

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



32
2023
ЧАСТЬ III

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 32 (479) / 2023

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олгинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
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)
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
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
Рахонов Азизхон Боситхонович, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, доктор 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)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (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 Култур-Бек Бекмурадович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
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)
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 изображен Юрий Исаакович Неймарк (1919–2011) — выдающийся ученый с мировым именем, который внес большой вклад в развитие научной школы теории нелинейных колебаний, созданной его учителем — академиком Александром Александровичем Андроновым (старшим).

Юрий Исаакович Неймарк родился 24 ноября 1919 года (по документам — в 1920 году) в г. Амур-Нижнеднепровске. Его отец работал главным инженером-механиком на трубопрокатном заводе Карла Либкнехта, а мама занималась домашним хозяйством и воспитанием единственного сына.

В 1931 году семья переехала в город Выксу Горьковской области. В 1937 году отец Неймарка был репрессирован и расстрелян. Мать арестовали, а Юрия отправили в город Халтурин, где он с отличием окончил среднюю школу в детском доме.

Талантливый Неймарк планировал поступать в МГУ, однако оттуда пришел отказ — сын врага народа не мог учиться в столице. В итоге в 1939 году Юрий поступил на физико-математический факультет Горьковского университета. Его он окончил в 1944 году с отличием по специальности «математика», а в 1947 году — аспирантуру Горьковского университета по специализации «теоретическая физика». Тогда же Неймарк защитил диссертацию на тему «Устойчивость линеаризованных систем», ему была присвоена ученая степень кандидата физико-математических наук. В 1956 году защитил докторскую диссертацию на тему «Динамика релейных систем автоматического регулирования» в Институте автоматики и телемеханики Академии наук СССР.

В начале научного пути (в 1946–1950 годах) основной темой исследований Ю. И. Неймарка была устойчивость линейных (линеаризованных) систем, и здесь родился знаменитый метод D-разбиений, сразу же ставший классическим научным результатом, вошедшим в учебники по теории систем автоматического регулирования (управления). Этот метод открыл научному миру путь к решению целого ряда конкретных задач и установлению новых фактов.

В Горьковском университете в это время уже функционировала собственная электронно-вычислительная машина ГИФТИ, и была открыта кафедра вычислительной математики и динамики машин, которой заведовал профессор Ю. И. Неймарк.

Одной из важнейших вех в жизни Ю. И. Неймарка стал 1963 год. Именно тогда Юрий Неймарк создал первый в стране факультет вычислительной математики и кибернетики (ВМК) и стал заведующим кафедрой теории управления и динамики машин (ТУиДМ) на созданном факультете, которой заведовал до 1990 года. Принято считать, что это был первый ИТ-факультет в СССР. Стоит отметить, что в Московском университете факультет ВМК появился на восемь лет позже.

В 1964 году было создано новое научное подразделение — научно-исследовательский институт прикладной математики и кибернетики (НИИ ПМК).

В 1960–1970-х годах Ю. И. Неймарк создал свою научную школу. У него было большое количество учеников. Тематика научных исследований стала ещё шире: бифуркации динамических систем, метод малого параметра, оптимизация функций, теория массового обслуживания, распознавание образов и медицинская диагностика. В 1980-х годах Неймарк являлся научным руководителем межвузовского научного семинара по динамике систем Волго-Вятского региона.

Ю. И. Неймарк стоял у истоков зарождения искусственного интеллекта, больших данных, распознавания образов в медицинской диагностике.

Большое внимание уделял Юрий Исаакович просвещению, обучению и воспитанию молодых ученых, инженеров. Он написал ряд учебников по механике, теории колебаний и теории управления, в которых богатство и оригинальность содержания сочетаются с ясностью изложения. Кроме того, ученый публиковал сборники стихов. Их особенность заключается в том, что изложение ведется в форме свободного стиха.

В 2007 году Международное библиографическое общество наградило профессора Юрия Исааковича Неймарка золотой медалью «Гений XXI века», а библиографическое общество в г. Кембридже признало его одним из двух тысяч выдающихся интеллектуалов планеты. Ю. И. Неймарк — автор 20 изобретений, около 600 научных публикаций, в том числе 10 монографий, 4 из которых изданы на иностранных языках, около 200 работ по оборонной тематике, выполненных по заказу правительства СССР.

За 66 лет педагогической деятельности профессор Ю. И. Неймарк подготовил целую армию специалистов — около восьми тысяч квалифицированных выпускников факультета ВМК. Из них 57 учеников — кандидаты наук, 17 докторов наук, 147 соавторов.

В последние годы жизни профессор читал лекционный курс «Концепции современного естествознания» для специальности «Прикладная математика и информатика» в ННГУ.

11 сентября 2011 года Юрий Неймарк скончался.

В 2021 году нижегородским правительством было принято решение о присвоении имени выдающегося ученого ИТ-кампусу мирового уровня, который появится в Нижнем Новгороде в 2025 году. Кампус «НЕЙМАРК» станет мегауниверситетом нового уровня, объединяющим и усиливающим передовые практики в сфере ИТ-образования и науки. Ежегодно кампус будет выпускать около 1500 студентов.

*Евгения Андреевна Ламинцева,
руководитель спецпроектов ИТ-кампуса «НЕЙМАРК»*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Бабажанова А. Р.

Аудиовизуальные средства как способ формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов 145

Василенко О. В.

Проектная деятельность как средство формирования функциональной грамотности при изучении английского языка 147

Вегера А. А., Гиголаева А. Т., Чумакова Я. В.

Влияние исторических событий на литературу: примеры изучения темы 149

Данилова О. В.

Коммуникация с ребёнком, не понимающим речь 151

Ерошева О. В.

Арт-терапия как здоровьесберегающая технология в ДОУ 154

Карцева О. В., Анищук Ю. А., Федосеева А. В.,

Кипина И. А., Козлова Е. Н., Свиридова Н. Н.,

Овечкина Е. Г.

Развитие логического мышления детей среднего дошкольного возраста в процессе ознакомления их с геометрическими фигурами 156

Клемешова Н. С., Иванникова О. Т.

Развитие самоуправления в коллективе младших школьников через проектную деятельность в урочное и внеурочное время 164

Малахова Л. И., Ульшина Ю. В., Прохорова Г. Н., Воротынцева К. А.

Особенности развития образной речи детей младшего дошкольного возраста 166

Мао Юй

Роль родной традиционной культуры в обучении русскому языку как иностранному в китайской аудитории 168

Перфильева П. А.

Инновационные методы преподавания экономики 170

Перфильева П. А.

Использование реальных экономических кейсов в обучении 172

Перфильева П. А.

Развитие финансовой грамотности среди студентов 173

Перфильева П. А.

Роль экономической симуляции в формировании понимания экономических процессов у студентов 175

Перфильева П. А.

Применение интерактивных методов обучения для стимулирования интереса к экономической науке 176

Потапова Г. Я., Саплина Ю. А.

Роль сказки в развитии речи младших дошкольников 178

Раскатова К. В., Эверт Н. П.

Роль ранней профориентации в воспитании детей дошкольного возраста 179

Савина А. Ф.

Применение сервиса Genially для повышения мотивации учеников на уроках английского языка 181

Степанов Н. А.

Применение методов интерактивного взаимодействия в процессе обучения английскому языку 183

Ходыко К. А., Закиосова Ю. В.

Преемственность в социальном воспитании детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста 185

Чечнёва О. Г.

Исполнительская деятельность педагога-музыканта как фактор совершенствования профессионального мастерства 187

Яценко А. М., Брусенская Н. Н.

Развитие интеллекта и речи детей дошкольного возраста с ОВЗ посредством использования кинезиологии 190

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Линь Исюань

Сравнение русских и китайских фразеологизмов на национально-культурном аспекте 192

Миронов В. Н.

Анализ степени ассимиляции и употребительности французских заимствований в английском языке 194

Степнова А. Ф.

Определение понятия педагогического дискурса и рассмотрение его основных структурных элементов 197

Цзя Жуйцин

Анализ образов Дуни и Минского в рассказе Пушкина «Станционный смотритель» 201

НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

Авачёв Д. А.

Умный дом: инновационное решение для экономии электроэнергии 205

ПЕДАГОГИКА

Аудиовизуальные средства как способ формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов

Бабажанова Азиза Рустамовна, преподаватель

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

В данной статье рассматривается сущность понятия «аудиовизуальная компетентность» и исследуются возможности использования аудиовизуальных средств для развития межкультурной коммуникативной компетенции у студентов. Автор подчеркивает, что при формулировании понятия иноязычной аудиовизуальной компетенции в учебной деятельности важно учитывать особенности восприятия мультимедийного языка и обеспечить погружение студентов в реальную языковую среду.

Ключевые слова: аудиовизуальная компетенция, языковое образование, межкультурная коммуникативная компетенция, межкультурное образование, использование аудиовизуальных средств.

С начала 20 века в области аудиторных занятий становится все более преобладающей аудиовизуальная рецепция аутентичных материалов, что повышает важность развития навыков аудиовизуализации. Исследования О. И. Барменковой показали, «что до 70–80 % информации человек получает через зрительные каналы, в то время как только 13 % информации получается посредством слуховых каналов» [1]. В большинстве ситуаций реципиент сталкивается не с прослушиванием, а с аудиовизуальным приемом, поскольку и новости по телевидению, и рассказы собеседников, выступления актеров и лекции сопровождаются визуальным рядом. Как отмечает в своей работе В. И. Писаренко, за «исключением нескольких случаев (разговор по телефону, радиопередача, объявления по громкой связи) слуховое восприятие речи сопровождается также зрительным восприятием, поэтому представляется целесообразным обучать учащихся аудиовизуальному приему» [2].

В отечественной науке наряду с термином «аудиовизуальная рецепция» используется «аудиовизуализация», которую предложила в своей работе О. И. Барменкова, она отмечает, что «аудиовизуализация понимается как процесс рецептивного восприятия и понимания аудиовизуальных материалов, одновременно аудиоинформации и визуальной информации, а также таких, которые могут содержать образно-схематическое и даже наглядно-текстовое дополнение».

С точки зрения образования аудиовизуальная компетенция представляет собой образовательный результат в виде совокупности знаний, умений и навыков слухо-

вого и зрительного восприятия иноязычной речи, а также свойств личности, приобретаемых в процессе обучения.

Таким образом, аудиовизуальная компетенция имеет все те же компоненты, что и любая компетенция: когнитивный компонент (знания), операциональный компонент (навыки) и личностный компонент. Когнитивный компонент (знания) предполагает наличие знаний устной речи, основных видов устных (монолог и диалог различных типов) высказываний на изучаемом иностранном языке; социокультурных особенностей соответствующей социокультурной общности; знание особенностей построения устных высказываний в зависимости от их функционально-прагматического типа; законы построения дискурса на изучаемом иностранном языке.

Операциональный компонент (умения) предполагает овладение навыками восприятия устной речи на изучаемом иностранном языке; умение использовать стратегии и тактики устной речи; умение осуществлять аудирование с глобальным, детальным и выборочным пониманием иноязычной речи, умение соотносить просматриваемый видеоряд с текстом. Навыки, относящиеся к операциональному компоненту, делятся на навыки слухового и зрительного восприятия. Что касается слуховых умений, то их можно разделить на слуховые умения на уровне общего, полного, детального и критического понимания в зависимости от вида аудиотекста. Навыки зрительного восприятия делятся на навыки обзорной аудиовизуализации, навыки ознакомительной аудиовизуализации, обучающей аудиовизуализации, критического и информационного поиска.

Личностный компонент предполагает готовность и способность к саморазвитию, переходу к саморазвитию и самооценке, т. е. является личностным психологическим новообразованием в совокупности общекультурных, общепрофессиональных и специальных компетенций, в единстве и взаимосвязи с когнитивно-поведенческими аспектами, длительной готовностью и способностью к ведению профессиональной и исследовательской деятельности на иностранном языке на основе аудиовизуального контента. Долгосрочная готовность включает мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и оценочный компоненты, а способность — когнитивный и поведенческий аспекты.

Основными характеристиками этой структуры являются ее открытость и вариативность. Его можно корректировать в зависимости от направления подготовки будущих выпускников, появления новых способов подачи аудиовизуального контента, использования элементов виртуальной и дополненной реальности в аудиовизуальных произведениях, развития технических средств и т. д.

В результате интервью и анкетирования были выделены три критерия сформированности аудиовизуальной компетентности, каждый из которых проявлялся соответствующим образом в показателях.

Степень развития слуховых навыков и способностей аудиовизуализации проявляется через следующие показатели: умение систематизировать имеющиеся знания, умения и навыки; понимание смысловой задачи восприятия; приспособление к условиям восприятия; понимание композиционно-смысловой структуры высказываний; расширение видов, жанров и функциональных стилей высказываний; сочетание прослушивания с визуализацией и др.

Технологическая готовность предполагает знание методов, приемов и средств формирования аудиовизуальной компетенции, умение использовать эти знания и методы при организации работы с видео.

Творческая активность в применении методов, приемов и средств, направленных на формирование аудиовизуальной компетенции, проявляется в интеллектуальной и речевой деятельности, использовании интуиции, отклонении в мышлении от традиционных и общепринятых схем, восприятии окружающей действительности, многозначности, конструировании элементов к новым ком-

бинациям, отвечающим требованиям полезности, идентификации недостающей информации и т. д.

Обобщение фактического материала по исследуемой проблеме позволило описать три уровня сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов в зависимости от степени выраженности критериев и показателей.

Адаптивно-репродуктивный уровень формирования аудиовизуальной компетенции характеризуется неустойчивым отношением учащихся к формированию аудиовизуальной компетенции, когда цели и задачи собственной деятельности определяются в целом. Учащиеся организуют общение по заранее заданной схеме, алгоритму, то есть репродуктивному. Технологическая готовность воспроизводится, интерпретация аудиовизуальной компетенции отсутствует или осуществляется по алгоритму, предложенному преподавателем.

Интерпретативно-конструктивный уровень формирования аудиовизуальной компетенции характеризуется более устойчивым отношением студентов к явлению «Аудиовизуальная компетентность», большей целеустремленностью в организации процесса формирования аудиовизуальной компетенции, обуславливающей потребность в формировании аудиовизуальной компетенции.

Творческий уровень сформированности аудиовизуальной компетенции характеризуется успешным творческим поиском, реализацией имеющегося опыта и созданием на его основе новых сочетаний; способностью видеть и прогнозировать новую проблему, быстро переходить из одной категории в другую, от одного решения к другому; увидеть аналогии; оригинально решить проблему (адаптационная гибкость); придать словесной или визуальной форме намеченную форму (аудиовизуальная гибкость).

Таким образом, в отличие от самих учащихся, преподаватели склонны расценивать работу учащихся с учебным содержанием как репродуктивную (просмотр презентаций и видеоуроков занимают лидирующие позиции по результатам опроса), с точки зрения потребителей готовой информации. Несмотря на то, что участие в творческих заданиях по созданию аудиовизуального контента (проект, видео, презентация) было отмечено студентами в последнюю очередь, студенты оценивают свою активность и продуктивность мотивации взаимодействия с учебным контентом выше, чем их преподаватели.

Литература:

1. Барменкова, О. И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // ИЯШ. 1999. № 3. с. 20–25.
2. Писаренко, В. И. Методика использования видеоматериалов в обучении второму иностранному языку (на материале французского языка в неязыковом вузе): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2002. 26 с.

Проектная деятельность как средство формирования функциональной грамотности при изучении английского языка

Василенко Ольга Владимировна, преподаватель
Санкт-Петербургский кадетский военный корпус имени князя Александра Невского

Статья посвящена формированию функциональной грамотности в процессе проектной деятельности по английскому языку.

Ключевые слова: функциональная грамотность, проект, практическое применение, критическое мышление.

В настоящее время в мире происходят глобальные процессы, и современному обществу необходимы функционально грамотные специалисты, которые могут осваивать знания и применять их в новых реалиях. Функционально грамотная личность способна использовать все приобретаемые знания, умения и навыки для решения жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности.

На сегодняшний день функциональная грамотность является одним из центральных понятий в образовательном процессе. При изучении английского языка происходит формирование практически всех направлений функциональной грамотности — читательской грамотности, математической грамотности, финансовой грамотности, естественнонаучной грамотности, глобальных компетенций и креативного мышления. Это связано с тем, что обучение иностранному языку носит метапредметный характер. При изучении английского языка обучающиеся осваивают лексику, относящуюся практически ко всем сферам жизни. Математические операции на английском языке и изучение физических явлений углубляют их знания по предметам технической направленности. Знакомство с культурой, историей и традициями стран изучаемого языка связано с уроками истории и географии. Правила поведения человека в экстремальных ситуациях и оказание медицинской помощи изучаются на уроках ОБЖ.

Одной из наиболее активных форм обучения является проектная деятельность, которая формирует функциональную грамотность обучающихся и способствует приобретению необходимого практического опыта. Функциональная грамотность и работа над проектами имеют много общего. Метод проектов по своей сути нацелен на формирование способностей, обладая которыми, обучающиеся оказываются более приспособленными к жизни, так как проектная работа происходит через обучение в действии. Усвоение учебного материала при работе над проектами осуществляется с использованием инновационных технологий, приемов и способов, когда обучающиеся приобретают навыки ориентирования в различных жизненных ситуациях и применяют свои знания на практике.

Хотелось бы поделиться опытом формирования различных компонентов функциональной грамотности при

реализации практико-ориентированного проекта по английскому языку на тему «Выживание в условиях автономного существования» в рамках летней практики в кадетском корпусе. Участники проекта — кадеты 7-х классов. Цель проекта — изучить теоретический материал о правилах выживания в условиях автономного существования и найти практическое применение полученным знаниям. В процессе работы над проектом использовались формы и методы обучения, направленные на развитие таких компонентов функциональной грамотности как читательская грамотность, естественно-научная грамотность и креативное мышление. Читательская грамотность — способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и при необходимости применять их на практике. Тема выживания человека в экстремальных ситуациях всегда вызывала большой интерес. Можно найти много захватывающих и удивительных историй людей, чудом выживших в одиночку в лесу. Случаи из реальной жизни не только производят впечатление на ребят, но и мотивируют их на погружение в тему. Например, отрывок из книги путешественника Йосси Гинсберга, известного благодаря своей истории выживания в джунглях Амазонии и написавшего впоследствии книгу о своих приключениях *Lost in the Jungle*, настолько впечатлила участников проекта, что они захотели посмотреть фильма, снятый в 2017 году по этой книге. После просмотра фильма и обсуждения его на английском языке кадеты предложили провести конкурс на самую удивительную историю выживания в лесу, используя Интернет-источники.

При отборе текстов необходимо помнить о том, что объем и сложность текстов должны соответствовать уровню и возрасту обучающихся, расширять их кругозор, а иллюстрации способствовать развитию познавательной активности. При необходимости надо дать перевод незнакомых слов или предоставить возможность воспользоваться словарем.

Для восприятия текстовой информации и ее переработки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей используются различные приёмы смыслового чтения, которое предполагает три этапа — предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

Одной из задач предтекстового этапа является создание мотива чтения и развитие умения прогнозирования. Так, перед началом работы с текстом о правилах выживания в лесу ребятам предлагалось написать на доске слова, которые ассоциируются с проблемами человека, оказавшегося наедине с дикой природой — страх, убежище, еда, дикие звери (метод мозгового штурма). По мере прочтения текста и выполнения заданий к этим понятиям добавлялись новые слова и словосочетания. В результате составлялась ментальная карта, с помощью которой ребята делали сообщения о прочитанном. На этом этапе обучающиеся должны были догадаться по какому слову заголовка текста можно определить, что речь идёт о выживании человека, или какое слово наводит на мысль о том, что с человеком случилась беда.

Задания текстового этапа направлены на понимание текста, размышление читателя насколько хорошо он понимает прочитанное. На данном этапе формирование читательской грамотности осуществлялось через выполнение следующих заданий:

- разместить предложения по порядку;
- подобрать подходящий заголовок к каждому из абзацев;
- выполнить задание на множественный выбор;
- определить правильность или ложность утверждений;
- найти ответы на предложенные вопросы;
- заполнить таблицу во время чтения текста.

Так, при работе с текстом «Правила выживания в лесу» ребятам было предложено заполнить таблицу на основе текста. В первой графе необходимо было выделить проблемы, с которой человек сталкивается в условиях автономного проживания, во второй — написать решения, исходя из содержания текста, а в третьей — предложить свой вариант выхода из проблемной ситуации на основе своего личного опыта, информации из книг, фильмов, рассказов людей и других источников.

Для проверки понимания прочитанного существуют различные виды послетекстовых заданий, целью которых является контроль формирования умений смыслового чтения с перспективой практического использования полученной информации при необходимости в будущем. Участники проекта должны были:

- высказать свое мнение по поводу прочитанного;
- опровергнуть утверждения или согласиться с ними;
- аргументировать свою точку зрения;
- составить план текста, выделив его основные мысли;
- пересказать/кратко изложить содержание текста;
- рассказать текст от лица главного героя;
- вставить в текст пропущенные слова или выражения.

Формирование естественнонаучной грамотности в данном проекте реализуется в контексте таких тематических областей как «опасности и риски», «здоровье» и «окружающая среда». Научно-популярные тексты «Как выбраться из болота», «Безопасное питание в лесу»,

«Ориентирование в лесу» «Разжигание костра», «Медицинская помощь» и др. содержат информацию о физических и химических явлениях, лекарственных растениях, способах ориентирования и действиях человека в случае получения физических травм. Таким образом, работа с данными текстами носит метапредметный характер, так как они связаны с такими предметами как физика, химия, география, ОБЖ. С целью поддержания интереса к теме проекта ребятам предлагалось посмотреть видеоматериалы с последующим обсуждением на английском языке сюжета, отдельных ситуаций и поведения героев. В ходе работы над проектом ребята успешно усвоили теоретические знания о том, как вести себя в лесу и какие действия необходимо предпринимать для выживания. Например, сырая вода в лесу может вызвать серьезное отравление, поэтому ее надо вскипятить. А как сделать это, если нет посуды? Решением может быть создание «котелка» из бересты, причем необходимо знать, что делать его надо светлой стороной бересты вовнутрь, так как темная сторона бересты выделяет при кипячении вещество, содержащее ядовитые элементы. А как разжечь костер, если нет спичек и зажигалки? Сделать это можно с помощью чаги, растущей на деревьях, путем трения, и тлеть она будет очень долго благодаря своему химическому составу. Что делать, если ты столкнулся с дикими животными и есть угроза жизни? Для этого надо знать особенности поведения животных и правила, которые позволят сохранить человеку жизнь. В целях закрепления некоторых теоретических навыков в процессе проекта проводились практические занятия в классе, когда ребята рисовали сюжеты из жизни в лесу с инструкциями на английском языке и делали «посуду» из ватмана (имитация бересты), сопровождая свои действия инструктажем на английском языке. Были организованы походы в лес, во время которых ребята пытались разжечь костер без использования спичек, делали раколовку из веток, искали подходящие места для создания убежища в лесу и находили растения, которые можно употребить в пищу или применить в качестве лекарственного средства. Подобные мероприятия не только способствуют развитию естественно-научной грамотности, но и превращают процесс обучения в увлекательное занятие.

Одним из основных компонентов функциональной грамотности является креативное мышление, под которым понимают умение человека использовать свое воображение для выработки и совершенствования идей, а также решения задач, с которыми он не сталкивался раньше. Проектная деятельность носит практический характер и несомненно способствует развитию креативного мышления участников проекта. Это совместная работа, направленная на решение интересной проблемы, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности. Это деятельность, которая позволяет проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, продемонстрировать свои знания и показать публично достигнутый результат.

В проекте «Выживание в условиях автономного существования» развитие креативного мышления во многом осуществляется путем применения технологии развития критического мышления. Использование методов мозгового штурма, создание ментальных карт по темам «Опасности», «Выживание в лесу», «Снаряжение» и др. активизируют мыслительную деятельность обучающихся и способствуют более успешному усвоению лексического материала. Эффективным методом для развития креативного мышления является техника «Если бы»... Эта техника полезна тем, что позволяет выйти за привычные рамки и не ограничиваться определенными представлениями.

«If I met a wild animal in the forest, I would...»

«If there were no drinking water around, I would...»

«If I went hiking for some days, I would take ...»

Развитию креативного мышления в процессе реализации проекта способствуют ролевые игры, когда в группе выбирается «проводник», который должен провести инструктаж на английском языке, отвечая на вопросы

«участников» похода. Можно разыграть диалоги с участием «репортеров», берущих интервью у «человека, выжившего в экстремальной ситуации в лесу». Задание рекомендуется давать заранее, так как участникам ролевой игры необходимо придумать свою историю и подумать над вопросами. Очень интересным и эффективным приемом, развивающим фантазию и воображение, с моей точки зрения, является задание по составлению рассказа с обязательным использованием определенных слов по теме. Существует много других интересных форм работы для оптимизации учебного процесса, и задача преподавателя состоит в том, чтобы выбрать из них наиболее подходящие для данной группы, учитывая уровень подготовки и возрастные особенности участников проекта.

