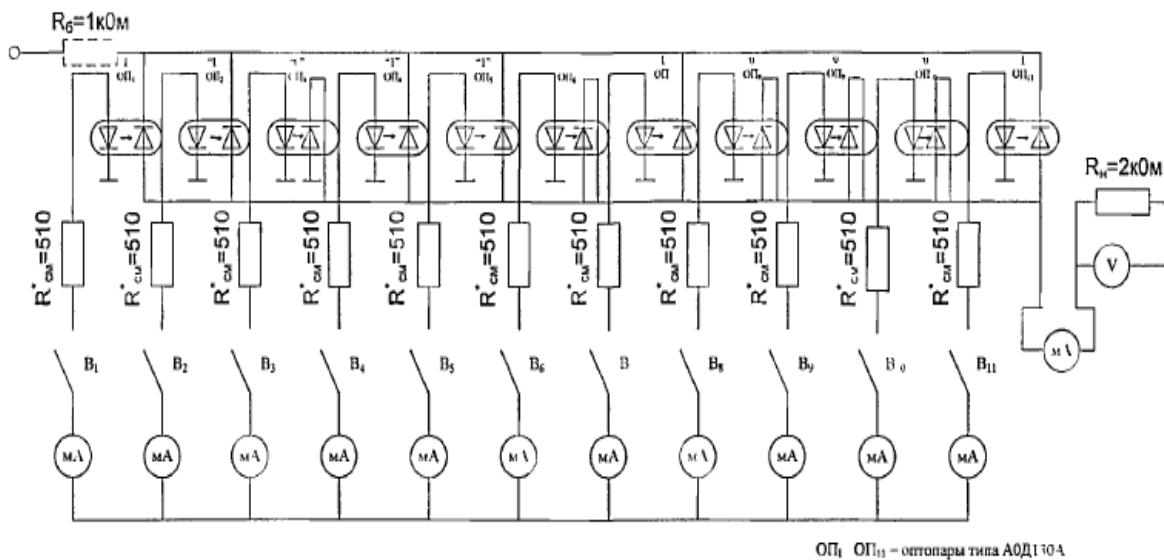
— Фототок қоздырғыш сәулелену ағынының деңгейіне тәуелділігін анықтайтын амплитуда (энергетикалық немесе жарықтық);

— Шығу сигналының сәулелену ағынының өзгеру жылдамдығына тәуелділігін анықтайтын уақыт;

— Шу қуатының спектрлік тығыздығының жиілікке тәуелділігін анықтайтын шу;

— Қабылдағыш арқылы жалпы токтың тәуелділігін анықтайтын Вольт-Ампер (фототок және күңгірт ток) қолданылатын кернеулердің мәндері.

Оптоэлектрондық коммутаторларды эксперименттік зерттеулер. Көпарналы коммутаторлардың табиғи үлгілерінің статикалық параметрлерін эксперименттік зерттеуді қарастыратын болсақ, 1-суретте келтірілген сызбада оптоэлектрондық диод матрицасының электрлік схемасы келтірілген. Матрицаның негізгі түйіні-11 диодты оптопаралардың желісі, олардың нәтижелері журналдардың кодтық комбинациясына байланысты. 1 немесе журнал. 0 жалпы жүктеме резисторына және лог код комбинациясына сәйкес қосылған. 1 оптопара



ОП₁ ОП₁₁ – оптопары типа АОД1-70-А

Сурет 1. Кіріс және шығыс өлшеу тізбектері бар оптоэлектронды көп арналы коммутатордың матрицалық сызғышының схемасы

Кесте 1. Матрицаға түсетін сигналдардың кодтық комбинациясы

| № строки | Кодовая комбинация | | | | | | | | | | | U _{вых.} , В |
|----------|--------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|-----------------------|
| 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | +2,0 |
| 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | -0,19 |
| 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | -0,05 |
| 4 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | +0,15 |
| 5 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | +0,05 |
| 6 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | +0,05 |
| 7 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | -0,07 |
| 8 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | -0,0 |
| 9 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | -0,04 |
| 10 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | -0,12 |
| 11 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | +0,08 |

фотодетекторының фотодиодты жұмыс режиміне және лог код комбинациясына сәйкес келеді. 0-оптопара фотодетекторының фотогальваникалық режимі. Барлық сызықтардағы оптопаралардың саны бірдей болғандықтан және таңдалған және таңдалмаған сызықтар үшін фотодиодты және фотогальваникалық режимдерде жұмыс істейтін оптопаралардың ФД саны бірдей болғандықтан (6; 3 және 5; 8), ОМК матрицасының сызғышының статикалық параметрлерін зерттеу ұсынылады. ОМК-нің табиғи үлгілері коммутатордың барлық мүмкін кодтық комбинацияларын жасауға мүмкіндік береді, сонымен қатар бір немесе екеуінің жұмыс қабілеттілігі бұзылған кезде ақауларға сәйкес келетін кодтарды біріктіруге мүмкіндік береді.