В заключение можно сделать вывод, что проектная деятельность при изучении английского языка значительно оживляет процесс восприятия нового материала через сознательную деятельность участников проекта и является эффективным средством повышения функциональной грамотности обучающихся.

Литература:

1. Козлова, М. И. Повышение функциональной грамотности как необходимость современного образования / М. И. Козлова // Сборник статей II Международного учебно-исследовательского конкурса. — Петрозаводск, 2020. — с. 116–125
2. Петросян, Н. А. Проектная деятельность в формировании функциональной грамотности на уроках английского языка. [Электронный ресурс] <https://multiurok.ru/files/proektnaia-deiatelnost-v-formirovanii-funktsionaln.html?ysclid=ll1au2vtyz144189418>
3. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности учащихся на уроке английского языка. [Электронный ресурс] <https://urok.1sept.ru/articles/6920>

Влияние исторических событий на литературу: примеры изучения темы

Вегера Анна Анатольевна, учитель истории и обществознания;
 Гиголаева Анна Тимуриевна, учитель русского языка и литературы;
 Чумакова Яна Владимировна, учитель истории и обществознания
 МБОУ «Центр образования № 6 «Перспектива» г. Белгорода

Исторические события оказывают значительное влияние на литературу, формируя ее содержание, стиль и тематику. В данной статье рассматриваются примеры изучения влияния исторических событий на литературу. Будут представлены случаи, когда писатели использовали исторические факты и персонажей для создания своих произведений. Данная статья поможет читателю получить общую представление о том, какие аспекты истории могут быть изучены через призму литературы.

История и литература — две сферы, неразрывно связанные друг с другом. Влияние исторических событий на создание литературных произведений является одной из важнейших тем для изучения. Каким образом историческая реальность отражается в художественном тексте?

Какие эпохи, периоды или конкретные события оказывают наибольшее воздействие на творчество писателей? В данной статье будут рассмотрены примеры, подтверждающие влияние исторических факторов на развитие литературы.

Одним из ярких примеров такого взаимодействия между историей и литературой является Русская революция 1917 года. События этого периода оказали колоссальное влияние на различные направления русской литературы. Писатели-бунтари, такие как Александр Блок или Михаил Булгаков, использовали политический контекст для выражения своего неприятия к происходившим изменениям в обществе. Именно благодаря этому историческому феномену были созданы такие выдающиеся про-

изведения, как «Двенадцать» Блока или «Белая гвардия» Булгакова. Эти романы стали своего рода хроникой эпохи, отражением духа времени и показателем того, как события влияют на творческое восприятие.

Примеры такого влияния можно найти не только в русской литературе, но и в мировой. Например, Первая мировая война стала поводом для создания множества антивоенных произведений. Роман «Прощай, оружие» Эрнеста Хемингуэя или поэма «Смерть коммивояжера» Артура Миллера — яркие примеры того, как личные переживания авторов отразились на страницах их произведений. Исторические события стали катализаторами для происходивших изменений в обществе и вызвали резонанс у писателей, которые стремились передать свое видение происходящего через призму литературы.

Таким образом, изучение взаимосвязи исторических событий и литературы позволяет понять, какую роль играют факторы времени и пространства в художественном творчестве. Примеры из истории подтверждают, что литература является не только отражением действительности, но и активным участником ее формирования.

Исторические события имеют значительное влияние на создание литературных произведений, формируя их контекст. Рассмотрим несколько примеров, которые подтверждают эту связь между историей и литературой.

Одним из ярких примеров является роман «Война и мир» Льва Толстого, в котором автор описывает события французской инвазии 1812 года. Исторический фон дает произведению особую атмосферу и позволяет читателю ощутить все ужасы войны.

Еще одним интересным примером является роман «1984» Джорджа Оруэлла. В нем автор представляет футуристическое общество, контролируемое тоталитарным режимом. Это произведение было написано после Второй мировой войны и отражает страхи и опасения автора по поводу возможного развития общества.

Также можно упомянуть роман «Мастер и Маргарита» Михаила Булгакова. В произведении автор тонко воспроизводит атмосферу времени и показывает несправедливость и безумие тоталитарной системы.

Влияние исторических событий на литературу часто проявляется через воздействие политических событий. Одним из ярких примеров такого влияния является Русская революция 1917 года, которая оказала огромное воздействие на русскую литературу. Писатели того времени, такие как Александр Блок и Михаил Булгаков, отразили политическую атмосферу эпохи в своих произведениях.

Еще одним примером может служить Вторая мировая война, которая повлияла на многих писателей по всему миру. Например, Джордж Оруэлл и Альбер Камю создали свои знаменитые произведения «1984» и «Посторонний» соответственно, отражая жестокость войны и ее последствия.

Важно отметить, что политические события не только стимулировали создание новых литературных произведений, но и влияют на интерпретацию уже существующих.

Например, роман «1984» Джорджа Оруэлла получил новое значение после распада Советского Союза, когда многие увидели в нем предсказание будущего.

Таким образом, исторические события, особенно политические, играют важную роль в формировании литературных произведений и их интерпретации.

Исторические события оказывают значительное влияние на литературу, формируя ее темы и мотивы. Один из примеров такого влияния — роль исторического фонда в развитии литературных произведений. Исторический фонд представляет собой набор фактов, событий, персонажей и общественных явлений определенной эпохи, который автор использует для создания своих произведений.

Исторический фонд может стать основой для построения сюжета или служить фоном для описания главного конфликта. Например, роман «Война и мир» Льва Толстого полностью основан на исторических событиях — наполеоновских войнах 1812 года. Автор использовал реальные факты из этого времени и создал на их основе своих героев.

Также исторический фонд может помочь автору выразить свое отношение к происходящим событиям или общественным явлениям. В повести «1984» Джорджа Оруэлла автор использует диктаторскую систему правления начала XX века как основу для построения своего ужасного будущего.

Исследование роли исторического фонда в развитии литературных тем и мотивов позволяет понять, какие события и периоды наиболее важны для авторов и как они используют эти материалы для создания своих произведений.

Анализ исторических событий в литературе представляет уникальную возможность исследовать, как прошлые эпохи, войны или революции оказывают влияние на творчество писателей.

Например, в романе «Война и мир» Льва Толстого детально освещаются события Наполеоновских войн и их последствия для жизни обычных людей. Используя широкий фон исторических событий, Толстой создает знаковые образы персонажей и раскрывает глубину человеческого опыта.

Другим примером можно назвать роман «1984» Джорджа Оруэлла, который сочетает элементы дистопии и политической аллегории. Автор представляет мрачное будущее, где правительство контролирует каждый аспект жизни граждан. Роман был написан после Второй мировой войны, что явно отражено в его содержании и тематике.

Также стоит упомянуть роман «Унесенные ветром» Маргарет Митчелл, который описывает жизнь в Южных Соединенных Штатах в период Гражданской войны.

Исторические события играют важную роль в формировании и развитии литературы. Они становятся источником вдохновения для писателей, позволяют раскрыть новые темы и проблемы. Изучение влияния истории на литературу помогает нам лучше понять связь между про-

шлым и настоящим, а также осознать значимость литературных произведений как отражения общественных изменений. Примеры таких исследований говорят о том, что

изучение этой темы является необходимым для более глубокого анализа литературного наследия и его связи с культурными контекстами различных временных периодов.

Литература:

1. Березин, Ю. Н. Координация и интеграция гуманитарных предметов в школе. — Самара: Прайм, 1993. — 84 с.
2. Коялович, М. О. История русского самосознания по историческим памятникам и научным сочинениям. — Минск: Лучи Софии, 1997. — 688 с.
3. Сабуров, А. Об историзме романа «Война и мир» / Сабуров, А. — Текст: непосредственный // // Вопросы литературы. — 1958. — № 9. — с. 41–55.

Коммуникация с ребёнком, не понимающим речь

Данилова Ольга Викторовна, учитель-дефектолог

ГБУ г. Москвы Центр социальной поддержки и реабилитации детей-инвалидов «Роза ветров»

«Счастье — это когда тебя понимают...»

Данная статья может быть полезной педагогам — психологам, логопедам, учителям-дефектологам и другим специалистам, работающим с детьми с тяжёлыми нарушениями в развитии.

В статье автор рассматривает понятие коммуникации, раскрывает роль коммуникационных каналов в понимании поведения и установлении процесса общения с детьми, имеющими тяжёлые и глубокие нарушения интеллектуального развития, а также приводит план поэтапной работы над коммуникацией.

Дети с глубокими нарушениями развития чаще всего могут общаться на невербальном уровне. Между тем мы, культурные взрослые люди, ограничили свою систему коммуникации небольшим количеством уровней — в основном речью. Мы думаем вербальным способом — и убеждены, что поток слов, постоянно звучащий в нашей голове, свойственен каждому человеку.

Хочется обратить внимание на то, что есть дети, которые не понимают сути речи, даже элементарных её проявлений — простых инструкций и отдельных слов, т. к. у них ещё не образовались связи между словом и конкретным предметом (значением этого слова).

Возникает вопрос: как думает и чувствует такой ребёнок, какие у него рождаются ассоциации? Может быть, он мыслит цветами или запахами, может быть картинками, сменяющимися одна другую, как немое кино?

Из-за того, что мы, взрослые, часто не понимаем сигналов, которые посылают нам дети, они отказываются от взаимодействия с нами или учатся добиваться своего иррациональным (т.н. проблемным) поведением, что часто выливается в агрессию на себя или других.

Отсюда два вопроса:

1) Как понять такого ребёнка, который, вероятно, ассоциирует только отдельные слова или выражения и ничего из нашей льющейся бесконечным потоком речи не понимает?

2) Как наладить общение с ним?

В этом может помочь понимание того, что помимо речи есть другие, не менее важные, каналы коммуникации.

Коммуникация — процесс установления и развития контактов между людьми, возникающий в связи с потребностью в совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией, обладающий взаимным восприятием и попытками влияния друг на друга.

Коммуникационный канал — это то или иное средство, используя которое, можно передать сообщение от источника к получателю.

Существует восемь каналов общения:

1. Дыхание.
2. Сигналы тела.
3. Выражение глаз.
4. Мимика.
5. Поза — положение тела.
6. Жестикуляция
7. Нечленораздельные звуки
8. Собственно речь.

Каждый из восьми каналов может дать нам много полезной информации о состоянии и желаниях особого ребёнка с тяжёлыми нарушениями развития. Нужно только быть внимательным и тактичным к нему.

1. Дыхание.

Дыхание очень точно передаёт переживаемые эмоции.

Можно отследить следующие параметры:

- Глубина дыхания
- Его равномерность
- Скорость дыхания или частота.

Поэтому полезно следить за любыми изменениями дыхания. Если у ребенка неожиданно дыхание становится сбивчивым, быстрым, возможно он заболел или же его что-то беспокоит. Поэтому первое — измерим температуру. Второе — понаблюдаем за ним. Возможно, это свя-

зано с появлением какого-то человека рядом. Важно обратить внимание на повторение подобных признаков при повторяющихся условиях.

2. Сигналы, идущие от тела.

Это:

- Ритм сердца
- Напряжение мышц
- Потение
- Звуки, которые издаёт тело ребенка

С одной стороны, это также может свидетельствовать об изменении состояния здоровья ребенка, с другой, о его реакции на внешний раздражитель (человек, предмет, звук и т. д.)

3. Выражение глаз.

Все знают поговорку о том, что «глаза — это зеркало души». Действительно — это очень важный канал, через который мы считываем информацию о другом человеке. В общении с ребенком с ТМНР это становится особенно актуально.

По глазам можно отследить:

- Состояние здоровья
- Эмоции
- Концентрацию внимания
- Заинтересованность и т. д.

Важный момент — взгляд в глаза — одно из основных условий установления контакта. Исключение составляют дети с РАС.

По каким признакам мы определяем, что что-то не так:

- Зрачковая реакция (расширение/сужение зрачков)
- Изменение частоты моргания
- Подёргивание века
- Прищуривание глаз
- Мгновенное расширение глаз (тарачит глаза)
- Отведение взгляда

Первые 3 канала особенно актуальны для тяжёлых детей, находящихся без движения.

4. Мимика.

Мимика — это способ двусторонней коммуникации. Выражение лица ученика может сказать о том, что педагог не смог прочесть по глазам и телу.

Что мы смотрим и чем мы действуем:

- Складки на лбу
- Движение бровей
- Складки у глаз
- Движения губ и носогубные складки
- Изменения положения щеки т. д.

С одной стороны, наблюдая за ребенком, мы все также можем определить, нравится ему что-то или не нравится; комфортно ему или что-то беспокоит.

С другой стороны, мы можем донести до него свою невербальную информацию. Повторяя одни и те же мимические рисунки, мы провоцируем его в хорошем смысле слова повторять за нами, формируя общий язык коммуникации.

Отдельно стоит остановиться на незрячих детях. Они не могут увидеть нашу мимику. При этом мы можем по-

зволить им прочесть наше лицо тактильно. И пусть мы не знаем, как они думают. Таким способом мы им даём возможность получить полисенсорный образ. Кроме того, прикосновения к лицу — это хороший способ выстроить доверительные отношения.

5. Поза — расположение тела.

Мы можем читать по позе и расположению тела:

- высокий уровень страха
- плохое знание собственного тела
- возбуждение
- страх
- болевые ощущения
- усталость

На что обращать внимание при наблюдении:

- наклон головы, сутулость, зажатость и т. д.
- скорость движений, их частота и адекватность ситуации.

Если внимательно наблюдать за сигналами тела и отмечать повторяющиеся ситуации, можно составить для себя определённый «словарь» для понимания ребёнка. При этом поняв его словарь, можно начать разговаривать с ним на его же символическом языке и обогащать его, внося новые представления. Например, протягивание руки или поклон — приветствие, прощание; переминание с ноги на ногу или топанье — «хочу идти»; поднятый большой палец — «здорово, молодец»; кивок головой вперед — «да»; кивок из стороны в сторону — «нет»; мотание головой — «не хочу» и т. д.

6. Жестикуляция.

Этот канал тесно связан с предыдущим. При этом замена конкретных понятий условными знаками — это достаточно высокий уровень абстракции. Поэтому коммуникация с помощью рук требует максимальной ясности.

Жестикуляция должна очень упрощенно передавать четкие символы целых предложений, законченные сообщения. Например, «Я хочу в туалет» — ладонка к промежности, «Я хочу кушать» — пальцы сложены щепотью, подносятся к губам, «Я хочу спать» — ладонь к уху и т. д.

7. Нечленораздельные звуки.

То, что ребенок издаёт звуки имеет два аспекта:

- Окружающие могут получать от него информацию на расстоянии
- Высока вероятность того, что у ребенка будет формироваться речь. Возможно, она будет совсем примитивная, но это все-таки речь.

Поэтому крики, стоны, рыки, урчания, щёлканья и прочие непонятные звуки могут стать источником информации о состоянии и желании ребенка, таких как страх, протест, усталость, беспокойство, радость и других.

Внимательное отслеживание звуков и анализ ситуаций дадут нам более полную картину о состоянии ребенка, его отношении к происходящему, а следовательно, увеличат наши шансы на общение с ним.

При общении с таким ребенком можно использовать его же «язык», это поможет установлению контакта в на-

чале общения, расположит его к взрослому. Ведь они разговаривают на одном языке.

8. Речь.

Уровень развития активной речи у каждого свой. Кто-то способен сказать начальные звуки слова, а кто-то будет говорить развёрнутыми предложениями. Есть дети, для которых будет доступна только письменная речь (подбор напечатанных слов или самостоятельное письмо). Каждый особый ребёнок уникален. Наша задача — определить и разработать оптимальный для каждого ребёнка уровень коммуникации.

Как это сделать, если идёт работа сразу с несколькими учениками, и все они разные? Есть определённые этапы работы над коммуникацией.

Этапы работы над оптимальной коммуникацией.

1. Этап чтения сигналов, специфических для ребёнка.

Этот этап включает в себя следующие важные моменты:

1) Получение информации от родителей о том, что ему нравится, а что вызывает отвращение, о привычках ребёнка и образе жизни.

2) Наблюдение ребёнка в свободной деятельности и в различных ситуациях без вмешательства. Важно обратить особое внимание на то, что в поведении или состоянии ребёнка особенно нас беспокоит. Найти самые проблемные точки и задать вопрос: «Почему, зачем он это делает?»

3) Проверка гипотезы для решения каждого конкретного случая с каждым ребёнком. Здесь важно не идти на поводу у советчиков, а методично пробовать разные варианты и отмечать успехи.

На данном этапе важно помнить, что если в самом начале работы мы не сможем понять особого ребёнка, наладить с ним контакт, эффективной работы с ним не получится.

2. Этап установления доверительных отношений с ребёнком.

На этом этапе нужно отслеживать все сигналы, посылаемые во вне ребёнком. Адекватные ситуации необходимо подкреплять положительной ответной реакцией, а проявления проблемного поведения попытаться замечать на приемлемое. Необходимо создать условия для успешности ребёнка, подкрепляя его малейшие попытки коммуницировать с нами. Если мы заметим, что ребёнок начинает искать нас взглядом, когда он в чём-то нуждается, значит мы стали для него значимы. И можно переходить к следующему этапу обучения.

3. Этап поиска наилучшего способа коммуникации ребёнка с окружением.

На этом этапе мы будем начинать работу в самых простых понятиях, выражающих потребности ребёнка, а также связанных с называнием людей и предметов ближайшего окружения ребёнка. Работая в группе с разными детьми важно описывать один и тот же предмет разными способами, опираясь на все возможные каналы. И здесь хорошо работает правило: *Как можно меньше болтовни!*

Например, если разобрать понятие «пить». Во-первых, важно начать работу тогда, когда вероятнее всего все дети хотят пить (жарко, после прогулки или физической активности). Далее подготовить чашки (бутылки) и сам напиток. Если ребёнок лежит, поднести к нему бутылку, вложить в руки, дать понюхать и послушать, как плещется в ней жидкость. Если ребёнок хочет пить, он начнёт глотать слюну. Здесь важно подкрепить эту реакцию — словом «пить». Повторить его несколько раз. Затем дать ему попить.

Если ребёнок может двигаться, стоит добавить ещё символический жест и показать ему реальную картинку чашки. Потом чётко, без лишних слов и движений повторить название, жест и казать на объект. Поместить картинку на видном месте, рукой ребёнка указать на неё и повторить слово. Далее дать попить.

Для ребёнка с РАС можно добавить к картинке пиктограмму или этикетку, если он способен соотносить изображения с предметом.

В следующий раз, когда мы предположим, что дети хотят пить, нужно будет проговорить слово «пить» и понаблюдать за реакцией. И чем чаще мы будем повторять такие занятия в естественных ситуациях, тем выше вероятность того, что дети освоят это понятие. Как только мы поймём, какой вид коммуникации соответствует возможностям ребёнка и его предпочтениям, можно будет переходить к следующему этапу.

4. Этап формирования индивидуального словаря.

Как только конкретное понятие ребёнок усвоит специфическим для него способом, пора начинать делать индивидуальный словарь, при условии, что ребёнок сможет им пользоваться. Это может быть альбом или книжка, который в последствии ребёнок сможет везде брать с собой, чтобы не зависеть от помещения, в котором находится. Это даст возможность ребёнку сообщить о своём желании попить на прогулке, в спортзале или дома. Это снизит тревожность и уменьшит количество случаев проявления нежелательного поведения.

Если ребёнок учиться оперировать жестами, каждый раз нужно тренировать их выразительность и чёткость.

Важно при обучении словам на первоначальных этапах использовать упрощающие слова. Например кушать — «ам», спать — «бай-бай» и т.д. Ребёнку будет проще их дифференцировать на слух и соотнести с предметом или картинкой, что даст больше возможностей для понимания им речи окружающих. Но важно следующее: как только мы понимаем, что ребёнок способен понять полноценное слово, взамен инфантильного мы начинаем использовать правильный его образец в своей речи.

После того, как ребёнок усвоил основные необходимые понятия, можно переходить к следующему этапу.

5. Этап расширения словаря.

На этом этапе важно соблюдать следующие правила:

— Начинать с самых близких, конкретных и осязаемых понятий, которые можно изучить с помощью органов чувств. Например:

— Избегать общих абстрактных понятий (время года, погода, лето, обувь, посуда и т. д.)

— Говорим только суть, используя минимум слов. Например, знакомя с понятием «стул», мы говорим: «это стул», повторяем несколько раз название предмета и даём возможность посмотреть, понюхать, лизнуть, потрогать руками, подвигать, постучать по нему, если возможно, присесть на него. Далее периодически стоит называть это слово, следя за реакцией ребёнка. Возможно, он посмотрит на него или укажет рукой.

— Каждое новое понятие нужно сразу вводить в словарь ребёнка. Если ребёнок общается, используя карточки, вводим карточку. Если ребёнок способен показывать жёстами, вводим жест.

— Важно сразу сообщать окружающим о новом знаке, которым научился пользоваться ребёнок.

— Сначала вводятся существительные, глаголы и прилагательные. Остальные части речи добавляются позже.

— При выборе понятий важно опираться на интересы ученика. Это поможет избежать негативных проявлений на занятии.

На этом этапе не стоит спешить вводить много понятий. Ребёнок перестанет чётко ориентироваться в них. Это может привести к проявлениям нежелательного поведения. Это заключительный этап формирования словаря. В дальнейшем будет происходить введение более разнообразных методов и форм работы над коммуникацией.

В заключение нужно отметить, что универсальных средств работы с детьми с тяжёлыми ментальными нарушениями нет. Главное — пристально внимание к любым проявлениям ребёнка во вне и скрупулёзный анализ его причин и последствий, эмпатия, уважение ребёнка и понимание конечной цели работы с ним. Без этих составляющих ни одна методика, ни одно средство развития коммуникации не даст хороших результатов.

Литература:

1. Акимова, Е. А., Владыко Е. М., Павлова Н. Н., Бруцкая К. А. Сборник методических материалов по организации воспитания и обучения дошкольников с тяжёлыми множественными нарушениями развития / Е. А. Акимова, Е. М. Владыко, Н. Н. Павлова, К. А. Бруцкая — М., 2021. — 48 с.
2. Квятковская, М. Глубоко непонятые дети. Поддержка развития детей с тяжёлыми и глубокими нарушениями интеллекта. — СПб: Издательско-Торговый Дом «Скифия», 2016. — 368 с.
3. Течнер, С., Мартинсен Х. введение в дополнительную и альтернативную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. Тервинф 2014.

Арт-терапия как здоровьесберегающая технология в ДОУ

Ерошева Ольга Васильевна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад «Светлячок» п. Чернянка Белгородской области»

В статье освещены вопросы, о влиянии Арт-терапии на эмоциональное самочувствие и психологическое здоровье ребенка. Арт-терапия представляет собой методику лечения и развития при помощи художественного творчества.

Ключевые слова: арт-терапия, здоровьесберегающая технология, игра, техники, искусство, здоровье, психика.

То, что является творческим, зачастую терапевтично, то, что терапевтично, часто представляет творческий процесс.

Карл Роджерс

Сегодня в условиях развитого информационного общества особенно актуальным вопросом является вопрос о защите и сохранении эмоционального здоровья ребенка. Для того, чтобы сохранить такое здоровье, особую заботу необходимо применять к внутреннему миру дошкольника. Основным критерием здоровья ребенка является гармония его с самим собой и окружающей средой. Заботиться об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье коллектива, группы, личности можно использования в работе арт-терапии. [1].

Что такое арт-терапия? Какова история ее возникновения и цель?

Арт — терапия (лат. ars — искусство, творчество, греч. therapeia — лечение, исцеление) представляет собой методику лечения и развития при помощи художественного творчества.

Психика ребенка в старшем дошкольном возрасте очень ранима. Дети в этом возрасте очень любознательны, имеют огромное желание познавать окружающий мир, они еще не умеют ясно выражать свои мысли, зато умеют фантазировать, лепить, рисовать. Искусство не только

формирует и развивает личность, но и является эффективным средством сохранения и профилактики психического здоровья детей. Через арт-терапию ребенок может снять эмоциональное напряжение, а также безболезненно выразить свои чувства и превратить негативные эмоции в положительные. [2].

Арт-терапия — это инновационное явление в педагогике, имеющее практико-ориентированное направление, где личностное развитие ребенка, его воспитание и обучение реализуется средствами искусства. В отличие от занятий, направленных на систематическое обучение какому-либо искусству, занятия арт-терапией носят скорее спонтанный характер и направлены не на результат, а на сам творческий процесс. Состояние свободного творчества доставляет огромное удовольствие всем участникам процесса, дает эмоциональную разрядку и возможность самовыражения. Основная цель арт-терапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания.

Например, вовлечение ребенка в процесс рисования или совместной изобразительной деятельности помогает приобрести целый комплекс навыков и умений, которые способствуют достижению эмоционального благополучия ребенка: взаимодействие с другими детьми и преподавателем, вовлеченность в групповую деятельность, поддержку и доверие.

Задачи арт-терапии для дошкольников

- Развитие познавательной и речевой активности.
- Развитие уверенности в себе.
- Научить ребенка контролировать эмоции и стабилизировать его эмоциональное состояние.
- Стимулирование креативного мышления.
- Развитие личности, а именно воспитательные моменты, касающиеся вежливости, благодарности, понимания, помощи.

В последние годы арт-терапия приобрела педагогическое направление. В детском саду она выполняет следующие функции:

- Координирующая
- Познавательная
- Развивающая
- Адаптационная
- Коммуникативная
- Стимулирующая
- Диагностическая
- Психотерапевтическая

Занятия искусством помогают сформировать у детей правильное мировоззрение и раскрывают творческий потенциал. Арт-терапия как здоровьесберегающая технология в ДОУ направлена на развитие внимания, речи, памяти, логики, воображения и мышления. С помощью танцев или музыки, сказок и рисования, можно помочь ребенку: гиперактивным детям успокоиться, а нерешительным и робким — избавиться от страха. Таким образом, регулярные творческие занятия способны избавить ребенка от психического напряжения и стресса,

научить быть внимательным и сосредоточенным и сформировать навыки взаимодействия ребенка между собой и взрослыми. Существует достаточно много различных видов и направлений в арт-терапии и все время появляется что-то новое. [3]. К основным видам лечения творчеством можно отнести:

Изотерапия — лечение при помощи изобразительного искусства.

Остановимся на некоторых техниках изотерапии.

- техника «кляксография»;
- пальцевая живопись;
- рисование мягкой бумагой;
- рисование тычком жёсткой полусухой кистью;
- рисование на стекле;
- ниткография;
- рисование на манке;
- техника рисования листьями, палочками, камушками;
- техника отпечатывания ватой;
- техника «оттиск пробками»;
- рисование пластилином.

Все вышеперечисленные виды арт-терапии используются в комплексе, что способствует полноценному и всестороннему развитию детей. Наверное, каждый ребенок любит рисовать, поэтому применить данный вид арт-терапии в ДОУ не составит труда. По рисунку ребенка можно определить его психическое и эмоциональное состояние. Часто родители замечают, что их ребенок начинает рисовать исключительно темными цветами, это говорит о том, что на данный момент ребенок испытывает состояние напряженности и тревожности. Тогда задача родителей — узнать причину его беспокойств. Арт-терапия может заметно улучшить состояние ребенка.

Песочная терапия. Детям нравится строить замки из песка, лепить куличики и разные фигуры. Специалистами доказано, что это занятие оказывает положительное влияние на эмоциональное состояние ребенка. Песочная терапия помогает при избавлении от психологических травм в процессе игры. Контакт с песком способствует развитию фантазии и формированию контроля над своими внутренними побуждениями. Игра с песком помогает ребенку выразить свои переживания и освободиться от своих страхов. Песочная терапия для детей в ДОУ оказывает благоприятное воздействие и помогает детям повысить самооценку и обрести веру в самого себя. Игра в свободной форме, а не по чьей-либо указке, способствует самовыражению ребенка. Песочная терапия весьма полезна, так как невербальный контакт при использовании песка и других материалов является своего рода маленьким миром, где ребенок придумывает различные сценки, связанные с вымышленными героями, и устанавливает свои правила. Во время игры у дошкольника высвобождается положительная энергетика, что оказывает благоприятное влияние на его обучение и развитие в целом.

Сказкотерапия. Многие родители знают о важности чтения сказок своим детям. С помощью сказок

дети знакомятся с окружающим миром и познают правила поведения и взаимодействия с людьми. Этот метод арт-терапии заключается не только в чтении книг, но и в обсуждении смысла, персонажей и их поступков. Арт-терапевты предлагают детям самим сочинять сказки с одним или несколькими героями. Так как дети в этом возрасте любят придумывать истории, им такой вид деятельности придется по душе. В процессе сказкотерапии педагог может сделать вывод о психологическом состоянии ребенка, исходя из содержания рассказа, его вымышленных героев и их действий. В случае выявления определенных проблем при помощи сказок специалист может помочь ребенку. Именно такой подход способствует коррекции поведения дошкольника, ведь каждому ребенку хочется внимания, чтобы его хвалили и ценили. Поэтому, чтобы помочь ребенку сформировать правильное поведение используются сказочные герои.

Цветотерапия — наука, изучающая цвета. Воздействие цвета на людей неоднозначно, а сугубо индивидуально, это необходимо учитывать в работе с дошкольниками. С малоактивными, пассивными детьми — используются красный, оранжевый и желтые цвета. Это цветные карточки, задания с цветовыми фишками и т. д.

Гиперактивным детям предлагаются для использования цвета с холодными оттенкам: голубым, синим или зеленым.

Литература:

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В. П. — Москва: Просвещение, 1989. — 154 с.
2. Буко, М. Е. Терапия творческим самовыражением. / Буко М. Е. — М.: Просвещение, 2005. — 216 с.
3. Волков, И. П. Учим творчеству / Волков И. П. — Москва: Просвещение, 1986. — 142 с.
4. Якиманская, И. С. Основы личностно-ориентированного образования / Якиманская И. С. — Москва: БИНОМ. Лаборатория знания, 2011. — 221 с.

В работе с детьми старшего дошкольного возраста используются различные нетрадиционные арт-терапевтические техники: техника оттиска (оттиск природных форм, оттиск мягкой бумагой и др.), кляксография и рисование на мокрой бумаге, воскография, пластилинография, техника «каракулей», рисование пальцами и ладонями и др. [2].

Игротерапия — формирует и развивает нравственные качества: что хорошо, а что плохо. В ходе игры ребенок учится общению со сверстниками и отношения между участниками становятся более доверительными, можно развить коммуникативные навыки, уменьшить тревогу и повысить самооценку ребенка. В свои игры дети вносят много собственных выдумок, фантазий.

В результате игротерапии дети выплескивают отрицательные эмоции и становятся спокойнее и расслабленнее. Эта технология помогает создать положительно-эмоциональный настрой между ребенком и педагогом. Применение арт-педагогических технологий эффективный способ корректировки и профилактики эмоционального здоровья ребенка. [4].

Арт-терапия для дошкольников — очень важное направление, которое помогает ребенку обрести свою индивидуальность, перестать стесняться и адаптироваться в новых условиях. Арт-терапия является одним из самых действенных и доступных, среди множества других нетрадиционных методик и позволяет решить комплекс задач и проблем, стоящих перед педагогами.

Развитие логического мышления детей среднего дошкольного возраста в процессе ознакомления их с геометрическими фигурами

Карцева Ольга Вячеславовна, воспитатель;
Анищук Юлия Александровна, воспитатель;
Федосеева Анна Викторовна, воспитатель;
Кипина Ирина Александровна, старший воспитатель;
Козлова Евгения Николаевна, воспитатель;
Свиридова Нина Николаевна, воспитатель;

Овечкина Елена Геннадьевна, педагог дополнительного образования

МБДОУ № 225 «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому направлению развития воспитанников» г. Кемерово

Различные виды деятельности детей дошкольного возраста определяются федеральным государственным стандартом дошкольного образования и определяются следующими направлениями: речевое развитие, физиче-

ское развитие, социально-коммуникативное развитие; художественно-эстетическое развитие; познавательное развитие [31]. ФГОС Дошкольное образование акцентирует внимание на формировании познавательных интересов

и познавательных действий детей в различных видах деятельности, включая экологическое воспитание: «Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы...» [31]. Процесс познания осуществляется с помощью ощущений, восприятия, воображения, памяти, мышления (наглядно-образное, логическое).

Развитие логического мышления осуществляется одновременно с интеллектуальным развитием фантазии. Логическое мышление определяется как «вид мышления, сущность которого заключается в оперировании понятиями, суждениями и умозаключениями с использованием законов логики» [14, с. 86]. В дошкольный период предпосылками развития логического мышления являются: ознакомление с числами и проведение действий с ними, овладение мыслительными операциями, организация работы с геометрическим материалом, формирование пространственных представлений. В развитии логического мышления используются такие важные дидактические приемы, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация и пр. Дети дошкольного возраста в работе с числами, геометрическим материалом производят мыслительные операции, приобретая новые знания о социуме, учатся делать выводы из своих наблюдений, производить простейшие действия, вызывающие активную работу мысли.

Наиболее доступным средством для развития логического мышления является ознакомление детей с геометрическими фигурами, так как дошкольники воспринимают геометрические фигуры в определенной взаимосвязи с учетом свойств, структуры. Зная наименования геометрических фигур, дошкольники используют и называют их при выполнении упражнений, могут отделить форму от содержания в наименованиях знакомых им вещей (прямоугольник – дверь, шар – колпак над лампой и пр.). Для детей в этом случае форма выступает в качестве сигнального значения и находит обобщенное отражение в обозначении словом. В геометрическом материале заложены огромные возможности для мыслительных действий, для формирования у дошкольников сенсорных эталонов, умения ориентироваться в форме окружающих предметов, развития навыков конструирования.

Мышление составляет основу процесса обучения, в связи с чем, развитие мыслительных операций и разных видов мышления в дошкольный период позволяет детям усваивать знания и закреплять их на простейших примерах, соответствующих их возрасту. Таким образом, **актуальность данной работы** не вызывает сомнений.

Многие ученые, изучавшие мыслительные процессы в детском возрасте, внесли свой вклад в изучение пси-

хологических закономерностей данного процесса, его свойств и видов:

– Ж. Пиаже [24], Л. С. Выготский [8] исследовали развитие мышления на протяжении дошкольного периода;

– Д. Б. Богоявленская [2], Л. И. Божович [3], Н. А. Менчинская [22], С. Л. Рубинштейн [27] и др. рассматривали психологическую сущность и способы развития логического мышления;

– Е. А. Алябьева [1], Л. Н. Вахрушева [6], Е. С. Ермакова [12] и др. изучали педагогические концепции, направленные на развитие мыслительных действий.

Проблема исследования: какое влияние на развитие логического мышления средних дошкольников оказывает ознакомление с геометрическими фигурами.

Цель исследования: изучение влияния процесса ознакомления с геометрическими фигурами на развитие логического мышления.

Объект исследования: развитие логического мышления средних дошкольников.

Предмет исследования: процесс ознакомления с геометрическим материалом, способствующий развитию логического мышления.

Задачи:

Рассмотреть проблему развития логического мышления в психолого-педагогической литературе.

Изучить особенности развития логического мышления средних дошкольников.

Исследовать процесс ознакомления средних дошкольников с геометрическими фигурами как средства развития логического мышления.

Методы исследования: исследование проведено посредством изучения и теоретического анализа психолого-педагогической литературы.

1. Проблема развития логического мышления в психолого-педагогической литературе

Проблема развития логического мышления в разные временные периоды была в центре внимания многих отечественных и зарубежных психологов и педагогов. Прежде чем рассмотреть проблемы развития логического мышления, определим понятия «мышление» и «логическое мышление». Мышление как познавательный психический процесс представляет собой появление нового знания на преобразованной человеком действительности [19, с. 182].

Н. Н. Поддъяковым мышление определяется как «высшая форма отражения мозгом окружающего мира, наиболее сложный познавательный, психический процесс, свойственный только человеку» [25, с. 11]. Являясь особым психическим процессом, мышление обладает рядом характеристик: обобщенное отражение действительности; связь с речью; связанность с решением определенных задач. При решении задачи с использованием рассуждений используется логическое мышление.

Под понятием «логическое мышление» А. К. Артемов подразумевает последовательный, обоснованный, непро-

тиворечивый процесс, протекающий в форме рассуждений [32, с. 92].

В своих работах Н. А. Менчинской отмечено, что «логическое мышление — это один из видов мышления, который дает возможность анализировать, сравнивать, оценивать явление, ситуацию, предмет, ситуацию» [22, с. 39].

О. К. Тихомиров рассматривал логическое мышление как «один из видов мышления, характеризующийся использованием понятий, логических конструкций, выполняющих свои функции на основе языковых средств и языка в целом. Развёрнутость во времени и наличие чётко выраженных этапов являются главными его показателями» [30, с. 46]. В данном исследовании в качестве рабочего определения будет использоваться определение Н. А. Мечинской.

В соответствии с данными определениями понятия «логическое мышление», выделяются этапы в развитии логического мышления: на первом этапе «совершаемые мыслительные операции выполняются на основе визуализаций, материальных объектов; на втором этапе человек мыслит в общих чертах. На первом этапе при рассмотрении явлений и объектов идет опора на имеющийся жизненный опыт детей, пусть он и небольшой в данный момент. Второй этап способствует рассуждениям, обоснованиям своих мнений; использованию мыслительных операций в созданных новых условиях.

А. Валлон, Ж. Пиаже в развитии психических процессов придавали важное значение наследственности, задаткам человека, которые генетически в нем заложены [4; 24]. О. Кюльпе, А. Мессер рассматривали мыслительный процесс как проявление «особых духовных способностей» [17].

Отечественные педагоги и психологи (В. М. Дерябин, Н. Ф. Талызина) имели другую точку зрения на данный вопрос. Они связывали развитие психических процессов, включая мышление, с социальными факторами. Решая данную проблему, ими был взят за основу принцип единства сознания и деятельности. Учеными было доказано, что логический прием является результатом «усвоения социального опыта, формируется прижизненно» [11, с. 12].

И. С. Казаков, Н. С. Омельченко, говоря о логическом мышлении как поступательном процессе, отмечали, что он требует дифференцированный подход каждому ребенку, приложения больших усилий со стороны педагогических работников. Это необходимо для того, чтобы были учтены возрастные особенности человека и им соответствовали выбранные задания для решений заданий [23, с. 21].

И. Л. Матасовой указывалось, что одни ученые разделяют точку зрения о том, что структуризация логического мышления происходит без внешней стимуляции», другие делают акцент, направленный на целенаправленное педагогическое воздействие [20, с. 15]. Например, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин и др. рассматривали в своих работах важный вопрос о целенаправленном развитии мышления, отмечая, что основу умственного раз-

вития составляют методы для развития мыслительных действий. Причем важность в этом вопросе заключается не только в ознакомлении с этими методами, но и с применением их в познавательном процессе [20, с. 16].

П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Ю. М. Колягин и др. изучая вопрос развития логического мышления, рассматривали роль обучения в этом процессе. В ходе исследования ими был сделан вывод о том, результативность процесса будет высока при соблюдении определенных условий:

- учет длительности в развитии мышления на каждом занятии;
- наличие мотивации к мыслительной деятельности;
- учет последовательности подачи материала («порционно»);
- понимание используемых мыслительных приемов и методов теми, кто их применяет [34, с. 190].

Еще одна проблема заключалась в рассмотрении непосредственной связи мышления детей с практическими действиями. Э. Мейман, В. Штерн, Ж. Пиаже не смогли убедительно охарактеризовать ранние формы мышления детей, условия для их развития. Отрицательное влияние оказали и некоторые ложные методологические суждения о возможностях мыслительных действий детей 5–10 лет, в частности, вывод о том, что связной речью ребенок овладевает в возрасте 8–10 лет, поэтому и логически мыслить может, начиная с этого возрастного отрезка. В сущности, было объявлено, что до 10 лет ребенок не может совершать логические операции, он способен только к выполнению практических действий с конкретными предметами [24, с. 254].

Мыслительная деятельность человека связана с речью. Логическое мышление в речевом процессе позволяет устанавливать связь между значениями тех или иных слов. Проблемные вопросы взаимодействия логического мышления и речи рассматривали многие ученые. Л. С. Выготский [8], С. Л. Рубинштейн [27], Н. Ф. Талызина [29] писали о проведении психологического анализа, в ходе которого исследовали когнитивное развитие. Ученые выявили, что его осуществление происходит во взаимосвязи двух компонентов: операционального, представленного мыслительными операциями, и содержательного, представленного непосредственно знаниями. Хотя знания и обязательны, но их недостаточно для когнитивного развития, необходимы еще мыслительные действия, составляющие основу для познавательного развития человека. Качество проведенных мыслительных операций определяет качество полученных знаний. Под термином «мыслительная операция» понимается комплекс движений, необходимых для выполнения определенного действия с целью его достижения. Мыслительные операции различны: анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация и др. анализа и синтеза, абстрагирования, сравнения, обобщения и конкретизации Их правильный выбор и правильное проведение позволяют человеку эффективно усвоить необходимые знания [29, с. 37].

Проведение данных мыслительных операций начинается с дошкольного возраста, с течением времени дети накапливают необходимый опыт и становятся способны воспринимать большее количество предметов и явлений действительности. Сначала дети могут либо различить предметы, либо установить их похожесть. Мыслительные операции происходят при совершении конкретных действий: сортировка, разбиение, группировка [24, с. 93]. Взрослея, дети начинают точнее определять различия и сходства между ними, односторонность в познании уходит. Ребенку становится возможным в некоторых случаях выяснить и причину конкретных явлений [29, с. 49]. То есть, дети начинают оперировать операциями логическими. Эффективней это происходит при решении заданий, связанных с определением предметов по размеру, форме, цвету [19, с. 200].

Проблема, связанная с формированием умственных действий рассматривалась А. Н. Леонтьевым, который в этом процессе на первый план выдвигал идею интериоризации. Идея заключалась в том, что любые сложные действия должны быть вовне реализованы, то есть в мыслях «про себя», которые не отвлекают окружающих людей [18, с. 38]. Другими учеными (П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин) рассматривалась гипотеза о формировании умственных действий в соответствии с определенными этапами [35, с. 26].

Н. Н. Поддъяков отмечал, что развитие детского логического мышления отличается тем, что имеет место преобразование пройденных этапов в решении задач и их результатов на новые этапы познания, при возникновении которых вновь включаются все мыслительные операции для решения тех или иных логических задач [25, с. 28].

Таким образом, ретроспективный обзор источников психолого-педагогической литературы по проблеме развития логического мышления показал, что в разные возрастные периоды мыслительные операции совершаются по-разному. Под понятием «логическое мышление» понимается вид мышления, при котором осуществляется оперирование различными суждениями, позволяющими сделать выводы с использованием логических законов; проведение сравнений в сопоставлении их с мыслительными действиями; выявление причинно-следственных закономерностей на основе вынесенных суждений.

Проблемы развития логического мышления, изученные в различных источниках, связаны с зависимостью мыслительных операций от социальных факторов, целенаправленного педагогического воздействия, роли обучения в мыслительном процессе. Кроме того, рассматривалась учеными непосредственная связь мышления с практическими действиями, взаимодействие логического мышления и речи. Отмечалась взаимосвязь содержательных компонентов мышления и операций, указывалось на необходимость развития логического мышления детей дошкольного возраста в ходе целенаправленной образовательной деятельности.

2. Особенности развития логического мышления средних дошкольников

Логическое мышление как процесс, помогает человеку преобразовывать и усваивать информационный материал и продуктивно применять его в определенных ситуациях. Охарактеризуем особенности развития логического мышления у средних дошкольников. В этот период происходит смена типа мышления: от наглядно-действенного к наглядно-образному. На новом качественном уровне мыслительной деятельности дети получают возможность усваивать новую информацию и воспроизводить ее, познавая мир вокруг себя.

Дети среднего дошкольного возраста отличаются высокой эмоциональностью, ярко и непосредственно выражают свои чувства. У средних дошкольников мышление нестабильное. Ребенок, познавая мир, пытается анализировать и сравнивать окружающие его предметы, пытается установить взаимосвязи между ними, но, чаще всего его речь в отношении наблюдаемых объектов сводится к их простому перечислению. Установление зависимости одного предмета от другого для среднего дошкольника является еще сложным действием, он может сгруппировать предметы, дать им название, но почему именно эти предметы отнесены им к одной группе, ребенок не может объяснить.

В возрасте 5 лет средние дошкольники могут быть очень умственно активны: у них отмечается высокий уровень познавательного интереса, есть стремление к самостоятельному решению познавательной или игровой задачи. При манипулировании предметами они способны определить около трех признаков, по которым возможно сравнение предметов. Особенность заключается в том, что ребенок пытается сам сравнивать, отвергая помощь взрослого. Например, играя в машинки, ребенок выбирает несколько маленьких и больших машинок и расставляет их по очереди (сначала большие машины, потом маленькие), объясняя, что у него два гаража для разных машин. Как вариант, ребенок может выбрать машинки по цвету или по форме. То есть, в этом примере ребенок выбирает интересующие его предметы по 3 признакам: цвету, форме и размеру, производит и объясняет последующую группировку предметов [32, с. 94].

Со средними дошкольниками необходимо продолжать работу по различению части и целого, частного и общего, по установлению причинно-следственных связей между предметами, построению простых логических цепочек. Самым простым обучающим способом является ответ на вопрос ребенка. При объяснении ему явления, например, «дождь идет», воспитатель вместе с ребенком выстраивают логическую цепочку: капли дождя падают с неба — туча на небе — ветер тучу принес — погода изменилась из — за ветра. В этой логической цепочке показана причинно-следственная связь, которой обусловлено данное природное явление. В случае заинтересованности детьми выстраивания подобных цепочек, можно усложнить задачу, взяв более сложное явление. Дать ребенку сначала

самостоятельно построить логическую цепочку, при необходимости оказать помощь [15, с. 3].

Дети постепенно накапливают жизненный опыт, познавая явления и предметы, которые их окружают, развиваются в связи с этим и их мыслительные способности [12, с. 28].

Развитие логического мышления обязательно должно проходить через действия средних дошкольников. Простое объяснение, данное воспитателем, останется не понятным им, если оно не будет подкреплено жизненными примерами и не будут выполнены им самим ряд мыслительных операций, которые направлены на понимание каких-либо связей между явлениями или предметами. После усвоения новых знаний, они используются ребенком в его мыслительных действиях при решении других задач.

То есть, мыслительные действия лежат в основе развития логического мышления.

Усвоение знаний детьми зависит от степени владения ими мыслительных действий. Овладение ими в дошкольном возрасте происходит «по общему закону усвоения и интериоризации внешних ориентировочных действий. В зависимости от того, каковы эти внешние действия и как происходит их интериоризация, формирующиеся мыслительные действия ребенка принимают либо форму действия с образами, либо форму действия со знаками — словами, числами» [10, с. 21].

Характерной особенностью мышления в среднем дошкольном возрасте является способность представлять образ предмета, а не сам предмет. При данном представлении дети способны узнать на изображении одну вещь, несмотря на ее разные свойства (форму, цвет, размер).

В этом возрасте, работая с детьми над развитием логического мышления, следует обращать внимание на изменения, происходящие вокруг; на многообразие событий и их вариативность; на взаимосвязи между объектами и явлениями действительности; на проведение сравнения предметов, анализ происходящих явлений, обобщение предметных признаков. Необходимо учить детей видеть закономерности в природе, и в социуме, подкрепляя обучение практическими действиями.

Развитие логического мышления взаимосвязано с развитием навыков речи у средних дошкольников (объяснение, рассуждение). Ребенка необходимо научить объяснять действия, совершаемые им, рассуждать о свойствах конкретного предмета или явления. В логическом мышлении главными инструментами выступают умозаключения и суждения и слова-понятия. Это необходимо учесть при развитии знаковой функции сознания [6, с. 35]. Следует так организовать игровой процесс, чтобы дети активно вступали в общение и учились использовать слова в своей внутренней и внешней речи. В среднем дошкольном возрасте в речевой деятельности ребенок может проговаривать совершаемые действия. «Проговаривание» является дополнением к образному мышлению. Если предложить ребенку рассказать о своих действиях, то данная речь становится развернутой.

Абстрактные понятия являются еще одним элементом в развитии логического мышления. Усвоить абстрактное понятие для ребенка среднего дошкольного возраста — значит понять смысл слова, которое никак не связано с чувственным конкретным образом. Проще всего из таких понятий средний дошкольник усваивает сенсорный эталон, так как небольшие привязки к конкретным объектам в этом случае имеют место. Наиболее сложными для постижения значений являются слова «радость», «праздник», «справедливость» и пр. Числа и знаки тоже являются абстрактными понятиями, совершение с ними математических действий развивают логику. Но совершение операций с числами идет с опорой на образ [5, с. 223].

Работу по развитию логического мышления у средних дошкольников воспитателю следует организовывать не только на математических занятиях, но и включать в другие виды деятельности, режимные моменты. Материалом для работы могут служить разработанные задания и упражнения, развивающие мыслительный процесс и логику характеристики предмета или явления, направленные на установление причинно-следственных связей между объектами.

Таким образом, развитие логического мышления у средних дошкольников имеет определенные особенности, которые следует учитывать в работе, требующей активной мыслительной деятельности: умение определять часть и целое, выделение признаков предметов, установление причинно-следственных связей предметов, умение видеть изменение свойства предмета в разные временные промежутки, понимание закономерности происходящих событий, умение выстраивать логические цепочки.