Матрица сызғышының кіріс тізбектерінің жұмыс режимі ығысу резисторының кедергісін (RCM) таңдау арқылы орнатылады, осылайша резисторларға (RH) жүктелген әрбір оптопараның шығыс тогының мәні бірдей және ±0,5% — дан аспайтындай болады. Элементтердің ақаулығы болмаған кезде

көп арналы коммутаторлар макетінде шығарылған декодтау матрицасының жолдарында шығыс кернеулерін өлшеу нәтижелері келтірілген. Өлшеу нәтижелері бойынша кернеу деңгейлері декодтау матрицасының таңдалмаған жолдарының шығуы таңдалғанға қарағанда бір жарым есе төмен.

Қорытынды. Бұл жұмыста жүргізілген сынақтар есептеу жүйелері мен желілерінің құрылғыларында қолданылатын электр режимдерінде оптоэлектронды көп арналы коммутатордың заттай үлгілерінің тұрақты жұмысын растады. Қарастырылған коммутатордың айқын кемшілігі-бұл коммутациялық матрицасы диод оптопараларының жиынтығын пайдаланады. Бұл механикалық және климаттық факторлардың әсерін сынау кезінде эксперименттік үлгілерінің істен шығуының сөзсіз себебі болады. Сонымен қатар, осыған байланысты оптоэлектронды көп арналы коммутатордың өлшемдері негізсіз үлкен. Сондықтан жаппай шығару үшін ОЭМК монолитті матрицасын (яғни оптоэлектрондық БИС) құру қажет.

Әдебиет:

1. Дмитриев В. П. и Асланиди М. Ю. Optoelectronic sensors for operating «Information Systems, -Information and Telecommunication technologies in Intelligence systems» — Maiorka 2007. С.154–163.
2. Ефимов И. Е., Козырь И. Я., Горбунов Ю. И. Микроэлектроника. Физические и технологические основы, надежность. — М: Высшая школа, 1986. — 464 с.
3. Дмитриев В. П. [и др.] Коммутационные устройства радиоэлектронной аппаратуры. — М: Радио и связь, 1985. — 264 с.
4. Горохов В. А., Дмитриев В. П., Носов Ю. Р. Принципы конструирования оптоэлектронных коммутаторов аналоговых сигналов // Микроэлектроника. — М: Сов. Радио, 1975, вып.8. С. 47–62.
5. Парфианович И. А., Мухачев Ю. С., Татаринев В. С., Электронные свойства широкозонных полупроводников: Учебн. пос. Иркутский гос. ун-т, 1979–95. с. ГОСТ 12.0.003–86 Опасные и вредные производственные факторы. Классификация.
6. Сибаров Ю. Г. [и др.] Охрана труда на ВЦ. М., 1989.

Сөзді тану жүйесінде сөйлеу сигналдарын өңдеу әдістеріне шолу және жіктеу

Нұрғалиев Азамат Асқарұлы, магистратура студенті;

Несіпбек Ернұр Талғатұлы, магистратура студенті;

Жақсылық Абылайхан Ермаханұлы, магистратура студенті

Ғылыми жетекші: Кузеков Асхат Сайпиұлы, экономика ғылымдарының кандидаты, профессор (PhD)

Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті (Нұр-Сұлтан, Қазақстан)

Сөйлеу сигналдарын өңдеу саласындағы жұмыс өте белсенді. Сөйлеуді тану жүйелерінде қолданылатын қолданыстағы өңдеу әдістеріне аналитикалық шолу және жіктеу ұсынылған. Материалдар мен әдістер. Шолу сөйлеу сигналдарын талдаудың әртүрлі түрлерін қолдана отырып, өңдеу әдістерін аналитикалық зерттеу негізінде жасалады. Нәтижелері. Сүзу, сегменттеу, сөйлеу сигналдарын анықтау және тану есептерінде қолданылатын жиілік, уақыт және жиілік-уақыт салаларында өңдеу әдістерінің жіктелуі ұсынылған. Тұжырымдар. Жүргізілген шолу және ұсынылған жіктеу өңдеудің қолданыстағы әдістерінің мүмкіндіктерін объективті бағалауға; сөйлеуді тану жүйелерінде сөйлеу сигналдарын өңдеу есептерінде Жаңа математикалық аппараттарды қолдану мүмкіндігін алдын ала бағалауға мүмкіндік береді.