Учет данных особенностей позволяет средним дошкольникам правильно взаимодействовать с окружающей действительностью. Проводимая работа по развитию логического мышления у детей интегрируется с другими задачами, направленными на развитие игровых умений, речевых и двигательных умений, общения. Все вышеуказанное ведет к осознанному поведению средних дошкольников в социуме.

3. Ознакомление средних дошкольников с геометрическими фигурами как средство развития логического мышления

Ознакомление с геометрическими фигурами способствует расширению кругозора детей, более точному восприятию формы предметов, окружающих ребенка, что оказывает положительное влияние при организации продуктивной деятельности детей (рисования, лепки, аппликации). Геометрические фигуры, в отличие от чисел, так же как и предметы из окружающего мира, имеют «ориентацию на плоскости и в пространстве» [33, с. 88]. В связи с чем, можно рассматривать геометрические фигуры относительно их взаимного расположения (местоположение, касание, включение и пр.). С помощью геометрического материала дошкольники знакомятся и усваивают значимые математические аспекты. Например, при срав-

нении фигур, сначала устанавливается сам признак (свойство) сравнения; изменение положения предмета никак не влияет на изменение его формы, длины, массы, площади. В отличие от чисел, геометрическим фигурам свойственна наглядность качеств (свойств), поэтому их можно использовать в работе с детьми очень рано.

Н. В. Котова рекомендует ознакомление средних дошкольников с геометрическими фигурами рассматривать в двух направлениях: «сенсорное восприятие форм геометрических фигур и развитие элементарных математических представлений, элементарного геометрического мышления» [16]. По ее мнению, невозможно переходить к логическому осознанию без чувственного восприятия. Сенсорное восприятие формы предмета необходимо для того, чтобы дети, абстрагируясь, умели видеть и узнавать форму в разных предметах, а также могли определять форму вместе с другими признаками.

А. В. Запорожец также рассматривал способы восприятия детьми различных форм: восприятие простой нерасчлененной формы (объект — предметы, форма которых совпадает с геометрической формой эталонов); восприятие формы, не вполне совпадающей с геометрической (усложнение способов обследования и сопоставления: происходит замена «Одинаковое — разное» на «похоже, но разное»), выделение основных элементов в предмете (выделение в предмете основных деталей и умение соотносить их с целым), выделение характерных и существенных предметных признаков (существенный признак определяет отнесение предмета к той или иной группе; характерный признак определяет восприятие предмета в совокупности его индивидуальных отличий) [14, с. 19]

А. А. Столяр было отмечено, что в развитии логики при ознакомлении дошкольников с геометрическими фигурами наблюдаются различные уровни:

— первый уровень (фигура воспринимается как целое, дети не умеют выделять в ней отдельные элементы, не замечают сходства и различия между фигурами, каждую из них воспринимает обособленно);

— второй уровень (выделение элементов в фигуре и установление связей между ними и между отдельными фигурами, без осознания общности между фигурами);

— третий уровень (установление связей между связями между самими свойствами, свойствами и структурой фигур) [21].

Работа с геометрическим материалом позволяет развивать у среднего дошкольника логическое мышление, так как они оперируют следующими логическими мыслительными операциями: анализом (разделяют предмет на составляющие части, устанавливая связь между ними), синтезом (соединяют части предмета в целое), сравнением (устанавливают различие или сходство между предметами), обобщением (объединяют предметы в группу на основе существенных признаков) и пр.

Каждый возрастной период имеет свои особенности при организации работы с геометрическим материалом. Рассмотрим организацию работы со средними дошколь-

никами при ознакомлении их с геометрическим материалом.

В программе «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы при обучении средних дошкольников элементарным математическим представлениям предусмотрена следующая работа с геометрическим материалом: «развитие представлений детей о геометрических фигурах: круге, квадрате, треугольнике, а также шаре, кубе; выделение особых признаков фигур с помощью зрительного и осязательно-двигательного анализаторов (наличие или отсутствие углов, устойчивость, подвижность и др.); ознакомление с прямоугольником, сравнение его с кругом, квадратом, треугольником; различение и называние прямоугольника, его элементов: углов и сторон; формирование представлений о разных размерах фигур: большой / маленький куб (шар, круг, квадрат, треугольник, прямоугольник); соотношение формы предметов с известными геометрическими фигурами: дверь — прямоугольник, тарелка — круг и пр. [7, с. 198]

Со средними дошкольниками необходимо в первую очередь организовать работу по закреплению умений, направленных на правильное называние фигур «квадрат», «круг», «треугольник» и различение их. Данная работа организуется с помощью игровых упражнений на группировку геометрических фигур, разных по размеру и цвету. Вывод, к которому приходят дети, заключается в том, что сама форма не меняется, несмотря на изменение ее размера и цвета. Так происходит начало формирования обобщенного представления о фигуре.

Для уточнения представлений о разных размерах геометрических форм средним дошкольникам могут быть представлены, например, на фланелеграфе, те фигуры, которые им известны, а затем детям предлагается к каждой фигуре подобрать такую же, но размера меньшего (большого). Сравнение по величине, организованное воспитателем путем наложения фигур друг на друга или визуальное, приведет к выводу о том, что геометрические фигуры разные по размеру, но одинаковые по форме. Далее можно предложить детям разложить в убывающем или возрастающем порядке разные по размеру фигуры; разложить по рядам фигуры в соответствии с их размерами (ряд маленьких, средних, больших фигур). На следующем занятии возможна организация сравнения фигур средними дошкольниками: каких фигур по размеру больше у ребенка, каких фигур находится поровну. Можно провести работу по установлению неравенства или равенства количества комплектов геометрических фигур в зависимости от их комплектации.

Организуются упражнения для проведения сравнения и группировки фигур одновременно по размеру и цвету. В этом случае, детьми должно быть установлено соответствие между фигурами на основе их сравнения. Приемы могут быть применены разные, например, накладываться друг на друга, располагаться рядами или парами. Таким образом, средним дошкольником определяется соответствие между фигурами и устанавливается их количество

(неравное или равное). Упражнять детей можно несколько раз, производя замену наглядного материала.

При ознакомлении средних дошкольников с новой геометрической фигурой, обязательно проводится ее сравнение с фигурами, которые уже известны детям, например, квадрата с кубом, куба с шаром, прямоугольник с цилиндром и пр. При этом необходимо учитывать следующую последовательность:

— использовать наложение фигур, так как это дает возможность точнее воспринять особенность сравниваемых фигур;

— обследовать фигуры, используя «осозательно-двигательный путь» и выделить признаки (элементы) конкретных фигур. В этом случае. Важна направляющая роль воспитателя, его указания на то, что необходимо знать или на что нужно смотреть;

— организовать разные манипуляции детей с моделями геометрических фигур (ставить в определенное положение, класть, катать и пр.) для выявления их определенных свойств или неустойчивости / устойчивости;

— организовать группировку фигур в соответствии с размером их. Возможны упражнения «Выдели по цвету», «Разложи по цвету» и пр.;

— закрепить умения средних дошкольников в назывании и различении разных фигур с помощью проведения дидактических игр «Найдите пару», «Что в круге изменилось» и пр. [13, с. 110].

Соблюдение данной последовательности позволяет лучше усвоить средними дошкольниками характеристики геометрических фигур.

Моделирование выступает в процессе ознакомления детей с геометрическим материалом ведущим способом, так он ориентирован на то, чтобы стимулировать образное мышление и соответствует возрасту средних дошкольников. При ознакомлении с геометрическими фигурами большую роль играет моделирующая деятельность, которую совершает сам ребенок. То есть за основу берется лично ориентированный, деятельностный подход. Для среднего дошкольника оптимальным является выбор вещественного моделирования, то есть конструирования, так как оно позволяет выстроить наглядно изучаемые объекты. Смысл данного выбора состоит в том, что происходит отвлечение от реально существующих объектов, то есть изучается только цвет или пространственное размещение, усваивается только модель того или иного реального объекта. Тем не менее, сенсорно воспринимаемую модель можно построить с любой геометрической фигурой. Моделирование как дидактически обоснованное действие отражает особенность математического восприятия и описания действительности.

Таким образом, если ребенок узнает, называет геометрическую фигуру, умеет ее описать, сравнивает с другими фигурами, отмечая сходство и различие, то в этом случае, можно говорить о том, что ознакомление средних дошкольников с геометрическими фигурами выступает как средство развития логического мышления.

Заключение

В результате анализа психолого-педагогической литературы при проведении исследования пришли к выводу, что существуют разные точки зрения на проблему развития логического мышления у дошкольников. Проблемы развития логического мышления, изученные в различных источниках, связаны с зависимостью мыслительных операций от социальных факторов, целенаправленного педагогического воздействия, роли обучения в мыслительном процессе. Кроме того, рассматривалась учеными непосредственная связь мышления с практическими действиями, взаимодействие логического мышления и речи. Рассмотренные проблемы при развитии логического мышления у средних дошкольников показали, что необходимы системность и непрерывность знаний в области развития мыслительных операций.

В период среднего дошкольного возраста происходит смена типа мышления: от наглядно-действенного к наглядно-образному. На новом качественном уровне мыслительной деятельности дети получают возможность усваивать новую информацию и воспроизводить ее, познавая мир вокруг себя. Средние дошкольники отличаются высокой эмоциональностью, ярко и непосредственно выражают свои чувства. У них мышление нестабильное. Были отмечены следующие особенности развития логического мышления средних дошкольников при развитии логического мышления: умение определять часть и целое, выделение признаков предметов, установление причинно-следственных связей предметов, умение видеть изменение свойства предмета в разные временные промежутки, понимание закономерности происходящих событий, умение выстраивать логические цепочки. От особенностей восприятия формы зависят задачи и содержание работы. Учет данных особенностей позволяет средним дошкольникам правильно взаимодействовать с окружающей действительностью

Нами выявлены оптимальные методы ознакомления средних дошкольников с геометрическими фигурами: дидактические игры, наблюдение сравнительное, группировочные игры, сравнение форм предметов с геометрическими фигурами. При ознакомлении средних дошкольников с новой геометрической фигурой, обязательно проводится ее сравнение с фигурами, которые уже известны детям. При этом необходимо учитывать следующую последовательность: использовать наложение фигур, обследовать фигуры, организовать разные манипуляции детей с моделями геометрических фигур, организовать группировку фигур, закрепить умения средних дошкольников в назывании и различении разных фигур с помощью проведения дидактических игр.

Обобщив результаты теоретического анализа интересующего нас вопроса, можно сделать следующие выводы: развитие логического мышления является важным психическим процессом; ознакомление средних дошкольников с геометрическими фигурами представляет собой эффективное средство для развития логики у детей.

Итак, цель работы достигнута, задачи решены.

Литература:

1. Алябьева, Е. А. Развитие логического мышления и речи детей 5–8 лет [Текст] / Е. А. Алябьева. — М.: Сфера, 2005. — 108 с.
2. Богоявленская, Д. Б. О предмете и методе исследования творческих способностей [Текст] / Д. Б. Богоявленская // Психологический журнал. — 1995. — Т.16. — № 5. — С49–58.
3. Божович, Д. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Д. И. Божович. — М.: Просвещение, 2008. — 380 с.
4. Валлон, А. Психическое развитие ребенка [Электронный ресурс] / Педагогическая библиотека, сайт — URL: <https://pedlib.ru/Books/1/0375/> (дата обращения: 20.01.2023).
5. Вандаева, Е. Ю. Логическое мышление как психолого-педагогическая проблема развития детей дошкольного возраста / Е. Ю. Вандаева, Л. Н. Томилова [Текст] // Молодой ученый. — 2019. — № 41 (279). — с. 221–224.
6. Вахрушева, Л. Н. Развитие мыслительной деятельности детей дошкольного возраста [Текст]: учебное пособие для студентов учебных заведений, реализующих программу среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование / Л. Н. Вахрушева. — Москва: ИНФРА-М, 2019. — 187 с.
7. Веракса, Н. Е. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования [Текст] / Н. Е. Веракса, Т. С. Комарова, Э. М. Дорофеева. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. — с. 336.
8. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. — М.: Лабиринт, 2009. — 351 с.
9. Гальперин, П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка [Текст] / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. — 2009. — № 1. — с. 15–18.
10. Горюнова, А. Н. Развитие мышления у детей среднего дошкольного возраста / А. Н. Горюнова [Текст] // Вопросы дошкольной педагогики. — 2018. — № 4 (14). — с. 20–22.
11. Дерябин, В. М. Психологические основы стратегии при диагностике приемов логического мышления: диссертация... кандидата психологических наук: 19.00.07. [Текст] / В. М. Дерябин. — Москва, 1979. — 147 с.
12. Ермакова, Е. С. Развитие гибкости мышления детей. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст] / Е. С. Ермакова, И. Б. Румянцева, И. И. Целищева. — Санкт-Петербург: Речь, 2007. — 204 с.
13. Ефремова, С. П. Дидактические игры как средство формирования познания детей среднего дошкольного возраста [Текст] / С. П. Ефремова, Л. В. Николаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2020. — № 10 (октябрь). — с. 102–113.
14. Запорожец, А. В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст. [Текст] / А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев. — М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1995. — 144 с.
15. Карчага, Е. С. Рассуждать логично — значит рассуждать в соответствии с законами логики [Текст] / Е. С. Карчага // Новые идеи в философии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2018 г.). — Санкт-Петербург: Свое издательство, 2018. — с. 1–5.
16. Котова, Н. В. Программа по подготовке дошкольников к изучению математики «Путешествие в мир математики» [Электронный ресурс] / 1 сентября, сайт. — URL: <http://festival.1september.ru/articles/509477/> (дата обращения: 21.01. 2023)
17. Кюльпе, О. Психология мышления [Электронный ресурс] / Психология, электр. журнал. — URL: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-1538.html> (дата обращения: 21.01. 2023)
18. Леонтьев, А. Н. Вступительная статья [Текст] / А. Н. Леонтьев // Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6-ти т. Т.1. — М.: Педагогика, 1982. — 487 с.
19. Люблинская, А. А. Учителю о психологии младшего школьника [Текст] / А. А. Люблинская. — М.: Просвещение, 2004. — с. 182–203.
20. Матасова, И. Л. Математические игры как средство развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста: авторефер. дис.... канд. психол. наук [Текст] / И. Л. Матасова. — Самара, 2003. — 21 с.
21. Матренина, А. П. Развитие геометрического мышления в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] / Педагог, электр. журнал. — URL: <https://zhurnalpedagog.ru/servisy/publik/publ?id=3317> (дата обращения: 21.01. 2023)
22. Менчинская, Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка [Текст] / Н. А. Менчинская. — М.: МПСИ, Воронеж: Модэк, 2004. — 512 с.
23. Омельченко, Н. С. Развитие логического мышления у старших дошкольников [Текст] / Н. С. Омельченко, И. С. Казаков // Молодой ученый. — 2016. — № 9.3. — с. 20–22.
24. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. — Москва: Педагогика-пресс, 1994. — 526 с.
25. Поддьяков, Н. Н. Мышление дошкольника [Текст] / Н. Н. Поддьяков. — М.: Педагогика, 1977. — 271 с.
26. Прудникова, Н. К. Условия развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Н. К. Прудникова // Молодой ученый. — 2017. — № 13 (147). — с. 590–592.

27. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования [Текст] / С. Л. Рубинштейн. — М.: Просвещение, 2012. — 147 с.
28. Столяр, А. А. Формирование элементарных понятий геометрических представлений у дошкольников [Текст] / А. А. Столяр. — М.: Просвещение, 2017. — 376 с.
29. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология [Текст]: учебное пособие / Н. Ф. Талызина. — М.: Academia, 2013. — 288 с.
30. Тихомиров, О. К. Психология мышления: Учебное пособие [Текст] / О. К. Тихомиров. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 2013. — 272 с.
31. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ Министерством образования и науки РФ от 17.10.2013 года № 1155 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / Сайт Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/499057887>
32. Шинкарева, Н. А., Дробязгина, Т. В. Педагогические условия и особенности развития логического мышления [Текст] / Н. А. Шинкарева, Т. В. Дробязгина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2018. — № 3. — с. 91–95.
33. Шинкарева, Н. А., Дробязгина, Т. В. Особенности готовности педагогов дошкольной организации к развитию логического мышления дошкольного возраста [Текст] / Н. А. Шинкарева, Т. В. Дробязгина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2021. — № 1. — с. 85–88.
34. Шмелева, Н. Г. Педагогические условия формирования логического мышления [Текст] / Н. Г. Шмелева // Мир науки. Культуры, образования. — 2020. — № 3 (82). — с. 189–190.
35. Эльконин, Б. Д. Опосредование. Действие. Развитие [Текст] / Б. Д. Эльконин. — М.: ERGO, 2010. — 280 с.

Развитие самоуправления в коллективе младших школьников через проектную деятельность в урочное и внеурочное время

Клемешова Нина Сергеевна, учитель начальных классов
МОУ «СОШ № 1» г. Валуйки Белгородской обл.

Иванникова Ольга Тимофеевна, учитель начальных классов
МОУ «СОШ № 2 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Валуйки (Белгородская обл.)

Важнейшим источником формирования гражданского сознания и поведения является опыт гражданской жизни, который ребёнок получает уже в начальной школе. Формирование человека, умеющего строить достойную жизнь в достойном обществе, требует сегодня воспитания и развития таких качеств, как: уважение к правам и свободам человека, развитие творческой инициативы, умения ставить цели и достигать их, брать ответственность за себя и других. Воспитанию этих качеств во многом способствует ученическое самоуправление, которое открывает перед учащимися различных возрастов возможность естественного вхождения в систему гражданского общества.

Самоуправление в детском коллективе возникает только когда имеется какая-то общая цель в группе детей, имеющая значимость не только для этой группы, но и более или менее выраженную социальную направленность.

Научно-исследовательская деятельность — сфера, в которой можно реализовать самоуправление. Это организация проектной и исследовательской деятельности, работа детских научных обществ и клубов, детских ла-

бораторий, участие в конкурсах проектов. Досуговая деятельность: работа клубов, творческих объединений, организация и проведение тематических мероприятий для детей разного возраста, творческих конкурсов для учащихся. Развитие социального творчества (временные органы) предусматривает организацию и проведение социально значимых акций, дел, мероприятий.

Современной российской системе образования необходимы новые образовательные технологии, способствующие формированию у учащихся активной жизненной позиции и поддерживающие связь обучения учеников с их жизнью. Сейчас одной из основных задач каждого учителя является не только передача существующих знаний, но и обучение способам организации познавательной деятельности, самостоятельному планированию учебного времени учащимися, формированию умений переносить полученные знания в реальные жизненные ситуации.

По мнению А. А. Вербицкого, основная задача современной школы заключается не только в обеспечении высокого уровня образования учащихся, но и во всестороннем развитии их мышления, умений самостоятельно получать знания. Проектная деятельность при этом дает

учителю и ученикам самые широкие возможности. Исключительной особенностью проектной деятельности является ее активизирующее влияние на развитие творческой направленности личности и обеспечение творческого характера освоения действительности [1,12].

При организации проектной деятельности с детьми разных возрастов, начиная от младших школьников и заканчивая старшеклассниками, необходимо учитывать возрастные психолого-физиологические особенности детей, на которых она направлена, предупреждает Н. В. Матяш.

Главное отличие учебной проектной деятельности от научной, заключающееся в том, что в результате её школьники не производят новые знания, а приобретают навыки исследования как универсального способа освоения действительности, развивают в себе способности к исследовательскому типу мышления, а также у них активизируется личностная позиция учащегося [3]

Для того чтобы создать условия для эффективной самостоятельной творческой проектной деятельности обучающимся, Землянская рекомендует:

1. Провести подготовительную работу:
 - а) выдвижение идеи (мозговой штурм), целеполагание и формулирование задачи, выдвижение гипотезы, обоснованный выбор способа или метода, пути в деятельности, планирование своей деятельности, самоанализ и рефлексия;
 - б) презентационные;
 - в) слушать и понимать других, выражать себя, находить компромисс, взаимодействовать внутри группы;
 - г) поисковые: находить информацию по каталогам, в Интернете;
 - д) информационные: выделение главного, приём и передача информации, представление в различных формах, упорядоченное хранение;
2. Учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучающихся.
3. Обеспечить заинтересованность детей в работе над проектом.
4. Внимательно относиться к выбору вопроса проекта.
5. Создавать группу не более 5–8 человек.
6. Учитывать возможность учебных предметов для реализации проектной деятельности. [2, 34–36].

Таким образом, для успешной реализации проектной деятельности младших школьников учителю необходимо, прежде всего, сформировать у детей вышеуказанные умения и навыки, определяющие их готовность к проектной деятельности в ее простейших модификациях на второй ступени начального звена (в третьих и четвертых классах). Также необходимо помнить, что младшие школьники по природе своей исследователи и с большим интересом участвуют в различных исследовательских делах. Выбранная проблема исследования должна быть актуальна и интересна, в первую очередь, для младшего школьника. Дети сами выбирают тему, которая им интересна, или предлагают свою тему. Работа выполняется

добровольно. Учитель не принуждает детей, он должен иметь в виду, что ребята, которые не участвуют в этом проекте, могут принять участие в следующем.

Ещё одним важным условием формирования у учащихся навыка самоуправления является приучение младших школьников к ответственному выполнению поручений. Чтобы детьми выполнялось поручение, им необходимо объяснить значимость и ценность поручаемого задания; обучить его выполнению, оказывать помощь по ходу его выполнения, проконтролировать его выполнение и дать гласную оценку результата. Так, в рамках экологических акций «Птицы — наши друзья!», «Берегите елку» мы провели познавательную-исследовательскую деятельность с детьми, результаты которой были включены в исследовательский проект.

Кроме того, для формирования навыков самоуправления у младших школьников в классном коллективе необходима игра. В своей работе часто использую игры-путешествия. Играя, дети путешествуют вместе с героями сказок, учителем, родителями и вожатыми. Во время путешествия они встречают сказочных героев, которые помогают детям получить важные для жизни знания, умения и навыки. Например, «бабушка Капа» проводит уроки этики и старается научить детей культуре общения; «кузнечик Кузя» учит организовывать свой досуг и выступать на сцене; «Лунтик» помогает путешественникам освоить навыки самообслуживания, секреты уютного и комфортного обустройства своей классной комнаты. Роли перечисленных героев могут выполнять вожатые. Путешествуют дети не в одиночку, а микрогруппами. В гостях у каждого сказочного героя они получают ответственное задание — совершить полезное дело. Для его проведения необходимо разведать обстановку, разработать план совместных действий, выполнить поручения и помочь отстающим, обсудить сделанное и рассказать ярко и красочно в письме сказочному герою о произошедшем событии. В игре-путешествии действует и система чередования поручений, смена поручений с обязательным подведением итогов коллективного и индивидуального их выполнения происходит на классном собрании первоклассников. Творчески и добросовестно выполнять поручения помогают путешественникам советы-подсказки, изложенные в специально разработанных памятках для младших школьников. Благодаря созданной системе, младшие школьники приобретают свои первые организаторские навыки. В некоторых школах самоуправление осуществляется через детскую организацию.

Мы считаем, что один из наиболее эффективных путей вовлечения всех учащихся в самоуправленческую деятельность — это проведение различного рода коллективных творческих дел посредством создания групп для выполнения творческих поручений.

Ребятам предлагаем выбрать командира класса, название, которое бы объединило весь коллектив. Микрогруппы сформированы по желанию детей. Так образовалось сообщество «Содружество», а микро-

группы — «семейки». Органами самоуправления стали командир и командиры «семеек». Каждая «семейка» сама решала, как будет называться, кто какие поручения будет выполнять. Поручения менялись каждую неделю, чтобы дети попробовали свои силы во всех делах. Участвовали в общих делах класса тоже все вместе, решая, кто какую часть общего дела возьмёт на себя. Содержание законов класса определили сами ребята в процессе обсуждения в микрогруппах правил поведения. В проектной работе были созданы памятки друзей, где дети сами предложили, а потом обсудили отношения

в своём коллективе. На наш взгляд, деятельность ученического самоуправления — это не только отдельные дела и мероприятия, но и морально-психологический климат в классе.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод: современный человек должен уметь наблюдать, анализировать, вносить предложения, проявлять исследовательскую, поисковую, организаторскую активность, а проектная деятельность способствует формированию лидерских качеств, самостоятельности, умению выбирать и принимать решения, подчиняться правилам группы и сотрудничать.

Литература:

1. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение [Текст] / А. А. Вербицкий. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. — 75 с.
2. Землянская, Е. Н. Учебные проекты младших школьников: роль родителей [Текст] / Е. Н. Землянская, М.К., Чугреева // Начальное образование. — 2006. — № 5. — с. 31–36.
3. Матяш, Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования [Текст] / Под ред. В. В. Рубцова. — Мозырь: РИФ «Белый ветер», 2000.

Особенности развития образной речи детей младшего дошкольного возраста

Малахова Лилия Ивановна, воспитатель;
Ульшина Юлия Валерьевна, воспитатель;
Прохорова Галина Николаевна, воспитатель;
Воротынцева Ксения Александровна, воспитатель
МБДОУ Детский сад № 26 «Солнышко» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

В статье автор исследует различные аспекты развития образной речи у детей младшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: образная речь, ребенок, младший дошкольный возраст, развитие, дошкольный возраст, связная речь.

Большое количество научных исследований, проведенных психологами и педагогами, посвящено проблеме развития речи у дошкольников. Среди них можно выделить таких ученых, как А. М. Бородич, Е. Н. Водозова, Л. С. Выготский, А. М. Леушина, И. Г. Песталоцци, Ф. А. Сохин, Е. И. Тихеева, К. Д. Ушинский, Д. Б. Эльконин, Е. А. Флёрина, Ф.Фребель и другие.

Исследователи отмечают, что важным аспектом образования в дошкольном возрасте является развитие речи и овладение литературным языком. Одной из основных задач в этом контексте является формирование образности и связности речи, а также развитие умения логично и содержательно выражать свои мысли.

Дети дошкольного возраста проявляют особую чувствительность к образной речи и активно реагируют на нее эмоционально. Важно, чтобы дети не только воспринимали образные средства языка, но и сами умели их использовать. Развитие образной речи следует начинать уже с младшего дошкольного возраста. Основное внимание уделяется активизации образного мышления и воображения, что позволяет детям использовать в своей речи

простые образные описания, сравнения, эпитеты и изменять интонации.

Исследования А. М. Бородича, Л. С. Выготского, К. Д. Ушинского и других ученых показывают, что художественная литература, народное творчество и, конечно же, сказки играют важную роль в развитии выразительной детской речи. Сказка, благодаря своей доступности для младших дошкольников, является мощным инструментом для формирования образности речи.

Сказка обладает всеми необходимыми элементами образности и оказывает значительное воспитательное и обучающее влияние на ребенка. Она способствует развитию мышления и воображения у детей. Чтение сказок раскрывает перед детьми богатство языка, помогает усвоить выразительные средства художественной речи и применять их в собственном творчестве.

Исследователи, включая Ушинского, отмечают, что сказка легко воспринимается детьми благодаря повторяющимся элементам, что создает цельное, живое и интересное произведение. С помощью сказок можно эффек-

тивно решать разнообразные задачи по развитию речи у детей дошкольного возраста.

Тем не менее, анализ практики детских садов показывает, что сказки часто представляются детям в ограниченном формате, таком как чтение, рассказывание, пересказ или драматизация. С развитием массовых медиа, дети всё реже имеют дело с книгами, предпочитая телевизионные и интернет-развлечения.

Считается, что восприятие сказок у детей младшего дошкольного возраста представляет особый вид деятельности, который может значительно влиять на развитие их образной речи, мышления и воображения.

В теории русского языка образность речи понимается как способ выразительно-образительного воздействия, достигаемый через использование специфических языковых средств, таких как экспрессивная лексика, особые аффиксы, тропы и фигуры. Согласно исследованиям ученых, таких как М. М. Алексеева, Н. В. Гавриш, В. Н. Макарова, М. Н. Мирошкина, Е. А. Ставцева, О. С. Ушакова, В. И. Яшина, образная речь подразумевает способность ребенка использовать выразительные средства, такие как метафоры, сравнения, олицетворения, эпитеты, многозначные слова, фразеологизмы, чтобы выразить свои мысли и чувства ярко, точно и убедительно. Е. А. Флёрина также подчеркивает важность работы с образными средствами языка.

С. Л. Рубинштейн приводит аргументы в пользу развития образности как важной характеристики связной речи, необходимой для построения контекста с помощью новых речевых средств. Он подчеркивает, что образ, передавая обобщенное содержание, одновременно придает тексту специфические оттенки, которые нельзя передать абстрактными формулировками.

Важно учитывать, что дошкольники обладают значительной способностью к восприятию художественных выразительных средств и их использованию в речи. Однако активное взаимодействие с взрослыми играет важную роль в этом процессе.

Эмоциональность ребенка является базой для дальнейшего развития образной речи. Тем не менее, специальная педагогическая работа необходима для превращения этих потенциальных возможностей в реальные навыки. Речь становится образной и живой, если у детей сформирован интерес к разнообразию родного языка и умение использовать разнообразные выразительные средства.

Исследования В. В. Виноградова, Г. О. Винокура, Е. М. Струнина, О. С. Ушаковой, И. М. Шанского и др. подтверждают, что высокий уровень речевой культуры включает богатство, точность и выразительность. Работа с лексикой помогает найти наилучшее слово для выражения мыслей, а правильное употребление слов подчеркивает образность. Грамматическое разнообразие способствует выразительности, а звуковая сторона речи влияет на интонации и эмоциональное воздействие.

Основной подход к развитию образной речи заключается в использовании всех аспектов связной речи для максимально эффективного использования языковых

средств выразительности. Обучение проводится на материале литературных произведений, что способствует осознанному применению сформированных навыков в творческой речи. Важно, чтобы дети развивали эмоциональный отклик на образное содержание литературных и фольклорных произведений, что способствует более выразительной и образной речи.

Период младшего дошкольного возраста с трех до четырех лет играет ключевую роль в речевом развитии детей. Они активно используют речь для установления контактов с окружающими, развивают словарь, усваивают грамматику, улучшают звуковую сторону речи и учатся регулировать поведение с помощью речи.

Дети в возрасте младшего дошкольного возраста проявляют хорошие знания и умение правильно называть предметы своего ближайшего окружения, такие как игрушки, посуда, одежда, мебель. Кроме того, они начинают использовать более широкий набор языковых средств, таких как прилагательные, наречия и предлоги. В этом возрасте появляются первые элементы образной речи. Маленькие дети способны с небольшой помощью взрослых передавать содержание хорошо знакомых сказок и даже читать наизусть короткие стихи.

Развитие речи у детей в возрасте 3–4 лет происходит очень быстро. Обычно к 3 годам ребенок уже почти полностью овладевает своим родным языком. Словарь малышей активно расширяется, и они могут усваивать до 100 новых слов в месяц. Если в 3 года детям достаточно всего нескольких сотен слов для общения, то к 4 годам это количество может достигать 1,5–2 тысяч слов. В семейной обстановке взрослые используют примерно от 3 до 5 тысяч слов для повседневного общения.

Параллельно с расширением словаря, дети становятся более ясно и четко произносить слова, а их фразы становятся более развернутыми. Тем не менее, речевое развитие не одинаково у всех детей. Одни могут четко и правильно произносить слова, другие могут испытывать трудности с четкостью и правильностью произношения, а третьи — с определенными звуками.

Малыши в этом возрасте проявляют особый интерес к словам. Они пытаются понять значение слов, узнать, откуда они взялись, и даже могут придумывать собственные слова. Маленькие дети могут замечать звуковое оформление слов и даже стараться корректировать речь сверстников, которые говорят неправильно.

У детей в возрасте младшего дошкольного возраста также развивается способность воспринимать речь взрослых, особенно содержание художественных произведений, сказок и фольклора. Они начинают обращать внимание на образный язык и стараются повторять интересные слова и выражения. Постепенно, слушая сказки, дети учатся передавать речь разных персонажей и в будущем это способствует развитию интонационной выразительности.

В рамках работы над развитием образной речи у детей младшего дошкольного возраста следует уделить внимание нескольким направлениям:

- Расширение словаря детей;
- Развитие звуковой культуры речи;
- Улучшение грамматической структуры речи;
- Стимулирование связной речи (диалогической и монологической);
- Развитие образной речи.

Различные образовательные и общительные ситуации могут способствовать развитию образной речи. Для этого можно организовывать просмотр картин, игры с игруш-

ками, чтение сказок, разучивание стихотворений. Важно обучать детей составлять рассказы, передавать сказки и выражать свои мысли на основе услышанного или прочитанного.

Суммируя, развитие образной речи в младшем дошкольном возрасте имеет свои предпосылки и потенциал, который можно развивать через активное взаимодействие с языковой средой и поддержку педагогов.

Литература:

1. Алексеева, М. М., Яшина Б. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 400 с.
2. Бородич, А. М. Методика развития речи детей: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошк. педагогика и психология». — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1981. — 255 с.
3. Водовозова, Е. Н. Умственное и нравственное развитие детей от первого проявления сознания до школьного возраста. — М., 2000
4. Выготский, Л. С. Мышление и речь — В кн. Избранные психологические исследования М., 1956.
5. Макарова, В. Н., Ставцева Е. А., Едакова М. Н. Диагностика развития речи дошкольников: Методическое пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2007. — 80 с.
6. Ушакова, О. С., Гавриш Н. В. Знакомим дошкольника с художественной литературой: Конспекты занятий. — М.: ТЦ «Сфера», 1998. — 224 с.
7. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений. Детский мир и хрестоматия/К. Д. Ушинский — М.: Просвещение, 1986—350 с.
8. Эльконин, Д. Б. Детская психология: развитие от рождения до семи лет. — М.: Просвещение, 1960. — 348 с.

Роль родной традиционной культуры в обучении русскому языку как иностранному в китайской аудитории

Мао Юй, старший преподаватель
Хэйлунцзянский институт иностранных языков (г. Харбин, Китай)

В данной статье подчёркивается важность учёта родной традиционной культуры для обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории, рассматриваются подробные пути её введения в процесс обучения русскому языку китайских студентов.

Ключевые слова: родная традиционная культура, русский язык как иностранный, китайская аудитория.

С тех пор, как инициатива «Один пояс, один путь», выдвинутая председателем Китая Си Цзиньпином, достигла заметных успехов, между Россией и Китаем уже сформировались всесторонние отношения стратегического взаимодействия и партнёрства. С постоянным углублением дружественных отношений между двумя странами, русский язык играет все более важную роль в политике, экономике, культуре, военных делах и других отраслях. В связи с этим, востребованность специалистов, владеющих русским языком, является актуальной проблемой на современном этапе развития Китая, а русский язык уже стал одним из самых популярных, распространённых и востребованных иностранных языков в Китае.

На современном этапе иноязычного образования всё больше внимания уделяется обучению языку в контексте культуры, поскольку язык не может изучаться изолированно, а должен изучаться вместе с культурой иностранного языка. Язык не только как носитель культуры, но и как зеркало, ярко отражает национально-культурную специфику. Знакомство с культурой носителей изучаемого языка не только позволяет иностранным учащимся узнать историю, географию, традиции и обычаи, но и помогает иностранным студентам приобщиться к менталитету, образу жизни, национальному характеру, психологическим особенностям и мировоззрению носителей изучаемого языка. В силу этого, учёт культурной специфики изучае-

мого языка играет весомую роль не только для обучения русскому языку как иностранному (далее РКИ), но и имеет немаловажное значение для формирования лингвокультурологической компетенции и межкультурной коммуникативной компетенции у иностранных студентов.

Однако на сегодняшний день в ходе обучения РКИ все более ощущается необходимость учёта не только специфики культуры изучаемого языка, но и родной традиционной культуры иностранных студентов. Поскольку в настоящее время в Китае активно стремятся к новой политике, которая может быть определена как «выход китайской культуры в мир». Китай хочет весь мир познать Китай глубже и послушать голос Китая. Таким образом, на современном этапе обучения РКИ в китайской аудитории китайские студенты должны не только владеть знаниями изучаемого языка, но и должны уметь рассказать китайские истории и распространить китайскую традиционную культуру с использованием изучаемого языка. Помимо этого, «при общении с носителями русского языка у китайских студентов часто возникает желание рассказывать и представлять свою родную культуру, но в результате недостатка знаний о родной культуре на изучаемом языке, они испытывают трудности в высказывании собеседнику того, что они хотят рассказать о своей культуре. В процессе общения они испытывают психологические нагрузки и неуверенность в себе, что приводит к умолчанию родной культуры при межкультурной коммуникации» [2, с. 331].

Анализ существующих учебников и учебных пособий для преподавания РКИ в России и Китае показывает, что родной традиционной культуре иностранных студентов не уделено должного внимания. В них редко упоминается информация о культуре Китая и мало упражнений касается китайской культуры. По нашему мнению, без учёта родной традиционной культуры китайских студентов при обучении РКИ в китайской аудитории можно нанести немалый вред, так как это не только вызывает потерю интереса к изучению русского языка, но и может привести к снижению мотивации выражать свои мысли на изучаемом языке. По словам учёного Л. В. Конево, «овладение иностранным языком предполагает не только усвоение фонетических, лексических и грамматических норм языка, но и готовность к межкультурной коммуникации» [1, с. 91]. Если китайские студенты не умеют представить свою родную традиционную культуру на русском языке, то они не могут стать равным участником в межкультурной коммуникации и формировать у себя межкультурную коммуникативную компетенцию. Таким образом, мы можем с твёрдостью сказать, что введение родной традиционной культуры китайских студентов в процесс обучения РКИ необходимо и важность учёта родной культуры при обучении русскому языку в китайской аудитории несомненна. Далее посмотрим подробные пути её введения в процесс обучения РКИ китайских студентов.

1) Выработать интерес к изучению русского языка

В настоящее время преподавание РКИ в китайских вузах не достигло удовлетворительного результата, так

как преподаватели русского языка лишь передают знания студентам, которые касаются русской культуры и русского языка, а чужая культура и незнакомый иностранный язык могут вызвать трудности понимания китайскими студентами, что может привести к потере интереса к изучению русского языка, а также вызвать антипатию к изучаемому языку. Часть из китайских студентов выбирает специальность по русскому языку по желанию родителей, часть переводится на эту специальность из-за политики университета, не все выбирают специальность добровольно. Поэтому первоочередная задача преподавателя русского языка — не научить их учиться русскому языку, а воспитать интерес к учебе, дать возможность студентам проявить инициативу в изучении русского языка, стимулировать их субъективное желание изучать русский язык.

2) Уместно устроить занятия по РКИ

Действующая программа по русскому языку в китайских вузах основана на передаче знаний и теории, преподаватель русского языка уделяет большое внимание на грамматике и чтению, что, с нашей точки зрения, не целесообразно и разумно. Реформа иноязычного образования предусматривает увеличение доли аудирования и говорения, увеличение элементов традиционной китайской культуры в учебном плане, а также рассмотрение рассказа китайских историй как одной из целей занятий. Увеличение элементов традиционной китайской культуры будет происходить по трем направлениям: китайская традиционная культура будет добавлена в занятия, в домашние задания и также во внеклассную работу. Это соответственно уменьшает количество часов чисто теоретических занятий и увеличивает количество часов практических занятий, что способствует улучшению речевых умений и навыков и формированию межкультурной коммуникативной компетенции.

3) Повысить знания китайской традиционной культуры у преподавателей русского языка

Постоянное обогащение преподавательского состава и повышение уровня подготовки преподавателей русского языка в области традиционной китайской культуры имеют важное значение для преподавания РКИ в китайских вузах. В настоящее время преподавательский состав в области обучения русскому языку относительно слаб. Прежде всего, для пополнения преподавательского состава китайских вузов можно привлечь группу китайских кандидатов или докторов наук, вернувшихся после обучения в России. Эти преподаватели обладают более высоким культурным уровнем, а также привнесут в учебный процесс свежие русские слова, разговорную лексику и новейшие национальные условия в русскоговорящих странах. Затем коллективу преподавателей предстоит пройти специальную подготовку для повышения уровня традиционной китайской культурной грамотности, чтобы она могла развиваться параллельно с преподаванием русского языка. Таким образом, преподаватель русского языка может ввести в процесс обучения РКИ богатый материал по китайской традиционной культуре и тожде-

ственно передать знаний родной культуры с использованием изучаемого языка.

4) Использовать современные информационные технологии для демонстрации китайской традиционной культуры

Опыт преподавания РКИ показал, что использование современных информационных технологий является оптимальным способом проникновения в китайскую традиционную культуру. В настоящее время в Китае чрезвычайно быстро развивается Интернет, один за другим появляются всевозможные обучающие программы, преподавание русского языка также должно идти в ногу со временем и осуществлять обучение с использованием современных информационных технологий. К примеру, в процессе обучения теме «Опера» преподаватель может использовать мультимедийные средства обучения. Можно прямо показать китайским студентам известную русскую оперу «Война и мир» и китайскую пекинскую

оперу «Прощай, моя наложница». Кроме того, преподаватель может использовать презентации и записи на доске. В аудитории при обучении используется мультимедийное обучение, при котором презентация сочетается с доской для объяснения, при этом используется не только текстовое содержание книги, но и картинки и видео, что позволяет усилить насыщенность и интересность обучения.

Подводя итоги вышеизложенного, отметим, что родная традиционная культура играет несомненно важную роль при обучении РКИ в китайской аудитории, поскольку «учёт родной культуры и умение интерпретировать её на изучаемом языке соответствуют не только потребностям учащихся, но и объективным социальным потребностям» [3, с. 238]. Кроме того, учёт родной традиционной культуры в учебном процессе имеет большой потенциал для разработки новых учебных пособий преподавания не только русского языка, но и других иностранных языков.

Литература:

1. Конева, Л. В. Учёт национально-культурных особенностей в обучении русскому языку китайских студентов // Обучение и воспитание: методики и практика. 2015. № 20. с. 91–94.
2. Ли Цзяци. Роль родной культуры иностранных студентов при обучении рки (на примере работы с безэквивалентной лексикой в китайской аудитории) // Актуальные вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного: Материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией С. А. Вишнякова (Москва, 20 мая 2021 г.). — М.: МПГУ, 2021. с. 329–333.
3. Чжан Хуэйцинь, Юй Чуньфан. Роль родной культуры в обучении РКИ при коммуникативно-деятельностном подходе // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (13–20 сентября 2015 г.). СПб.: МАПРЯЛ, 2015. с. 238–241.
4. Шукин, А. Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб пособие. — М.: ФЛИНТА, 2018. — 332 с.
5. Ян Фан. Обучение русскому языку китайцев-русистов. — Томск: Институт Конфуция Томского государственного университета: Язык и культура. 2014. — № 1. — с. 168–173.

Инновационные методы преподавания экономики

Перфильева Полина Андреевна, студент

Научный руководитель: Маркова Анна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент
Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск)

В статье автор предпринимает попытку обозначить важность и эффективность инновационных методов преподавания экономики. Также рассматривает разнообразные методы, такие как геймификация, проблемное обучение, технологии виртуальной и дополненной реальности, и анализируем их влияние на обучение, усвоение знаний и развитие навыков студентами.

Ключевые слова: инновационные методы, преподавание экономики, геймификация, проблемное обучение, виртуальная реальность, дополненная реальность, интерактивные онлайн-платформы, активное обучение, аналитическое мышление, учебный процесс, современное образование, практические навыки, гибкость обучения, образовательные технологии.

Современный образовательный процесс сталкивается с необходимостью адаптироваться к быстро меняющемуся миру, особенно в области экономики. Развитие тех-

нологий, изменения в бизнес-среде и глобальные вызовы требуют от выпускников экономических специальностей не только теоретических знаний, но и практических на-

выков. В данной статье рассматриваются инновационные методы преподавания экономики, которые способствуют более эффективному усвоению знаний и развитию навыков у студентов.

Геймификация, или использование игровых элементов в обучении, представляет собой инновационный подход, который активно применяется в преподавании экономики. Создание экономических симуляций и игровых сценариев позволяет студентам применять теоретические концепции на практике. Они сталкиваются с реальными экономическими решениями, оценивают последствия своих действий и разрабатывают стратегии в условиях соревнования. Геймификация способствует более глубокому пониманию материала, стимулирует интерес к обучению и развивает командные навыки.

Проблемное обучение представляет собой метод, основанный на предоставлении студентам реальных проблем, требующих анализа и решения. Вместо пассивного усвоения информации, студенты активно участвуют в поиске решений, анализируют ситуацию, проводят исследования и предлагают аргументированные выводы. Проблемное обучение развивает критическое мышление, способность анализировать сложные экономические сценарии и находить инновационные решения.

Виртуальная и дополненная реальность — это современные технологии, которые можно успешно применить в преподавании экономики. Создание виртуальных симуляций бизнес-среды или экономических сценариев позволяет студентам «погрузиться» в реальные ситуации. Они могут наблюдать за последствиями своих решений, проводить эксперименты и изучать взаимосвязи между экономическими факторами. Такой метод усиливает визуализацию и понимание абстрактных концепций.

С развитием информационных технологий появились интерактивные онлайн-платформы, которые предоставляют студентам возможность учиться в своем темпе. Адаптивные курсы позволяют студентам выбирать материал, соответствующий их уровню подготовки, и учиться в удобное для них время. Этот метод индивидуализирует обучение, учитывает потребности каждого студента и позволяет более глубоко понять материал.

Литература:

1. М. Инновационные методы обучения, или как интересно преподавать. Алматы, 2010, — 344 с.
2. Трофименко, А. С. Инновационные методы обучения в высшем образовании. [Электронный ресурс]: Журнал «Sci-article.ru» № 13, 2014 г. (Дата обращения 27.07.2023).
3. Бондаренко, О. В. Современные инновационные технологии в образовании. Журнал «РОНО». Выпуск 16. Сентябрь 2012 [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://sites.google.com/a/shko.la/ejrono_1/ (Дата обращения 27.07.2023).
4. Пушкарева, В. В. Игра и ее роль в образовательном процессе // International Scientific Review № 2 (12) / International Scientific Review of the Problems and Prospects of Modern Science and Education: IX International Science Conference (USA, Boston, 07–08 February, 2016). р. Педагогические науки. [Электронный ресурс], (дата обращения 27.07.2023).

Реализация инновационных методов преподавания экономики требует активной роли преподавателей. Они становятся фасилитаторами, проводниками знаний и наставниками, способствующими активной учебной деятельности студентов. Преподаватели должны обладать глубокими знаниями как в экономической теории, так и в применении инновационных методов обучения. Они создают структурированные сценарии, организуют соревнования, стимулируют обсуждение и анализ, а также поддерживают студентов в их обучении.

Дальнейшие перспективы в области инновационных методов преподавания экономики обещают ещё более глубокое интегрирование технологий и инноваций в учебный процесс. Развитие виртуальной и дополненной реальности, использование искусственного интеллекта для адаптации учебного материала под индивидуальные потребности студентов, а также создание интерактивных образовательных платформ способствуют более гибкому, эффективному и интересному обучению.

Кроме того, дальнейшее исследование влияния различных инновационных методов на успеваемость студентов, их практические навыки и способность к применению знаний на практике будет важным направлением. Это позволит более точно оценить эффективность каждого метода и адаптировать их к конкретным образовательным контекстам.

Инновационные методы преподавания экономики имеют потенциал изменить подход к образованию, сделать его более интерактивным, адаптированным и практически ориентированным. Геймификация, проблемное обучение, использование технологий виртуальной и дополненной реальности, а также интерактивные онлайн-платформы открывают новые возможности для студентов, развивают их навыки и формируют способность к критическому мышлению. Важную роль играют преподаватели, которые направляют и поддерживают обучающий процесс. С развитием технологий и дальнейшим исследованием эффективности методов, образование будет продолжать эволюционировать в соответствии с потребностями современной экономической среды и подготовить новое поколение компетентных и инновационно мыслящих экономистов.

Использование реальных экономических кейсов в обучении

Перфильева Полина Андреевна, студент

Научный руководитель: Маркова Анна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент
Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск)

В статье автор пытается обозначить основные методы выбора и адаптации кейсов, преимущества кейсов, а также анализирует преимущества и ограничения этого подхода с точки зрения студентов и преподавателей.

Ключевые слова: реальные экономические кейсы, обучение, экономическая образование, практические навыки, аналитическое мышление, стратегические решения, преподавание экономики.

Современное образование сталкивается с вызовами в области подготовки студентов к сложным и разнообразным требованиям реального мира. Особенно это актуально в области экономики, где теоретические знания часто нужно применять к сложным практическим ситуациям. В этом контексте использование реальных экономических кейсов может значительно повысить эффективность обучения и подготовить студентов к реальным вызовам современной экономики.

Выбор подходящих реальных экономических кейсов — это первоначальный шаг в интеграции данного метода в учебный процесс. Кейсы должны быть актуальными, иметь ярко выраженные экономические аспекты и вызывать интерес у студентов. Важно также учесть уровень подготовки аудитории и цели обучения.

Адаптация кейсов включает в себя создание контекста, объяснение реальных ситуаций и обеспечение необходимой информацией для анализа. Примеры могут быть взяты из различных сфер экономики: от бизнес-кейсов, связанных с принятием стратегических решений компаний, до государственных решений, влияющих на макроэкономические показатели.

Использование реальных экономических кейсов в обучении приносит множество преимуществ, которые способствуют более глубокому и практически ориентированному образованию студентов. Ниже представлены основные преимущества данного подхода:

1. Практическая применимость знаний:

Реальные экономические кейсы позволяют студентам применять теоретические знания на практике. Это помогает им лучше осознать, как концепции и принципы, изученные на уроках, применяются в реальной экономической среде. Студенты могут видеть непосредственное влияние своих решений на результаты и последствия в реальных бизнес-ситуациях.