Речевые сигналы в системе распознавания речи, обзор и классификация методов обработки

Нурғалиев Азамат Асқарұлы, студент магистратуры;

Несіпбек Ернұр Талғатұлы, студент магистратуры;

Жақсылық Абылайхан Ермаханұлы, студент магистратуры

Научный руководитель: Кузеков Асхат Сайпиевич, кандидат экономических наук, профессор

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

Очень активна работа в области обработки речевых сигналов. Представлен аналитический обзор и классификация существующих методов обработки, используемых в системах распознавания речи. Материалы и методы. Обзор составляется на основе аналитического исследования методов обработки с использованием различных видов анализа речевых сигналов. Результаты. Предложена классификация методов обработки в частотной, временной и частотно-временной областях, используемых в задачах фильтрации, сегментации, обнаружения и распознавания речевых сигналов. Выводы. Проведенный обзор и предложенная классификация позволяют объективно оценить возможности существующих методов обработки; предварительно оценить возможность применения нового математического аппарата в задачах обработки речевых сигналов в системах распознавания речи.

Кіріспе. XX ғасырдың аяғы мен XXI ғасырдың басы сөйлеу технологиясының даму тарихының басталуымен ерекшеленді, онда сөйлеуді тану жүйелері маңызды рөл алды. Бұл салада ең танымал келесі авторлардың еңбектері: Б. М. Лобанов, т.к. Винцок, а.в. Фролов, Л. Р. Рабинер, Р. В. Шафер, В. А. Ли, Д. х. Клетт, Xuedong D. Huang, Hsiao-Wuen Hon, Alexa Acero. Бұл кезең сөйлеу сигналдарын өңдеу саласындағы көптеген іргелі және қолданбалы мәселелерді шешу үшін маңызды болды — шетелдік және ресейлік ғалымдардың еңбектерінің толық тізіміне сілтеме жасау жеткілікті. Алайда, бұл қызығушылықтың төмендеуіне себеп болған жоқ және сөйлеу сигналдарын өңдеу саласындағы жұмыс қазіргі уақытта да белсенді жүргізілуде.

Бұл мақала аналитикалық шолуға және сөйлеуді тану жүйелерінде қолданылатын сөйлеу сигналдарын өңдеудің қолданыстағы әдістерін жіктеуге арналған және авторлардың бұрын жарияланған жұмыстарының жалғасы болып табылады.

Сөйлеуді тану жүйелерінде сөйлеу сигналдарын өңдеу. Сөйлеу сигналдарын өңдеу-бұл ақпаратты сүзу, күшейту және алу, кодтау, қысу және қалпына келтіру жүзеге асырылатын ғылым саласы. Сөйлеуді тану жүйелерінде өңдеу келесі тапсырмаларды қамтиды:

- сүзу және шуды басу;
- ақпараттық бөлімдерге сегменттеу;
- ақпараттық параметрлерді анықтау;
- тану.

Сөйлеу сигналдарын өңдеудің әрбір міндеті белгілі бір әдістерді қолдану арқылы ғана жүзеге асырылуы мүмкін. Өңдеу аймағына байланысты әдістерді үш аймаққа бөлу керек: жиілік, уақыт және жиілік-уақыт.

Уақытша аймақтағы өңдеу әдістері сөйлеу сигналының сипаттамалық нүктелерін анықтау, содан кейін оларды талдау үшін пайдалану болып табылады. Техникалық іске асыру тұрғысынан айқын максимумдар (минимумдар) және сигнал функциясы арқылы уақыттың нөлдік осінің қиылысу моменттері тән нүктелер ретінде таңдалуы мүмкін. Уақыт аймағындағы өңдеу әдістерінің басты кемшілігі — Шу мен нөлдік деңгейдің ығысуынан туындаған сипаттамалық нүктелердің бөлінуінің анық еместігі.

Жиілік аймағында өңдеу әдістері сөйлеу сигналында тіркелген барлық деректерді санауды қолданудан тұрады. Көптеген сөйлеу сигналдары белгілі бір жиілік құрамына ие және тән спектрлік аймақтарды алады. Жиілік аймағында әдістерді қолдану сөйлеу сигналдарын өте жоғары дәлдікпен өңдеуге мүмкіндік береді. Жиілік аймағында өңдеудің кемшіліктері сигналдардың жергілікті қасиеттеріне төмен бейімделуді, жеткіліксіз жоғары спектрлік ажыратымдылықты және салыстырмалы түрде үлкен есептеу шығындарын қамтиды.