2. Развитие аналитических навыков:

Изучение реальных экономических кейсов требует от студентов анализа разнообразных данных, оценки влияния различных факторов и предложения аргументированных решений. Этот процесс развивает их аналитическое мышление, способность выделять ключевые факторы и прогнозировать потенциальные результаты различных стратегий.

3. Развитие критического мышления:

Студенты, решая реальные экономические кейсы, сталкиваются с множеством переменных и сложностей. Это способствует развитию критического мышления и способности анализировать информацию с разных точек зрения. Они учатся выявлять скрытые факторы, оценивать недостатки и достоинства различных подходов и принимать взвешенные решения.

4. Применение знаний в реальных сценариях:

Изучение реальных экономических кейсов позволяет студентам увидеть, как их учебные знания могут быть применены на практике. Этот опыт помогает им осознать важность учебного материала и его вклад в решение реальных проблем бизнеса и экономики.

5. Подготовка к реальным вызовам:

Современная экономическая среда полна неопределенности и изменений. Решая реальные кейсы, студенты развивают навыки адаптации к новым ситуациям и способность быстро реагировать на изменения. Это помогает им лучше подготовиться к сложностям, с которыми они столкнутся в будущей профессиональной деятельности.

В целом, использование реальных экономических кейсов в обучении придает учебному процессу практичность, помогает развить навыки, необходимые в современной экономической среде, и готовит студентов к успешной профессиональной деятельности.

На основе собранных данных и анализа преимуществ использования реальных экономических кейсов в обучении, можно сделать несколько рекомендаций для улучшения данного подхода:

1. Разнообразие кейсов

Обеспечение разнообразия реальных экономических кейсов позволит студентам сталкиваться с различными аспектами экономики и разнообразными ситуациями. Это поможет им развивать адаптивные навыки и более полно осваивать различные аспекты экономической науки.

2. Поддержка и ресурсы

Учебные заведения могут создавать ресурсы, облегчающие доступ студентов к реальным экономическим данным и кейсам. Это может включать в себя базы данных, платформы для обмена знаниями и совместной работы.

3. Профессиональные связи

Сотрудничество с реальными компаниями и экономическими организациями позволяет студентам иметь доступ к актуальным экономическим сценариям. Гостевые

лекции и практикумы от представителей бизнеса способствуют более глубокому пониманию реальных вызовов экономической среды.

Чтобы максимально воспользоваться потенциалом использования реальных экономических кейсов в обучении, необходимо разработать и внедрить стратегии реализации и распространения данного подхода:

1. Интеграция в учебные программы

Учебные заведения должны внедрить модули, курсы или специальные занятия, в рамках которых студентам предоставляются реальные экономические кейсы. Это позволит интегрировать данный подход в структуру образования и обеспечить регулярное взаимодействие студентов с практическими задачами.

2. Сотрудничество с бизнесом

Литература:

1. Игонина, Л. Л. Кейс-технологии в преподавании экономических дисциплин // Успехи современного естествознания. — 2015. — № 8. — с. 82–86;
2. Гумметова, А. Ю., Ступина Е. В. Кейс-метод как современная технология личностно-ориентированного обучения [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.uchportal.ru/publ/15-1-0-507/> (Дата обращения 27.07.2023).
3. Смолянинова, О. Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study // Инновации в российском образовании. М., 2015.

Развитие финансовой грамотности среди студентов

Перфильева Полина Андреевна, студент

Научный руководитель: Маркова Анна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент
Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск)

*В статье автор пытается уделить внимание развитию финансовой грамотности среди студентов, так как они являются будущими лидерами и потребителями. В данной статье рассматриваются актуальные вызовы, стратегии и перспективы развития финансовой грамотности среди студентов. **Ключевые слова:** финансовая грамотность, студенты, развитие, образование, вызовы, стратегии, образовательные программы, практические занятия, менторство, экономическое развитие, ответственное финансовое поведение, будущее.*

Современное общество сталкивается с растущей потребностью в финансовой грамотности, которая играет ключевую роль в личном благосостоянии и экономическом развитии. Студенты, как будущие лидеры и участники экономики, имеют особую потребность в развитии финансовой грамотности для успешной адаптации к требованиям современной финансовой среды. В данной статье мы рассмотрим актуальность проблемы развития финансовой грамотности среди студентов, а также методы и перспективы эффективного решения этой проблемы.

Сегодня студенты сталкиваются с множеством финансовых вызовов, таких как управление долгами, инвестирование, планирование бюджета и пенсионное обеспечение. Однако многие студенты владеют ограниченными

Установление партнерских отношений с компаниями и организациями из бизнес-сектора позволяет предоставить студентам реальные экономические сценарии, а также предоставить им возможность работать над кейсами, связанными с текущими вызовами реального бизнеса.

Использование реальных экономических кейсов в образовании демонстрирует свою эффективность в подготовке студентов к сложным задачам современной экономики. Поддержанный статистическими данными, этот метод способствует глубокому пониманию, развитию критического и аналитического мышления, а также подготовке к реальным вызовам. Внедрение данного подхода требует сбалансированного подхода к разнообразию кейсов, активной поддержки и сотрудничества со стороны образовательных организаций и предприятий.

знаниями и навыками в области финансов, что может привести к неразумным финансовым решениям и долгосрочным трудностям. Расширение финансовой грамотности среди студентов может существенно повлиять на их будущее благосостояние и способность принимать осознанные финансовые решения.

Существует множество методов развития финансовой грамотности. Например.

1. Интеграция в учебные программы

Включение обучения финансовой грамотности в учебные планы различных дисциплин является ключевым шагом к развитию компетентности студентов в области финансов. Это позволит студентам получать знания о финансовых инструментах, бюджетировании, инвестировании и страховании в контексте своей специальности.

2. Практические занятия и симуляции

Организация практических занятий и использование финансовых симуляций позволяют студентам применять полученные теоретические знания на практике. Решение финансовых задач, анализ рисков и возможностей инвестирования в симулированной среде способствует углубленному пониманию финансовых процессов.

3. Онлайн-ресурсы и образовательные платформы

С развитием технологий становится доступным множество онлайн-ресурсов и образовательных платформ, предоставляющих курсы и материалы по финансовой грамотности. Это позволяет студентам самостоятельно изучать тему в удобное для них время и темп.

4. Менторство и консультирование

Создание программ менторства и консультирования в области финансов позволяет студентам получать реальные советы и рекомендации от опытных профессионалов. Это способствует передаче практических знаний и помогает студентам преодолевать личные финансовые вызовы.

Развитие финансовой грамотности среди студентов имеет потенциал создать поколение молодых людей, способных эффективно управлять своими финансами и вносить вклад в экономическое развитие общества. Это также способствует формированию финансовой культуры, где разумные финансовые решения становятся нормой.

Современное общество сталкивается с растущей потребностью в финансовой грамотности, которая играет ключевую роль в личном благосостоянии и экономическом развитии. Студенты, как будущие лидеры и участники экономики, имеют особую потребность в развитии финансовой грамотности для успешной адаптации к требованиям современной финансовой среды.

Сегодня студенты сталкиваются с множеством финансовых вызовов, таких как управление долгами, инвестирование, планирование бюджета и пенсионное обеспечение. Однако многие студенты владеют ограниченными знаниями и навыками в области финансов, что может привести к неразумным финансовым решениям и долгосрочным трудностям. Расширение финансовой грамотности среди студентов может существенно повлиять на их будущее благосостояние и способность принимать осознанные финансовые решения.

Литература:

1. Балабанов, А.И., Балабанов, Т. И. Финансы: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2019. Голодова, Ж. Г. Финансы и кредит. Учебное пособие / Ж. Г.
2. Голодова. — Москва: СИНТЕГ, 2017. — 448 с.
3. Е. Ковалев, В. В. Введение в финансовый менеджмент. — М.: Финансы и статистика, 2019. — 768 с.
4. Евдокимова, Л. А. Финансовый менеджмент: Учебник. — М.: МГИУ, 2019. — 216 с.
5. Савчук, В. П. Управление прибылью и бюджетирование: Учебник. — М.: Бином, 2018. — 268 с.
6. Трнев, Н. Н. Управление финансами: Учебное пособие. — М.: Финансы и статистика, 2019. — 495 с.

Для развития финансовой грамотности среди студентов предлагаются следующие методы:

Интеграция в учебные программы: Включение обучения финансовой грамотности в учебные планы различных дисциплин является ключевым шагом к развитию компетентности студентов в области финансов.

Практические занятия и симуляции: Организация практических занятий и использование финансовых симуляций позволяют студентам применять полученные теоретические знания на практике.

Онлайн-ресурсы и образовательные платформы: с развитием технологий становится доступным множество онлайн-ресурсов и образовательных платформ, предоставляющих курсы и материалы по финансовой грамотности.

Менторство и консультирование: Создание программ менторства и консультирования в области финансов позволяет студентам получать реальные советы и рекомендации от опытных профессионалов.

Развитие финансовой грамотности среди студентов имеет потенциал создать поколение молодых людей, способных эффективно управлять своими финансами и вносить вклад в экономическое развитие общества. Это также способствует формированию финансовой культуры, где разумные финансовые решения становятся нормой.

Однако существует ряд вызовов, стоящих перед развитием финансовой грамотности среди студентов. Это включает в себя нахождение оптимального баланса между теоретическим обучением и практическими навыками, а также привлечение квалифицированных преподавателей и экспертов. Кроме того, важно учитывать разнообразные потребности и уровни подготовки студентов.

Развитие финансовой грамотности среди студентов — это процесс, обогащающий их знаниями и навыками, необходимыми для успешной адаптации к современной финансовой среде. Комплексный подход, включающий образовательные программы, практические занятия, сотрудничество с финансовыми институтами и социальные аспекты, способствует формированию ответственных и компетентных финансовых участников будущего общества. Развивая финансовую грамотность среди студентов, мы инвестируем в их личное благосостояние и экономическое развитие общества в целом.

Роль экономической симуляции в формировании понимания экономических процессов у студентов

Перфильева Полина Андреевна, студент

Научный руководитель: Маркова Анна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент
Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск)

В статье автор предпринимает попытку обозначить значимость экономической симуляции как инновационного инструмента в формировании глубокого понимания экономических процессов у студентов. Также автор обсуждает ключевые практические преимущества, такие как практическое применение теории, развитие аналитических и стратегических навыков, углубление понимания и обучение в сложных сценариях.

Ключевые слова: экономическая симуляция, активное обучение, педагогический инструмент, формирование понимания, образовательный процесс, аналитические навыки, стратегические навыки, биржевые симуляции, управление предприятием, экономические модели.

Современное образование сталкивается с постоянной необходимостью развивать эффективные методы обучения, которые позволяют студентам углубленно и системно понимать сложные научные дисциплины. Одной из таких дисциплин является экономика, которая изучает множество взаимосвязанных процессов и явлений в области производства, потребления, распределения и обмена ресурсов. В последние десятилетия в образовательной практике активно используется метод экономической симуляции как способ повышения уровня понимания студентами сложных экономических процессов. В данной статье будет рассмотрена роль экономической симуляции в формировании понимания экономических процессов у студентов.

Экономическая симуляция представляет собой метод обучения, основанный на создании виртуальной модели экономической системы, которая воспроизводит основные аспекты реальных экономических процессов. Она позволяет студентам сыграть роль участников экономической системы, принимать решения, анализировать их последствия и наблюдать за динамикой развития системы в условиях, максимально приближенных к реальным.

Основными целями экономической симуляции являются:

Практическое применение теоретических знаний: Студенты могут применить полученные теоретические знания в реальных ситуациях, что способствует более глубокому и прочному пониманию материала.

Развитие аналитических навыков: Участие в экономической симуляции требует анализа множества данных, оценки рисков и последствий решений, что способствует развитию аналитического мышления студентов.

Понимание взаимосвязей и зависимостей: Экономическая симуляция помогает студентам увидеть сложные взаимосвязи и зависимости между различными экономическими переменными, что способствует более глубокому пониманию процессов.

Использование экономической симуляции в образовательном процессе имеет ряд преимуществ:

1. **Активное участие студентов:** Студенты становятся активными участниками обучения, что повышает их заинтересованность и мотивацию.

2. **Практическая ориентированность:** Экономическая симуляция позволяет студентам на практике опробовать теоретические концепции, что улучшает их понимание и умение применять знания.

3. **Обучение на ошибках:** в условиях симуляции студенты могут совершать ошибки и анализировать их последствия без риска для реальной экономической системы.

4. **Командная работа и коммуникация:** Многие экономические симуляции предполагают работу в группах, что способствует развитию навыков командной работы и эффективной коммуникации.

Исследования, проведенные в области образования и экономики, подтверждают эффективность использования экономической симуляции в процессе обучения. Несколько ключевых результатов исследований следует рассмотреть:

1. **Улучшение качества обучения**

Исследования показывают, что студенты, участвующие в экономических симуляциях, обладают более глубоким и прочным пониманием экономических концепций. Они лучше осознают взаимосвязи между различными экономическими переменными и способны анализировать сложные процессы с более широкой перспективой.

2. **Развитие аналитических и критических навыков**

Экономическая симуляция требует от студентов анализа данных, оценки рисков, принятия обоснованных решений и адаптации к изменяющимся условиям. Эти навыки имеют важное значение в реальных экономических ситуациях, и исследования показывают, что студенты, прошедшие симуляции, имеют более развитые аналитические и критические умения.

3. **Повышение мотивации и интереса**

Участие в экономических симуляциях делает обучение более интересным и захватывающим для студентов. Они

видят непосредственную связь между своими действиями и результатами, что стимулирует активное участие и позволяет легче осваивать сложные концепции.

4. Подготовка к реальным ситуациям

Экономические симуляции позволяют студентам опробовать свои знания и навыки в условиях, максимально приближенных к реальным экономическим ситуациям. Это помогает им развить навыки принятия решений, учит реагировать на изменения и адаптироваться к разнообразным сценариям.

С учетом быстрого развития технологий, экономическая симуляция может стать еще более эффективным инструментом обучения. Виртуальные искусственные интеллекты, облачные технологии и улучшение графики

могут создать более реалистичные и динамичные среды для проведения симуляций. Это позволит студентам еще глубже погрузиться в процессы и более точно смоделировать экономические сценарии.

Экономическая симуляция играет важную роль в формировании понимания экономических процессов у студентов. Она способствует активному обучению, развитию аналитических навыков, повышению мотивации и подготовке к реальным ситуациям. Результаты исследований свидетельствуют о позитивном влиянии этого метода на обучение экономистов будущего. С развитием технологий экономическая симуляция может стать еще более мощным инструментом для обучения и подготовки студентов к сложностям современной экономики.

Литература:

1. Лоусон, Т. Современная «экономическая теория» в свете реализма // Вопросы экономики.
2. Фридмен, М. Контрреволюция науки. — М.: Фонд «Либеральная миссия», 2007. — С.
3. Нечаевский, А. История развития компьютерного имитационного моделирования. Электронный журнал «Системный анализ в науке и образовании» 2013, № 2
4. Болтаева, М. Л. Деловая игра в обучении // Молодой ученый. — 2012. — № 2. — с. 252–254. — URL <https://moluch.ru/archive/37/4267/> (дата обращения: 07.08.2023)

Применение интерактивных методов обучения для стимулирования интереса к экономической науке

Перфильева Полина Андреевна, студент

Научный руководитель: Маркова Анна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент
Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск)

В статье автор пытается объяснить важность и эффективность применения интерактивных методов обучения в контексте стимулирования интереса к экономической науке. Также анализирует преимущества интерактивных методов обучения, таких как обучающие игры, дискуссии, проектные задания и симуляции, в контексте стимулирования интереса студентов к экономической науке.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, экономическая наука, образовательные игры, дискуссии, проектные задания, симуляции, стимулирование интереса, активное обучение, критическое мышление, активная вовлеченность, образовательная практика.

Современное образование требует инновационных подходов к обучению, особенно в контексте сложных и абстрактных предметов, таких как экономическая наука. Студенты часто испытывают трудности в понимании экономических концепций, что может снижать их мотивацию и интерес к предмету. Применение интерактивных методов обучения может помочь справиться с этой проблемой, сделав процесс обучения более интересным, практическим и вовлекающим.

Интерактивные методы обучения ориентированы на активное взаимодействие студентов с материалом и учебным процессом. Эти методы преодолевают пассивное усвоение информации и способствуют глубокому

пониманию концепций. В области экономической науки, где абстрактные теории и сложные понятия могут отпугивать студентов, применение интерактивных методов становится ключевым инструментом для создания мотивации и стимулирования интереса.

Образовательные игры представляют собой один из наиболее эффективных способов привлечения интереса студентов к экономической науке. Примером может служить «Мировая торговая игра», в которой студенты играют роли различных стран, принимая решения о торговле и ресурсах. Такая игра помогает им понять, как взаимодействие на мировых рынках может повлиять на экономические результаты различных стран.

Другой эффективный метод — ролевые модели и симуляции. С их помощью студенты могут погрузиться в реалии экономических процессов. Например, симуляция рынка недвижимости позволяет студентам играть роли покупателей, продавцов и брокеров. Путем участия в симуляции они могут понять, как взаимодействие спроса, предложения и факторов рыночной конъюнктуры влияет на цены и объемы сделок.

С развитием технологий, онлайн-симуляции стали еще более доступными и эффективными. «Экономический мир» — это онлайн-платформа, предоставляющая студентам возможность управлять виртуальной экономикой, экспериментировать с политикой ценообразования и наблюдать за реакцией рынка. Такой подход связывает абстрактные концепции с практическим опытом.

Проектные задания предоставляют студентам возможность более глубоко понимать материал и его применение на практике. Исследование рыночных тенденций в определенной отрасли и разработка стратегии развития бизнеса — это примеры проектов, помогающих студентам применить свои знания к реальным ситуациям и увидеть их значимость.

Применение интерактивных методов обучения обладает рядом преимуществ, включая более интересное и практичное обучение, более глубокое понимание концепций и развитие навыков практического применения теории. Тем не менее, стоит отметить, что эти методы могут потребовать больше времени и ресурсов для подготовки и проведения, а также требуют хорошей организации и координации.

Исследования показывают, что интерактивные методы обучения действительно могут стимулировать интерес студентов к изучению экономической науки. Отзывы студентов, участвовавших в образовательных играх, симуляциях и проектных заданиях, указывают на более высокую мотивацию, удовлетворение от процесса обучения и улучшение общего понимания экономических концепций.

Однако не следует игнорировать ограничения интерактивных методов обучения. Подготовка и проведение таких занятий требует дополнительных ресурсов, как временных, так и технических. Также необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов, чтобы обеспечить равные возможности для всех. Однако, преимущества этих методов в большинстве случаев значительно перевешивают их ограничения.

Интерактивные методы обучения играют важную роль в современном образовании и имеют огромный потенциал для стимулирования интереса студентов к экономической науке. Образовательные игры, ролевые модели, онлайн-симуляции и проектные задания создают более практичное и увлекательное обучающее окружение. Они способствуют более глубокому пониманию материала, развитию навыков критического мышления и способности применять экономические концепции на практике.

Примеры успешной реализации этих методов в университетах подтверждают их эффективность и положительное воздействие на обучаемых. Дальнейшие исследования и инновации в этой области позволят улучшить сами методы, адаптировать их к различным уровням образования и индивидуальным потребностям студентов. Таким образом, применение интерактивных методов обучения остается ключевым фактором в повышении качества образования и развитии интереса к экономической науке.

Интерактивные методы обучения являются мощным инструментом для стимулирования интереса студентов к экономической науке. Образовательные игры, симуляции и проектные задания помогают перенести теоретические концепции в практический контекст, способствуя более глубокому пониманию и придавая учебному процессу интерактивный характер. Несмотря на ограничения, применение этих методов имеет значительный потенциал для улучшения качества образования и подготовки будущих экономистов. Дальнейшие исследования и инновации в этой области могут сделать обучение экономической науке еще более эффективным и захватывающим.

Литература:

1. Государственные образовательные стандарты непрерывного обязательного образования Республики Узбекистан. Ташкент — 2015.
2. Деловые игры в экономике: методология и практика: учебное пособие / М. В. Плешакова, Н. В. Чигиринская, Л. С. Шаховская. — М.: КНОРУС, 2008. — 235 с.
3. Методика преподавания экономических дисциплин: Учебное пособие, Н.Хужаев, П. З. Хашимов, Т. Т. Джураев, О. Б. Гимранова: Ташкент, 2005–140 с.
4. Долгоруков, А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600, дата обращения (26.07.2023)
5. Зельдович, Б. З. Роль активных методов в интенсификации учебного процесса./Инновационные методы в образовании. Сборник материалов международной научно-практической конференции 3–10 мая 2008 г., — Москва: Изд. ИГУМО, 2008.
6. Юрак, С. Система экономического образования и проблемы социализации личности. Журнал «Экономика в школе», 2012, 1

Роль сказки в развитии речи младших дошкольников

Потапова Галина Яковлевна, воспитатель;

Саплина Юлия Александровна, воспитатель

МБДОУ Детский сад № 31 «Журавлик» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Одним из самых интересных явлений народного творчества являются сказки. Простые и понятные детям, они несут все истины и опыт множества поколений. В сказочный мир ребенок погружается с раннего детства, и этот мир остается с ним на долгие годы. Ведь сказка — это самое настоящее чудо, а также находка для педагогов. Лучший способ воспитания детей — это приобщение их к народному творчеству, ведь именно благодаря сказкам дети узнают, что такое сопереживание, любовь и печаль, справедливость, самоотверженность, стойкость духа в борьбе со злом. Сказки не только дают возможность пережить целый спектр различных эмоций, но и наделяют ребенка жизненным опытом. Благодаря устному народному творчеству у детей развивается образность мышления, выразительность речи, прививается любовь к Родине благодаря знакомству с красотой русской природы, обычаями и укладом жизни народа. Подрастая, дети в полной мере начинают осознавать, как прекрасна истинная русская речь, как выразительно она звучит. Таким образом, дети не только изучают русский язык, но и приобщаются к культуре нашего народа.

Сказка — это своего рода нить, связывающая между собой множество поколений. Она несет в себе всю мудрость и опыт, накопленные за долгие годы. Изучая сказки, проникаясь их содержанием, в умах детей формируются нравственные основы. Ведь то, что слышит и видит ребенок, является для него примером, отправной точкой дальнейшего построения моральных принципов, личностных качеств, творческого начала и прочего.

Во много развитию фантазии и детского творчества способствуют сказки. Но часто, при ознакомлении детей с устным народным творчеством совершаются ошибки, из-за которых восприятие сказки может быть нарушено. Одной из самых частых ошибок является подбор сказки без учёта возраста её слушателей. Маленький ребенок не сможет постичь смысл произведения, предназначенного для старших детей, оно лишь утомит малыша, а ничему не научит.

Также огромную роль играет то, как преподносится сказка. В прошлом чтение сказок было настоящим ритуалом, который тщательно соблюдался. Сейчас же эстетической стороне повествования уделяется мало значения. Во время чтения сказки важна эмоциональная связь, обсуждение с детьми, направление их мыслей и фантазий в верное русло.

В период дошкольного детства у детей формируется и развивается воображение и фантазия, способность воспроизводить образные действия, понимание читаемого текста и простейший анализ, поэтому переоценить роль

сказок очень сложно. Это важная и необходимая ступень в развитии детей.

Основным методом знакомства детей со сказками является рассказывание. Изначально предполагалось свободное повествование сюжета рассказчиком. Сейчас, в современных реалиях, сказка приобрела несколько иную форму, но ее значение в воспитании детей не изменилась.

Сказочный мир удивителен и уникален по возможности воздействия не детское сознание и воображение. Сказки для малышей 3–4 лет максимально просты, сюжет зацеплен, в нем есть лишь минимальные изменения. Повторение позволяет детям лучше понять и запомнить сказку, пробудить интерес к звучанию и произношению слов. Именно поэтому сказка — один из методов развития речи у младших дошкольников.

Понимание и восприятие сказки эффективнее, если перед этим провести беседу с детьми, рассмотреть картинки и иллюстрации, разобрать сложные слова и выражения, чтобы процесс прослушивания сказки был наиболее приятен и доступен. Значимую роль имеет и то, как сказка преподносится рассказчиком. Выразительность и тембр голоса, акценты на важные моменты, скорость повествования — всё это важные моменты для успешного восприятия. Для малышей предпочтительно утрированное выразительное рассказывание, при котором голосом «рисуются» образы и картины происходящего. Чтобы максимально закрепить услышанное, после прочтения сказки необходимо проводить беседы, на которых дети могут задать возникшие вопросы, поделиться эмоциями и впечатлениями, обсудить различные мнения. Для усиления эффекта можно применять наглядные пособия, сюжетно-ролевые игры, звуковые и видеоматериалы. А остальное — за детским воображением.

Повторение изученного материала для детей 3–4 лет — ключ к успешному усвоению полученных знаний. Но важно помнить, что дети быстро устают от однообразной деятельности. Поэтому одну и ту же сказку можно разнообразить различными способами, например кукольным и пальчиковым театрами, фланелеграфом, моделированием.

Спектр применения сказок очень широк и не ограничивается рамками занятий. Их можно применять и в повседневной жизни, и в индивидуальной работе — зависит лишь от желаемой цели.

Подводя итог вышесказанному, можно с уверенностью утверждать, что сказки в жизни детей необходимы, так как благодаря их содержанию у дошкольников происходит процесс познания мира не только умом, но и сердцем. Пе-

реживая за героев, ребенок учится откликаться на те или иные события, не быть равнодушным и выражать свое отношение к добру и злу. В сказке черпаются первые представления о справедливости и несправедливости.

Литература:

1. Князева, О. Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры. Программа: учеб.-метод. пособие/ О. Л. Князева, М. Д. Маханёва. — Спб.: Детство-Пресс, 2017
2. «Придумай слово». Речевые игры и упражнения для дошкольников: книга для воспитателей детского сада и родителей / О. С. Ушакова и др.; под ред. О. С. Ушаковой. — М.: Изд-во «Институт психотерапии», 2019.
3. М. Г. Борисенко, Н. А. Лукина. Конспекты комплексных занятий со сказками. — Спб: «Патриот» 2019.
4. Короткова, Э. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. М., Просвещение, 2018.
5. Смирнова, О. Д. Приобщение дошкольников к литературе: традиции и современность. Метод рек. Мурманск. 2007.
6. Программа «Истоки». Воспитание на социокультурном опыте.
7. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи. — М.. 1961.
8. Горбушина, Л. А.. Николаичева А. П. Выразительное чтение и рассказывание детям дошкольного возраста. — М.: Просвещение. 2019.
9. Гриценко, З. А. Ты детям сказку Расскажи... Методика приобщения детей к чтению. — М.: Линка-Пресс. 2017.

Роль ранней профориентации в воспитании детей дошкольного возраста

Раскатова Кристина Васильевна, воспитатель;

Эверт Надежда Петровна, воспитатель

МБДОУ Детский сад № 42 «Малинка» Старооскольского городского округа (Белгородская обл.)

Как хорошо, когда у человека есть возможность выбрать себе профессию не по необходимости, а сообразуясь с душевными склонностями.

Апишерони А. А.

Актуальность проблемы ранней профориентации является неотъемлемой составляющей в процессе обучения и воспитания детей дошкольного возраста, так как именно от неё зависит состояние общества, поскольку вхождение дошкольника в социальный мир невозможно без освоения им первоначальных представлений социального характера, в том числе и ознакомления с профессиями.

Что же подразумевается под понятием «профориентация»?

Ранняя профориентация детей дошкольного возраста — это первичный этап подготовки дошкольника к выбору будущей профессии, заключающийся в знакомстве ребенка с различными видами труда для самостоятельного выбора профессии в будущем.

На данный момент это малоизученная ветвь дошкольного образования. Но, тем не менее, существует система, позволяющая выявить интересы и склонности детей и помочь им в дальнейшем сделать осознанный выбор на основе полученных представлений.

Поскольку детский сад является первоначальным звеном единой и непрерывной системы образования в РФ, то именно в стенах дошкольного учреждения должно начинаться формирование базовых знаний о многообразии и широком выборе видов деятельности. Ранняя профори-

ентация дошкольников — фундамент для формирования его профессиональных предпочтений.

Ни для кого не секрет, что дошкольное детство — это очень важная ступень, которая во многом определяет дальнейшее развитие личности. Именно в этом возрасте ребенок получает основные знания об окружающем мире, складываются его личные предпочтения, черты характера, приобретаются привычки и жизненный опыт. Важной частью самосознания является понимание своих интересов и увлечений, которые в дальнейшем могут стать основой для выбора профессии.

Профессия, которая интересна, — неотъемлемая часть полноценной и счастливой жизни, но, зачастую выбор специальности вытекает не из личных интересов, а по настоянию родителей или за компанию с друзьями, потому что многие даже не могут ответить на вопрос, кем же они хотят стать. Причиной тому чаще всего является недостаточная осведомленность о различных спецификах профессий. По определению возрастом, в котором юный человек выбирает профессию, которой планирует заниматься в дальнейшем, считается подростковый возраст, но я считаю несколько иначе. Да, основной выбор ребенок делает в старшем возрасте, но знакомить юные умы с миром профессий необходимо еще в детстве. Это даст ребенку базовые знания о специ-

альности и позволит сформировать свое отношение к ней.

В современном мире, согласно ФГОС, профориентация детей-дошкольников является неотъемлемым фактором гармоничного, всестороннего развития личности. Так же благодаря этому выбор профессии становится более осознанным, ведь у ребенка уже есть представление о специфике, была возможность, пусть и в игровой форме, познакомиться с профессиями поближе, а также подумать и понять, что интересно ему самому.

Готовить ребенка к выбору профессии нужно с малого возраста, поскольку отношение к труду взрослых у детей начинает складываться в процессе социализации, с 2,5–3 лет, но важно соблюдать ряд правил: нельзя навязывать ребенку определенную профессию; не убеждать его, кем он должен стать. Ведь для нас, как для педагогов, важно познакомить ребенка с огромным миром профессий, привить уважительное отношение к различным видам труда, дать возможность приобрести различные навыки и умения, что в дальнейшем поможет дошкольнику сделать самостоятельный, правильный выбор.

Будучи дошкольником, перед ребёнком открывается разнообразный мир социализации и познания, знакомясь с которым происходит процесс знакомства не только с новыми людьми, но и с новыми профессиями.

Для профориентационной работы с воспитанниками ДООУ в своей работе я применяю различные формы и методы знакомства детей с миром профессии. Для наилучшего запоминания материала использую демонстрационный — иллюстративный материал, тематические сюжетно-ролевые игры, наблюдения, рассматривание и беседы и экскурсии по территории ДООУ, которые предполагают активное взаимодействие педагога и дошкольника, а также детей между собой. Независимо от выбранной формы знакомства детей с удивительным миром профессии, материал должен соответствовать определённым нормам: быть максимально содержательным и полным; доступным для восприятия в соответствии с возрастными особенностями.

Плюсы ранней профориентации заключаются в том, что это дает представление мальчикам и девочкам не только о теоретических знаниях, но также позволяет применить их на практике, приобщаясь к труду взрослых, познакомиться и пообщаться со специалистами различных профессиональных сфер.

Благодаря этому, полученные знания детей становятся более обширными, дошкольники расширяют словарный запас и получают новый жизненный опыт, на основе которого складывается их дальнейшее представление о мире.

Для достижения данной цели педагоги используют тематические беседы, которые учат простым взаимодействиям детей со взрослыми и друг с другом, расширяют кругозор, развивают мышление, повышают интерес к изучаемой теме. Доброжелательный настрой, поддержание интереса, заинтересованность всеми, даже странными вопросами детей поможет малышам втянуться в беседу и побороть нерешительность.

Детский сад — это первоначальное звено во всей системе образования, первая ступень становления основных навыков знаний, в том числе и о профессиях. Именно в дошкольных учреждениях уделяется большое значение знакомству со специальностями.

Сейчас к системе образования, включая дошкольное, предъявляют высокие требования, а главной задачей педагогов и воспитателей становится поиск и разработка актуальных и эффективных методов и технологий. Образовательные технологии включают в себя новые методы, средства и формы деятельности, направленные на раскрытие потенциала ребенка и формирование его как гармоничной личности.

Найти свое место в жизни — сложная задача, но помочь решить ее могут родители и педагоги. Разностороннее развитие малыша даст ему в дальнейшем выбрать профессию, которая будет приносить не только финансовый достаток, но и удовольствие.

Многих интересует вопрос о том, как сделать так, чтобы закрепление полученных знаний в ходе образовательной деятельности и познавательных бесед осталось в памяти надолго. А здесь на помощь придет хорошо оборудованная, насыщенная предметно-пространственная среда, обеспечивающая социально-культурное становление ребенка дошкольного возраста, удовлетворить потребности его актуального и ближайшего развития. В связи с этим пространство группы представляет собой разграниченные «центры», оснащенные развивающим материалом, с учетом возрастной группы детей и создает условия для игрового сюжета. Все предметы расположены на доступном для детей уровне. Наполнение центров соответствует направлениям по ранней профориентации детей дошкольного возраста.

В ходе профориентационной сюжетно-ролевой игры имитируются производственные сюжеты, стимулирующие интерес детей на развитие игровых ситуаций. Вместе с игрой каждый ребенок сможет перенять необходимые знания, научиться ориентироваться во взрослой жизни и не испугается альтернативы в принятии самого важного решения — кем я хочу стать?

В ходе такой игры ранее полученные знания о профессиональной деятельности взрослых преобразуются в доступный для дошкольника опыт, посредством которого эти знания ребенком присваиваются. В возрастном аспекте сюжетно-ролевая игра профориентационного характера постепенно усложняется по содержанию.

Здесь для интеллектуального развития ребенка немаловажен образ педагога, который способен стимулировать дошкольников к познанию разнообразия мира профессий.

Подводя итог вышесказанному, можно утверждать, что раннее знакомство с различными видами человеческой деятельности — детская профориентация — есть неотъемлемая часть общекультурной среды, формирующая целостный жизненный опыт ребенка в социуме.

Литература:

1. Бурмистова, Н. Н. Путешествие в мир профессий // Воспитатель ДООУ. 2013. — № 9.
2. Козлова, С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальным миром [Текст]. Учебник / С. А. Козлова, С. В. Кожокар, С. Е. Шукшина, А. Ш. Шахманова. — М.: Инфра-М, 2016. — 146 с.
3. Кубайчук, Н. П. Вопросы ранней профориентации детей дошкольного возраста // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь: Меркурий, 2015. — с. 97–101.
4. Шаламова, Е. И. Реализация образовательной области «Труд» в процессе ознакомления детей старшего дошкольного возраста с профессиями: Учебно-методическое пособие — СПб: Детство-Пресс, 2012.

Применение сервиса Genially для повышения мотивации учеников на уроках английского языка

Савина Алла Феликсовна, учитель
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 61»

В своих исследованиях многие педагоги и психологи уделяют большое внимание вопросу мотивации учащихся на уроках. По мнению Р. А. Готлиба «мотивация — это движущая сила, побуждающая учеников к успешному освоению иностранного языка» [1]. В таком случае у учащихся возникает внутреннее побуждение к учебной деятельности из-за их личных потребностей, интересов, целей, задач и идеалов.

Многие отечественные и зарубежные авторы занимаются исследованием учебной мотивации и из их схожих идей, мы можем заметить традицию деления мотивации на внутреннюю и внешнюю [2]. Внутреннюю мотивацию формировать сложнее, но она помогает качественному усвоению знаний и поощряет развитие её необходимо каждому учителю. Постепенное усложнение материала, новый материал, основанный на прежней информации, разнообразие в подаче знаний, предоставление выбора заданий, посильные упражнения и другие приемы способствуют поддержанию интереса к учебному предмету. Внешняя мотивация также помогает формированию внутренней мотивации, поэтому её нужно правильно и регулярно использовать. Например, награды и похвала за успешно выполненное задание.

При знакомстве с английским языком, как и с любым другим школьным предметом, у учащихся есть высокая мотивация. Постепенно учебный материал усложняется, достижение целей идет медленно, снижается активность в овладении новыми знаниями и ослабевает сила воли, что в совокупности оказывает негативное воздействие на мотивацию. В таком случае обучение учеников будет проходить неэффективно и учителю потребуются проявить свое мастерство и показать свои знания педагогики и психологии для восстановления мотивации школьников.

Один из способов, который учителя используют на уроках для повышения мотивации учащихся в последнее

время — это различные ИКТ-технологии. Есть платформы с готовыми заданиями или сервисы, где учителя могут создавать свой контент, используя различные шаблоны (например, Zenler, JeopardyLabs, LearningApps и др.). Однако, одним из самых простых сервисов в освоении и при этом очень многофункциональным является Genially. На нем можно создать анимированные презентации (интерактивные онлайн презентации, видеопрезентации, дидактические материалы и игры) и инфографику (карты, интерактивные изображения, схемы, инструкции и т. д.) онлайн.

Сервис Genially обладает большой коллекцией готовых шаблонов и объектов на различные темы с интерактивными элементами и анимацией, расположенных по категориям, которые легко использовать в своих наработках. Готовые шаблоны включают в себя: иконки, изображения, текстовые блоки, диаграммы, графики, таблицы, фигуры, интерактивные объекты (элементы, позволяющие управлять слайдами в презентации) и т. д. При желании можно добавить элементы из других внешних сервисов (например, ролики с YouTube). Поэтому создание нового электронного ресурса не требует специальных знаний и особых усилий. Нужно подобрать из конструктора подходящие элементы для педагогической задачи и добавить данные. Еще важным плюсом является отсутствие необходимости скачивать и устанавливать Genially на телефон или компьютер. Для работы на этом сервисе необходим только доступ в интернет.

Для ввода новой информации на уроке можно использовать шаблон презентации. Например, рассказ о знаменитом Биг-Бене можно дополнить фотографиями, видео, загадками и т. п. Их можно добавить с компьютера или с интернета по ссылке. Таким образом информация будет лучше усвоена и на более долгий срок.

Еще одним способом можно привлечь детей к новой теме — сделать интерактивное изображение с картой.

Значками на ней можно обозначить необходимые сведения. Вид и цвет значка можно менять. Интерактивность тоже можно менять на свой вкус из нескольких видов: переход на другую страницу, всплывающая подсказка, ссылка, окно, полный экран или аудио.

Переход на другую страницу помогает расположить информацию в необходимом порядке и при нажатии на символ позволяет перейти на другую страницу.

Если навести курсор на объект с всплывающей подсказкой, то появится заданный учителем текст или изображение. В таких подсказках удобно размещать небольшую пояснительную информацию.

Ссылка позволяет перейти по ней на другую веб-страницу. Саму ссылку учитель добавляет в настройках и для ученика она видна, как иконка, что не мешает воспринимать другую информацию.

Окна в отличие от всплывающих подсказок появляются по щелчку. В них можно разместить информацию в большом объеме, и она в тоже время не будет закрывать остальные объекты.

При выборе интерактивности полный экран, можно любой маленький объект увеличить на весь экран по щелчку на него, что очень удобно использовать в играх. Например, на маленькие объекты для тренировки чтения следует написать прозрачные слова, которые меняют цвет при наведении лупы.

Минусом аудио является, что его можно добавлять только с компьютера в платной расширенной версии, но на запись и добавление аудио по ссылке плата не распространяется. Это можно делать и в бесплатной версии.

Продолжим рассмотрение шаблонов. Шаблон викторина служит эффективным и быстрым способом проверить знания по конкретной теме. Например, игра «Угадай кто?». Детям предлагаются подсказки, по которым они могут угадать что или кто находится на обороте фотографии. Не все подсказки могут быть известны детям, некоторые могут служить для расширения кругозора.

Сервис Genially помогает сделать собственные популярные аналоги настольных игр на любую тему. Обсудим подробнее игру крестики-нолики. Нужно из линий создать поле, добавить изображения на необходимую тему и фигуры крестики-нолики по пять штук. С помощью этой игры можно проверить знания по лексике, закрепить грамматические темы или потренировать чтение. Игра очень быстрая и дети играют в неё с удовольствием.

Для детей с большим опытом игры в крестики-нолики, можно усложнить игру и использовать версию «4 в ряд». Поле может быть 6 на 7 с заданиями на чтение открытого, закрытого слога или дифтонгов. Также удобно проверить знание неправильных глаголов. Количество игроков можно увеличить до 4.

Следующий вид игры — «бродилки». На ее создание потребуется больше времени. Нужно добавить фон, задания, фигурки и кубик. С помощью нее можно проверить одну тему или сразу несколько из-за ее большого количества ходов, но эта игра требует также больше времени от урока. Для внесения разнообразия в игру стоит добавить спиннеры, если повторять грамматические правила. На одном спиннере можно написать или добавить изображения с разными подлежащими, на другом сказуемые, на третьем — названия с правилами. Добавление таймера даст дополнительный азарт игре. Он помогает учителю и ученикам придерживаться временных рамок и ускорять процесс обдумывания ответа.

Еще одним преимуществом сервиса Genially является, что обучающиеся могут работать в совместном режиме с учителем или другими учениками, что помогает освоению навыка командной работы. Для этого требуется регистрация каждого участника процесса.

На сервисе есть возможность опубликовать свою работу в различных системах обучения (Microsoft Teams, Google Classroom и др.), в социальных сетях, поделиться ссылкой на ресурс или скачать задание (платная функция в расширенной версии) в форматах JPG, PDF, HTML на свой компьютер для работы в офлайн варианте или для печати документа.

Genially — это прекрасный сервис для создания добротных электронных образовательных ресурсов, которые позволят внести разнообразие в методику обучения и содержание урока. С помощью этого сервиса уроки английского языка смогут стать более интерактивными, динамичными, продуктивными и современными, а образовательный процесс будет еще более личностно ориентированным. У школьников повысится интерес к выполнению всяческих заданий на уроке и дома, что безусловно способствует повышению их мотивации, усилению вовлеченности и активности учеников учебным процессом и прививанию любви к английскому языку. В итоге качество обучения будет расти, а учителя смогут меньше времени затрачивать на подготовку к уроку.

Литература:

1. Пастухова, Е. А., Сосоновцева Т. И. ИКТ как средство интенсификации обучения английскому языку // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. Материалы докладов XI-ой Всероссийской конференции, посвященной 110-летию СГУ имени Н. Г. Чернышевского, 2019. — с. 219–224.
2. Тернова, Л. Н. Специфика использования ЭОР-конструкторов при создании учебных материалов по иностранному языку // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. Материалы докладов XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — М: Саратов: Саратовский источник, 2020. — с. 296–302.

Применение методов интерактивного взаимодействия в процессе обучения английскому языку

Степанов Никита Андреевич, студент магистратуры
Московская международная академия

Данная статья исследует важность и применение методов интерактивного взаимодействия в процессе обучения английскому языку учащихся начальных классов. Рассматриваются теоретические аспекты изучения интерактивного взаимодействия в контексте образования, а также представлены практические методы, которые могут быть использованы педагогами для создания эффективных уроков. Статья подчеркивает важность активного взаимодействия участников учебного процесса и его положительное влияние на развитие коммуникативных навыков, понимания и усвоения английского языка. Рассматриваются различные методы интерактивного обучения: взаимодействия с учащимися, метод проблемно-ориентированный метод, метод современных технологий. Статья также обсуждает преимущества и вызовы, связанные с применением методов интерактивного взаимодействия в начальных классах, и предлагает рекомендации по успешной реализации этих методов. Исследования и опыт методистов, представленные в статье, могут служить ценным руководством для педагогов, которые стремятся создать стимулирующую и интерактивную образовательную среду для учащихся начальных классов при изучении английского языка.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, учебный процесс, классификация методов.

Application of methods of interactive interaction in the process of teaching English

Stepanov Nikita Andreevich, student master's degree
Moscow International Academy

This article explores the importance and application of interactive interaction methods in the process of teaching English to primary school students. The theoretical aspects of studying interactive interaction in the context of education considered, as well as practical examples and methods that can be use by educators to create effective lessons. The article emphasizes the importance of active interaction among participants in the educational process and its positive impact on the development of communication skills, understanding, and mastery of the English language. Various methods of interactive learning considered, such as group work, role-playing games, debates, and the use of interactive technologies. The article also discusses the benefits and challenges associated with the use of interactive methods in elementary grades and offers recommendations for their successful implementation. The research and experience of the methodologists presented in this article can serve as a valuable guide for educators who seek to create a stimulating and interactive educational environment for primary school students in learning English.

Keywords: interactive methods of teaching, educational process, educational activity.

Главная проблема, которую исследует данная статья, заключается в том, что ученики начальных классов испытывают трудности в изучении английского языка из-за отсутствия интерактивного взаимодействия между учителем и учениками. Это может привести к низкой мотивации и неуспеваемости у учеников.

Методы интерактивного обучения — это подходы к обучению, которые активно включают учащихся в процесс обучения, предлагая им возможность активно участвовать, задавать вопросы, обмениваться идеями и взаимодействовать с учителем и другими учащимися. Они направлены на стимулирование участия и активного участия учащихся, помогая им лучше понимать и усваивать учебный материал. [1, с.14]

В современной образовательной среде, важным направлением подготовки будущих профессионалов является реализация интерактивных методов обучения. Это

объясняется тем, что современные требования профессионального мира предполагают, что студент должен быть вовлечен в профессиональную среду еще на этапе обучения, чтобы развить необходимые профессиональные навыки. В связи с этим, в системе образования все большую роль играют методические инновации, такие как интерактивные обучающие технологии. [2, с.23]

Использование интерактивных методов обучения ведет к увеличению эффективности учебного процесса и достижению высоких образовательных результатов, отвечающих требованиям будущей профессии. Интерактивное обучение предполагает сотрудничество между педагогом и учащимися для решения учебных задач, что меняет принципы организации образовательного процесса. [3, с.42]

Учащиеся начинают регулировать свою учебную деятельность с целью формирования нового творческого

опыта, который затем теоретически осмысливается и превращается в новые знания через практическую деятельность.

Поэтому использование интерактивных методов обучения является эффективным и популярным подходом в современном образовательном процессе. [4, с.18]

Один из примеров метода интерактивного обучения, который может использоваться для **взаимодействия с учащимися**, — это метод «кругового обсуждения» или «круга Сократа».

В этом методе учитель организует круговую рассадку детей, которые получают возможность видеть друг друга. Затем, учитель или ассистент задает уточняющие вопросы, чтобы учащиеся могли развить свои идеи или аргументы, а также, чтобы подвести их к осознанию новых идей или пониманию проблемы более глубоко. [5, с.45]

Этот метод стимулирует активное участие всех учащихся, позволяет им высказать свое мнение и аргументировать свои идеи. Он также способствует развитию навыков критического мышления, анализа и коммуникации, так как учащимся предоставляется возможность обсуждать и анализировать мнения своих товарищей и принимать во внимание различные точки зрения. Еще одним примером метода интерактивного обучения, который соответствует критерию **Цели обучения**, — это метод проблемно-ориентированного обучения.

Этот метод предлагает студентам решать реальные или вымышленные проблемы и задачи, которые требуют активного использования знаний и навыков. Преподаватель предоставляет студентам ресурсы и руководство, но не дает ответы на задачи. [6, с.23]

Проблемно-ориентированное обучение позволяет студентам развивать критическое мышление, аналитические и проблемно-решающие навыки, а также способность к самостоятельной работе и коллективному взаимодействию. В процессе решения проблем студенты могут использовать свои знания из разных областей и применять их на практике. [7, с.62]

Этот метод подходит для достижения целей обучения, так как он позволяет студентам не только получать новые знания, но и применять их на практике, развивая при этом свои навыки решения проблем и самостоятельной работы.

Дополнительно можно отметить, что на критерий интеграция **современных технологий** мы можем привести такие методы обучения, как:

Мобильные приложения: это приложения, которые предлагают интерактивные задания, тесты и упражнения для обучения на мобильных устройствах. Они обычно содержат также функцию отслеживания прогресса обучения и возможность общения с другими учащимися. [8, с.68]

Виртуальные классы: это платформы, где учащиеся могут взаимодействовать с преподавателем и другими учащимися в виртуальной среде, используя видеосвязь, чаты, доски для записей и другие инструменты.

Игровые платформы: это платформы, которые используют элементы игры для обучения. Они предлагают интерактивные задания и соревнования, которые помогают учащимся запоминать информацию и развивать навыки. Метод интерактивного обучения, основанный по форме подачи учебного материала.

В случае вебинара, ученики могут задавать вопросы и получать ответы в режиме реального времени, обсуждать тему с другими участниками и принимать участие в практических упражнениях или кейсах.

Интерактивная лекция предлагает различные форматы активного взаимодействия, такие как голосования, опросы, групповые дискуссии и т. д. Это позволяет ученикам не только прослушивать информацию, но и активно участвовать в ее обсуждении и анализе.

Онлайн курсы обычно предлагают интерактивные задания, тесты и практические задания, которые помогают ученикам проверить свои знания и применить их на практике. Кроме того, они часто предлагают возможность общения с другими учениками и преподавателями через форумы обсуждения или онлайн-чаты.

В целом, данные методы интерактивного обучения способствуют более глубокому усвоению материала, активному участию студентов в образовательном процессе, обмену опытом и коллективному обучению.

Таким образом, в современном образовании интерактивные методы являются одним из основных направлений подготовки профессионалов. Это связано с необходимостью погружения студентов в профессиональную среду на этапе обучения для формирования необходимых компетенций.