Жиілік-уақыт аймағында өңдеу әдістері-бұл кемшіліктердің минималды көріністері бар уақыт пен жиілікті талдаудың барлық артықшылықтарын қамтитын әдістер.

Сөйлеу сигналдарын өңдеу әдістері

Сөйлеу сигналдарын өңдеудің белгілі әдістеріне және өз зерттеулеріне жүргізілген шолу өңдеуге байланысты әдістерді әртүрлі талдау түрлерімен жүзеге асырылатын топтарға бөлу керек екенін анықтады:

- Фурье түрлендіруді қолдану (ФТ);
- вейвлет-түрлендіруді (ВТ) пайдалана отырып);
- эмпирикалық режимдерге (ДЭМ) декомпозицияны және Гильберт-Хуангтың (ГХ) қайта құрылуын пайдалану арқылы);
- кепстрды пайдалана отырып (кепстралды талдау);
- сызықтық болжауды (СБ) қолдану);
- корреляциялық функцияны қолдану (корреляциялық талдау-КрА);
- нейрондық желілерді (НЖ) пайдалану);
- жасырын Марков модельдерін қолдану (СММ);
- уақытты динамикалық түрлендіруді (DTV) қолдана отырып.

Талдаудың әртүрлі түрлерімен өңдеу әдістерін толығырақ қарастырайық.

Фурье түрлендіруін қолдана отырып талдау. ФТ ғылымның көптеген салаларында, соның ішінде сөйлеу технологиясында қолданылады. Сөйлеу сигналдарын өңдеу саласында ФТ сигналды уақыт аймағынан жиілік аймағына түрлендіру және оны жиілік компоненттеріне бөлу ретінде қарастырылады:

$$S(\omega) = \int_{-\infty}^{+\infty} s(t)e^{-j\omega t} dt; \tag{1}$$

$$s(t) = \frac{1}{2\pi} \int_{-\infty}^{+\infty} S(\omega)e^{j\omega t} d\omega, \tag{2}$$

Мұндағы, $S(\omega)$ — жиілік саласындағы сигнал; $s(t)$ — уақытша аймақтағы сигнал; j -қиялдағы бірлік.

Сандық өңдеу тапсырмаларында Дискретті Фурье түрлендіруі жиі қолданылады, өйткені сөйлеу сигналы көбінесе гармоникалық қосылыстардың қосындысы ретінде дискретті түрде ұсынылады:

$$S(k) = \sum_{n=0}^{N-1} s(nT)e^{-jk\omega nT}, \tag{3}$$

Мұндағы, k — гармоника нөмірі; — бірінші гармониканың жиілігі; $0 < n < N$ — дискретті уақыт есептері; T — іріктеу жиілігінің кезеңі.

Дискретті Фурье түрлендіруді қолдана отырып спектр құру сөйлеу сигналы туралы ақпаратты ықшам және көрнекі түрде ұсынуға мүмкіндік береді. Алайда, спектрлік түрде қысқа мерзімді жергілікті ерекшеліктерді егжей-тегжейлі талдау мүмкін емес, бұл Дискретті Фурье түрлендіруінің маңызды кемшілігі болып табылады [11].

Толқындық түрлендіруді қолдана отырып талдау. Фурье түрлендіруінің кең практикалық танымалдылығына қарамастан, жақында сөйлеу сигналдарын өңдеу саласындағы көптеген міндеттер толқындық түрлендіруді қолдану арқылы жүзеге асырылды. Толқын (аналық толқын) — бұл уақытша және жиілік аймағында жақсы локализацияланған кейбір функция (яғни, белгілі бір нүктенің кішкентай маңында шоғырланған және ол жойылған кезде нөлге дейін күрт төмендейді). Аналық Толқынға екі операция қолданылады: ығысу (локализация аймағын уақыт бойынша жылжыту) және масштабтау (созылу немесе қысу, яғни оның локализация аймағын жиілік бойынша ауыстыру):

$$\Psi_{u,s}(t) = \frac{1}{\sqrt{s}} \Psi\left(\frac{t-u}{s}\right), \tag{4}$$

Мұндағы, u, s — ығысу параметрлері.

Толқындық түрлендірудің мәні — сигналды аналық толқынның масштабталған және уақыт осі бойынша жылжытылған нұсқаларына бөлу және бастапқы сигналдың бөлімдері мен толқындық нұсқалардың корреляция коэффициенттерін берілген масштабта есептеу. Нәтиже — белгілі бір уақытта сигналдың әрекеті белгілі бір масштабтағы толқынның мінез-құлқына қаншалықты ұқсас екенін көрсететін коэффициенттер жиынтығы, яғни толқын коэффициенттері сигналдың берілген масштабтағы Толқынға жақындығын көрсетеді. Талданатын сигналдың түрі осы сәттің айналасында толқын түріне неғұрлым жақын болса, соғұрлым тиісті коэффициент абсолютті мәнге ие болады.

Эмпирикалық режимдер мен Гильберт — Хуанг түрлендірулерінің ыдырауын қолдана отырып талдау. Толқындық түрлендіруді қолдана отырып, сөйлеу сигналдарын адаптивті талдау үшін априорлық ақпаратты-аналық толқындық функцияны қолдану қажет екендігі белгілі. Талданған сигналдың сипаттамаларына негізделген толқынның тиісті функциясын таңдау мәселесі әрдайым бірдей бола бермейді. Бейімделу мәселесін шешу үшін Гильберт — Хуангты түрлендіруге негізделген жаңа өңдеу әдісі қолданылады. Бұл әдістің басты артықшылығы — жоғары бейімделу, ол дыбысты шығару кезінде қолданылатын негізгі функциялар тікелей бастапқы сигналдан алынады және тек өзіне тән ерекшеліктерді үйретуге мүмкіндік береді.

Гильберт — Хуангтың түрлендірулеріне екі негізгі кезең кіреді:

1. Сигналдың компоненттерге ыдырауы — эмпирикалық режимдерге ыдырау [12, 13]:

$$s(t) = \sum_{i=1}^{I-1} \text{imf}_i(t) + r_I(t), \quad (5)$$

Мұндағы, $\text{imf}_i(t)$ — эмпирикалық мод(ЭМ); $r_I(t)$ — ыдырау қалдығы; $i = 1, 2, \dots, I$ — ЭМ нөмері.

2. Гильберт спектрінің алынған эмпирикалық режимдерінің қалыптасуы [14]:

$$HHT(t) = \sum_{i=1}^I a_i^2(t) \cdot e^{g[\omega_i(t)]t}, \quad (6)$$

Мұндағы, $a_i(t) = \sqrt{\text{imf}_i^2(t) + \text{IMF}_i^2(t)}$ — әрбір эмпирикалық режимнің сигнал амплитудасының лездік мәні модулі;

$\text{imf}_i(t)$ — эмпирикалық мод сигналы; t — сигнал фазасына пропорционалды уақыт ығысуы; $w(t) = 2\pi f$ — әр эмпирикалық режимнің циклдік жиілігі; j — қиялдағы бірлік.

$a(t)$ және $w(t)$ мәндері әр эмпирикалық режимнің $Z_i(t) = \text{imf}_i(t) + j\text{IMF}_i(t)$ аналитикалық сигналынан анықталады.

Қорытынды

Аналитикалық шолу негізінде сөйлеуді тану жүйелерінде қолданылатын сөйлеу сигналдарын өңдеудің қолданыстағы әдістерінің жіктелуі келтірілген. Бұл жіктеу сөйлеу сигналдарын өңдеудің қолданыстағы әдістерінің мүмкіндіктерін объективті бағалауға және сөйлеуді тану жүйелерінде сөйлеу сигналдарын өңдеу есептерінде жаңа математикалық құрылғыларды қолдану мүмкіндігін алдын-ала бағалауға мүмкіндік береді.

Әдебиет:

1. Алимуратов, А. К. Параметры и классификация систем распознавания речи / А. К. Алимуратов // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. — 2013. — № 1 (9). — С. 79–84.
2. Алимуратов, А. К. Обработка речевых команд в системах голосового управления / А. К. Алимуратов // Измерение. Мониторинг. Управление. Контроль. — 2014. — № 1 (7). — С. 50–57.
3. Лобанов, Б. М. Анализ и синтез речи: сб. науч. тр. / Б. М. Лобанов. — Минск: АН БССР, 1991. — 47 с.
4. Винцюк, Т. К. Анализ, распознавание и интерпретация речевых сигналов / Т. К. Винцюк. — Киев: Наукова думка, 1987. — 264 с.
5. Фролов, А. В. Синтез и распознавание речи. Современные решения / Г. В. Фролов. — М.: Связь, 2003. — 216 с.
6. Рабинер, Л. Р. Цифровая обработка речевых сигналов: пер. с англ. / Л. Р. Рабинер, Р. В. Шафер. — М.: Радио и связь, 1981. — 496 с.
7. Михайлов, В. Г. Измерение параметров речи / В. Г. Михайлов, Л. В. Златоусова; под ред. М. А. Сапожникова. — М.: Радио и связь, 1987. — 168 с.

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 13 (355) / 2021

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

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 7.04.2021. Дата выхода в свет: 14.04.2021.

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.