Современный учебный процесс основан на использовании интерактивных технологий, которые повышают эффективность и продуктивность обучения, а также способствуют достижению высоких образовательных результатов.

Среди интерактивных методов можно выделить интерактивные лекции с использованием таких форм как мозговой штурм, управляемые беседы, мотивационные монологи и т. д., а также творческие проекты, «круглые столы», коллоквиумы и многое другое.

Интерактивные методы могут быть позиционированы как инструмент поиска и перевода теоретических знаний в практическое русло, а их продуктивная реализация позволяет не только генерировать новое знание, но и развивать аналитические и оценочные навыки, принимать рациональные решения в конкретных ситуациях.

Литература:

1. Авдеева, Т. И. Применение метода case study в преподавании / Т. И. Авдеева, М. И. Высокое, С. И. Зыкова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2015. — № 10-

2. Болдычева, И. В. Интерактивные методы обучения в современном образовательном пространстве [Электронный ресурс] / И. В. Болдычева. — 2017. — Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskietekhnologii/library/2017/09/16/interaktivnye-metodyobucheniya-v>
3. Губина, Н. В. Объективные предпосылки поиска инновационных методов и технологий контроля обученности иностранному языку школе / Н. В. Губина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2011. — №
4. Дмитриева, Е. Л. Применение интерактивных методов в образовательном процессе / Е. Л. Дмитриева, О. А. Тиняков, Е. Н. Бурдастых, Н. С. Малышева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2014. — № 1 (29), 2014. — с. 239–249.
5. Бачевская, Л. А. Методические основы обучения иноязычному общению младших школьников на основе применения интерактивных познавательных стратегий / Л. А. Бачевская, Д. Л. Бачевская / Инфоурок. [Электронный ресурс] // URL: <https://infourok.ru/metodicheskie-osnoviobucheniya-inoyazichnomu-obscheniyu-mladshih-shkolnikov-na-osnoveprimeneniya-interaktivnih-poznavatelnih-s-3849948.html> (дата обращения: 04.11.2020).
6. Каюкова, Н. Ф. Интерактивные технологии на уроках английского языка в начальной школе / Н. Ф. Каюкова / Мультиурок. [Электронный ресурс] // URL: <https://multiurok.ru/index.php/files/interaktivnye-tekhnologii-na-urokakhangliiskogo-i.html> (дата обращения: 26.12.2020).
7. Кравчук, Н. В. Интерактивные методики в обучении английскому языку младших школьников / Н. В. Кравчук / Образовательная социальная сеть nsportal.ru. [Электронный ресурс] // URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannyeyazyki/angliiskiy-yazyk/library/2014/12/08/interaktivnye-metodiki-v-obuchenii> (дата обращения: 28.12.2020).
8. Лосенкова, Т. Г. Интерактивные методы и приемы обучения на уроках английского языка / Т. Г. Лосенкова / Инфоурок. [Электронный ресурс] // URL: <https://infourok.ru/interaktivnie-metodi-i-priemi-obucheniya-na-urokhangliiskogo-yazika-406624.html> (дата обращения: 26.12.2020)

Преимственность в социальном воспитании детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста

Ходыко Кристина Александровна, студент магистратуры;

Закиосова Юлия Викторовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Трибушная Галина Андреевна, кандидат педагогических наук, доцент

Армавирский государственный педагогический университет

В статье рассматривается проблема преимущественности с позиции социального развития ребенка на этапах дошкольного и начального образования; описаны формы и методы осуществления преимущественности дошкольного и начально образования.

Ключевые слова: преимущественность, социальное развитие, воспитание, обучение, дошкольный возраст, младший школьный возраст.

По определению Д. Б. Эльконина, дошкольный и младший школьный возраст — это одна эпоха человеческого развития, именуемая «детством». Он считал, что дети 3–10 лет должны жить общей жизнью, развиваясь и обучаясь в едином образовательном пространстве. Следовательно, проблема преимущественности в образовании не нова.

Переходный период от дошкольного к школьному детству считается наиболее сложным и уязвимым. И не случайно в настоящее время необходимость сохранения целостности образовательной среды относится к числу важнейших приоритетов развития образования в России. Проблема преимущественности между дошкольным и начальным образованием актуальна во все времена. И не

случайно в настоящее время необходимость сохранения преимущественности и целостности образовательной среды относится к числу важнейших приоритетов развития образования в России.

Проблема преимущественности в социальном воспитании дошкольников и младших школьников рассматривалась исследователями из разных научных областей еще с середины прошлого века: педагогики, психологии, социологии, философии. В педагогике и психологии данному вопросу посвящены труды таких ученых, как Б. Г. Ананьев, О. А. Блохина, Л. С. Выготский, Н. А. Гущина, М. А. Милешина, Ю. В. Перлова, С. Т. Шацкий.

С точки зрения Л. С. Выготского преимущественность обеспечивает поэтапное развитие личности ребенка, где

каждый этап основан на предыдущем, на сформированных ранее умениях и навыках ребенка, их качественности и выраженности. Ученым была разработана теория о «зоне ближайшего развития», в которой представлена идея упреждающего развития ребенка, приоритетности процесса обучения, регулирующего педагогические цели, методы, условия приобретения знаний и умений в сотрудничестве с наставником [13].

Л. С. Выготский представил возрастные и критические этапы, их новообразования, границы и основные признаки, характеризующиеся своеобразием физиологического и психического развития детей как на стадии перехода из одного возраста в другой, так и в рамках самого стабильного периода [13].

З. И. Айгумова в своей работе ссылается на исследование В. В. Давыдова, отмечающего, что психофизиологический переход с одного возрастного периода на другой должен сопровождаться непрерывностью в процессе обучения, выборе соответствующих форм, методов и приемов работы, обеспечивающих постепенное индивидуальное личностное развитие ребенка [35].

Б. Г. Ананьев отмечал, что роль преемственности в социальном воспитании детей особо велика именно в дошкольном и младшем школьном возрасте, т. к. на их границе происходит существенное социальное событие 10 в жизни детей — поступление в школу, что само по себе является новой ступенью развития, позволяющей приобрести качественно новый социальный статус [4]. Данный переход характеризуется не только наличием кризиса, но и постепенным изменением ведущего вида деятельности детей (с игрового на учебный), их мотивов (с социальных на познавательные).

Проблема преемственности нашла отражение и в Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного и начального школьного образования, требующих соблюдения непрерывности процесса воспитания и обучения, как необходимого фактора развития личности ребенка. По мнению М. В. Шакуровой, рассматривающей проблему преемственности социального воспитания в рамках данных стандартов, в документах при наличии требований к осуществлению преемственности замечено отсутствие методологической составляющей: единого программного обеспечения и условий реализации, что существенно влияет на уровень внедрения принципа преемственности в практику детских садов и начальных школ [44].

В настоящее время концепция преемственности понимается как непрерывный процесс развития и обучения ребенка, имеющий специфические цели, общие для каждой возрастной группы. Дошкольная образовательная структура обеспечивает развитие базовых компетенций ребенка, а начальная школа, опираясь на опыт детского сада, способствует дальнейшему развитию личности ребенка.

Преемственность между детскими садами и школами имеет место как в содержании образования, так и в ме-

тодах, приемах и формах организации образовательной деятельности. Учителя начальной школы для повышения эффективности обучения используют игровые приемы, широко применяемые в детских садах. Воспитатели детских садов вводят в образовательный процесс специальные учебные задания и упражнения, которые постепенно усложняются и формируют предпосылки учебной деятельности дошкольников. Преподавание как форма обучения в детском саду предшествует обучению в школе.

Формирование готовности к обучению в школе означает создание у детей предпосылок для успешного усвоения учебной программы и вхождения в ученический коллектив. Это длительный и сложный процесс, целью которого является всестороннее развитие дошкольников.

Преемственность государственных образовательных стандартов дошкольного и начального общего образования можно проследить в следующем:

— единый структурно-организационный подход, заключающийся в совокупности требований: к условиям реализации стандарта, структурно-содержательным компонентам основной образовательной программы, образовательным результатам;

— единый психолого-педагогический методологический подход, который прослеживается: в ориентации на деятельностный подход и понятие «ведущей деятельности»; опоре на зону актуального развития и ориентации на зону ближайшего развития ребенка; понятии об универсальных учебных действиях; ориентации на возрастные психофизиологические особенности детей;

— общий принцип организации инклюзивного образования, который отражается: в минимальной регламентации образования детей с ОВЗ; разработке адаптированных (в некоторых случаях индивидуальных) образовательных программ; опоре на индивидуальную программу реабилитации.

Поскольку психологические различия между детьми 6 и 7 лет не столь велики, педагогам необходимо познакомиться с формами и методами работы в дошкольных учреждениях, чтобы успокоить детей при переходе в школу и помочь им быстро адаптироваться к новой ситуации.

Важной составляющей обеспечения преемственности между дошкольным школьным образованием является детальное изучение представлений родителей и учителей друг о друге. Характер воспитателей и учителей также играет важную роль в организации преемственности между дошкольным учреждением и начальной школой. При этом не должно быть существенных различий в отношении педагогов к детям. Следует отметить, что частичное решение проблемы преемственности часто невозможно из-за недостаточного количества психологов в образовательных учреждениях. Важнейшими условиями эффективной работы по установлению преемственности между детским садом и школой являются четкое понимание цели, задач и содержания преемственности, а также доброжела-

тельные рабочие контакты между педагогами. Для обеспечения преемственности между преподаванием в детском саду и школе можно выделить три направления: методическая работа с педагогами (знакомство с требованиями ФГОС к выпускнику, обсуждение критериев «имиджа выпускника» и поиск путей их решения, изучение и обмен методиками преподавания, используемыми педагогами детского сада и школы, и т. д.). Работа с родителями (получение информации, необходимой для подготовки к школе, консультирование родителей по вопросам своевременного развития их детей для обеспечения успешного обучения в школе).

Проблема преемственности может быть решена при тесном сотрудничестве дошкольных и школьных учреждений.

Преемственность между дошкольным и начальным общим образованием обеспечивается, если согласованы задачи воспитания, обучения и развития на отраслевых уровнях дошкольного и начального школьного образования, составлен взаимосвязанный учебный план, определены структура и содержание воспитательно-образовательного процесса с учетом принципов полноты, систематизации и преемственности, предметно-развивающей среды.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский. — М.: Юрайт, 2017. — 428 с
2. Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г.
3. Мурзина, Н. П. Детский сад — семья — школа и образовательные стандарты (О проблемах преемственности во взаимодействии педагогов и родителей). // Начальная школа плюс: До и После. — 2012. — № 3 — с. 7–12
4. Должикова, Р. А. Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДООУ и начальной школе / Р. А. Должикова, Г. М. Федосимов. — М.: Знание, 2016

Исполнительская деятельность педагога-музыканта как фактор совершенствования профессионального мастерства

Чечнёва Ольга Геннадьевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Хмельёва Анна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный институт культуры

В данной статье исследуется роль исполнительской деятельности педагога-музыканта в повышении его профессионального мастерства. Автор рассматривает влияние практического исполнительского опыта на развитие навыков и компетенций педагога-музыканта. Статья подчеркивает важность интеграции исполнительской практики в педагогический процесс.

Ключевые слова: исполнительская деятельность, педагог-музыкант, исполнительский опыт, профессиональное мастерство.

Современные требования к педагогическому сообществу объясняются различными факторами, включая социальные, политические и экономические изменения. Этот комплекс воздействует непосредственно на сферу образования в целом. Современный педагог уже не только специалист, сопровождающий учебно-образовательный процесс в своей предметной области, но и профессионал, который анализирует изменения на рынке образовательных услуг, реагирует на запросы социального окружения и учитывает потребности своей аудитории. Педагог должен постоянно отслеживать изменения, которые происходят вокруг него, и соответствовать этим изменениям. В этой связи идея непрерывного образования является важной в настоящее время, хотя она не нова и подразумевает собой развитие врожденных способностей, приобретение нового опыта и усвоение наиболее ценных

уроков предыдущих поколений. В сфере педагогики вопрос обучаемости преимущественно сосредоточен вокруг учащихся. Однако непрерывное совершенствование педагогом своего профессионального мастерства немало важная проблема.

Под профессиональным самосовершенствованием педагога-музыканта понимается осознанная, систематическая деятельность, направленная на повышение и развитие педагогических качеств и профессиональной компетентности. Её основная цель – совершенствоваться и развиваться в соответствии с меняющимися требованиями и условиями педагогического процесса. Крайне важно постоянно расширять свои интеллектуальные границы, осваивать новые образовательные технологии и активно заниматься саморазвитием, чтобы расти как личность, так и профессионально. Повышая планку

и стремясь к большему, учителя могут эффективно совершенствовать свою практику преподавания, расширять свой опыт и обеспечивать лучший образовательный опыт для своих учеников. Поле деятельности самосовершенствования педагога-музыканта достаточно обширно. В любом из профессиональных педагогических умений можно оттачивать свое мастерство. В нашей статье мы коснемся вопросов, связанных с совершенствованием исполнительской деятельности педагога-музыканта.

На уровне теоретического осмысления соприкосновения исполнительской и педагогической граней деятельности музыканта отмечается определенное противоречие. Проблема синтеза исполнительство-педагогика связана с приоритетностью специализации: исполнитель-педагог, либо педагог-исполнитель. Исследователи указывают на ситуацию, в которой активная педагогическая деятельность исключает интерес к исполнительской карьере, в то время как активно концертирующий музыкант не испытывает интереса к педагогической деятельности [3]. Однако, исторически идея органического синтеза исполнительской и педагогической деятельности (иногда и композиторской) прослеживается в творческой биографии выдающихся педагогов и исполнителей, начиная с И. С. Баха, К. Черни, Ф. Листа, Г. Нейгауза, представителей семьи Гнесиных и многих других выдающихся музыкантов.

Отмечая специфические грани исполнительской и педагогической культуры, современная музыкально-педагогическая мысль развивается в направлении поиска путей их гармоничного синтеза. Яркая исполнительская индивидуальность позволяет педагогу-музыканту демонстрировать музыкальные вкус и одаренность на уроках, стимулируя учеников к дальнейшему развитию указанных качеств в индивидуальности каждого [2–4].

Изучение различных подходов к соотношению собственно педагогических и творческих, исполнительских аспектов деятельности музыканта дает возможность сформулировать определение музыкально-исполнительской деятельности: это область педагогического творчества музыкантов, в которой одновременно осуществляются ключевые критерии успешного музыкального педагога — свободное владение музыкальным инструментом и способность применять педагогические технологии в образовательном процессе.

Роль исполнительской деятельности в совершенствовании профессионального мастерства педагога-музыканта нельзя недооценивать. Взаимодействие педагогической практики и исполнительской деятельности дает ценную возможность педагогу-музыканту повышать и совершенствовать свои профессиональные навыки и умения. Занимаясь исполнительством, педагог-музыкант может еще больше развить свое техническое мастерство, расширить свое художественное выражение и глубже понять музыкальные произведения. Этот практический опыт не только обогащает собственное музыкальное мышление, но и дает расширенные знания и опыт, которые могут быть эффек-

тивно переданы ученикам. Синергия между педагогикой и исполнением позволяет педагогу-музыканту постоянно развиваться и совершенствоваться, создавая динамичную и эффективную учебную среду. Именно благодаря этой взаимосвязи педагог-музыкант «является важнейшим звеном в передаче социального опыта» [6, с. 297].

В настоящее время в сфере образования различных уровней, от школы до высших учебных заведений, довольно часто встречаются ситуации, когда педагоги не владеют в полной мере преподаваемым инструментом. Имеются в виду не базовые практические навыки и умения, а определенный уровень музыкально-исполнительского мастерства. Однако, как отмечал известный педагог Алексеев А. Д.: «Одно из важных средств повышения педагогом своего мастерства — систематическая работа за инструментом и исполнительская деятельность. Тот, у кого значительный концертный опыт, будет совсем иначе преподавать, чем тот, кто этого опыта не имеет. Тот, кто может хорошо исполнить произведение, будет над ним и с учеником работать глубже и интереснее того, кто сам произведение не играл...» [1, с. 281].

Также считает и Народный артист России, профессор Московской консерватории имени П. И. Чайковского, пианист Юрий Слесарев — научить возможно только в области, в которой сам преподаватель обладает навыками и знаниями. Эта концепция соотносится с требованиями, выдвигаемыми К. С. Станиславским к актеру, которые заключаются в необходимости обладать как навыками, так и возможностями для успешного исполнения: «уметь и мочь» [8]

Исходя из этого следует отметить, что для педагога выступления на сцене имеют особое значение и полезность для совершенствования профессионального мастерства. Обозначим важнейшие компоненты исполнительской деятельности, необходимые в практике музыкальной педагогики:

1. *Уверенность в себе:* публичные выступления требуют от педагога проявления уверенности в себе и своих навыках. Частые выступления на сцене помогают развить способность эффективно общаться с аудиторией, контролировать нервозность и проявлять уверенность. Это важно не только для работы самого педагога, но и для того, чтобы вдохновлять его учеников, показывая им важность уверенности в эффективной передаче идей и взаимодействия с аудиторией. Чтобы укрепить уверенность в себе педагогу необходимо ежедневно тренироваться за инструментом, держать себя в «форме».

2. *Развитие технических навыков:* активное выступление на сцене и регулярная практика помогают педагогу-музыканту развивать свои технические навыки на инструменте и тем самым демонстрировать правильные техники игры своим ученикам.

3. *Глубокое понимание музыки:* через собственное исполнение музыкальных произведений педагог-музыкант развивает своё понимание музыки на более глубоком уровне. Это помогает ему анализировать и интерпретиро-

вать музыкальные произведения и передавать эти знания своим ученикам.

4. *Креативность*: сценические выступления часто требуют креативного подхода к подготовке и представлению материала. Педагог, развивающий свою креативность через выступления на сцене, может применять новые методы и подходы в своей педагогической практике, делая уроки более интересными и привлекательными для учеников.

5. *Самоанализ и развитие*: выступления на сцене позволяют педагогу самостоятельно оценивать свои сильные и слабые стороны, анализировать свои выступления и работать над совершенствованием своих навыков.

Исполнительская деятельность является неотъемлемой частью профессионального развития педагога-музыканта и как мы видим из вышеперечисленного она помогает педагогу сохранять высокий уровень мастерства, расширять свои знания и опыт. Более того, выступления на сцене позволяют педагогу лично испытать и преодолеть различные исполнительские трудности и страхи, с которыми могут столкнуться его ученики, лучше по-

нять и поддержать своих учеников, а также передать им необходимые навыки для развития творческой продуктивности и самоутверждения. А. Г. Скавронский отмечает: «Мне очень интересно... помогать каждому найти самого себя, то есть помогать в том, что самому было так трудно» [7, с. 250].

Таким образом, исполнительская деятельность педагога-музыканта является обязательным компонентом совершенствования его профессионального мастерства и только при этом условии его образовательная деятельность будет успешной. Смысл музыкальной деятельности состоит в наличии профессиональных компетенций, круг которых включает педагогическое мастерство и исполнительскую культуру. Сложность формирования указанных компетенций состоит как в самом педагогическом процессе как многофакторном явлении, так и в творческой специфике исполнительской деятельности. Дальнейший поиск и апробация образовательных технологий, позволяющих сформировать высокий компетентностный уровень музыкантов, является актуальной задачей современной музыкальной педагогики.

Литература:

1. Алексеев, А. Д. Методика обучения игре на фортепиано: Учеб, пособие для муз. вузов и училищ / — 3-е изд., доп. — М: Музыка, 1978. — 288 с.
2. Жукова, А. М., Коротько Е. В. Инструментально-исполнительская деятельность в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов // Искусство и культура. — 2022. — № 2 (46). — с. 74–79.
3. Зеленко, А. В. Особенности исполнительской и педагогической деятельности педагога — музыканта // Мастерство online [Электронный ресурс]. — 2021. — № 2 (27). Режим доступа: <http://ripo.unibel.by/index.php?id=5226>. Дата доступа: 29 Июля 2023.
4. Куприна, Е. Ю. Методологические основы исследования сотворческой музыкально-исполнительской деятельности // Международный научно-исследовательский журнал. — 2016. — № 8 (50) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://research-journal.org/archive/8-50-2016-august/metodologicheskie-osnovy-issledovaniya-sotvorcheskoj-muzykalno-ispolnitelskoj-deyatelnosti>. Дата обращения: 29 июля 2023.
5. Мигунова, Н. И., Кобозева И. С. Музыкально-исполнительская деятельность как компонент культуры личности в теоретической педагогике XX ВЕКА. // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017034380>. Дата обращения: 29 июля 2023.
6. Петрушин, В. И. Музыкальная психология: учебное пособие для вузов. — 2-е изд. — М: Трикта: Акад. проект, 2008. — 398 с.
7. Скавронский, А. Г. Педагогика открыла для меня вторую молодость. Из воспоминаний // Хитрук А. Ф. Одиннадцать взглядов на фортепианное искусство. Москва, 2007.
8. Станиславский, К. С. Работа актера над собой. — М: Артист. Режиссер. Театр, 2003. — 488 с.: ил.; 21 см.; ISBN 5-87334-047-1 (в пер.)

Развитие интеллекта и речи детей дошкольного возраста с ОВЗ посредством использования кинезиологии

Яценко Анастасия Михайловна, учитель-логопед;

Брусенская Наталья Николаевна, педагог-психолог

МБДОУ детский сад общеразвивающего вида «Родничок» с. Верхопенье Белгородской области

Дошкольники с ограниченными возможностями здоровья зачастую имеют проблемы в речевом и познавательном развитии. Для развития данных функций предлагалось несколько видов развивающих технологий. Однако наиболее эффективной оказалась кинезиология.

Кинезиология — наука о развитии умственных способностей через специально организованные двигательные упражнения. То есть, осуществляет развитие по принципу от движения к интеллекту.

Ключевые слова: кинезиология, интеллект, технология, развитие, дыхание, упражнения, межполушарное взаимодействие, речь, глазодвигательные, телесные, пальчиковые, массаж, моторика.

Хотелось бы начать со слов известного педагога В. А. Сухомлинского «*Речь ребенка находится на кончиках пальцев*». И это не просто красивые слова. Все дело в том, что в головном мозге человека центры, отвечающие за речь и движение пальцев рук, расположены очень близко. Развивая мелкую моторику, мы активизируем соседние зоны мозга, отвечающие за речь. Что мы и наблюдаем в кинезиологии. Развивая не только мелкую моторику, но и общую двигательную (перекрестную), тем самым ускоряя все процессы в головном мозге, что способствует более быстрому развитию речи и интеллекта [6;7].

Как сказал Русский писатель, учёный-японист, литературовед, переводчик, общественный деятель Борис Акунин, «*Из всех наслаждений, отпущенных человеку, самое изысканное — шевелить мозгами*».

Разработанная система кинезиологических упражнений, направленных на формирование у дошкольников полноценной речи, интеллектуальных способностей, может быть использована в работе с детьми как учителем-логопедом, педагогом-психологом, воспитателями групп и родителями. При таком тесном сотрудничестве всех участников педагогического процесса возможно полноценное развитие детей [9].

1. Кинезиологические упражнения:

При разучивании кинезиологических упражнениях, способствующих развитию мелкой моторики, вначале разучиваем технику движений. А затем, используем их в стихотворном сопровождении. В результате чего улучшается межполушарное взаимодействие, стимулируется работа головного мозга, развивается речь, активизируется словарь, развивается воображение, мышление. Например: упражнение «*кулак-ребро-ладонь*» может сопровождаться любым стихотворением (любимым четверостишьем).

В какие занятия целесообразно включать кинезиологические упражнения? Практически в любое занятие всех пяти образовательных областей.

Постепенно от занятия к занятию увеличивается время и сложность упражнений. Учим выполнять движения сначала правой рукой, затем левой, далее двумя руками

вместе. При затруднениях предлагаем ребенку помогать себе командами («кулак-ребро-ладонь»; «заяц-коза-вилка» и т. д.), произносимыми вслух или про себя [2]. Продолжительность занятий зависит от возраста и может составлять от 5–10 до 20–30 минут в день.

Кинезиологические упражнения:

- 1) повышают стрессоустойчивость,
- 2) синхронизируют работу полушарий,
- 3) улучшают мыслительную деятельность, мелкую и крупную моторику,
- 4) способствуют улучшению памяти и внимания,
- 5) облегчают в дальнейшем процесс чтения и письма,
- 6) формируют пространственные представления,
- 7) снижают утомляемость,
- 8) повышают способность к произвольному контролю.

2. Дыхательные упражнения.

Дыхание — самая важная физическая потребность тела. Дыхательные упражнения улучшают ритмику организма (активность мозга, ритм сердца, пульсация сосудов), развивают самоконтроль и произвольность. Умение произвольно контролировать дыхание развивает самоконтроль над поведением. Особенно эффективны дыхательные упражнения для коррекции детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью [4].

3. Глазодвигательные упражнения.

Они позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие. Одновременные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию всего организма. Движение глаз активизируют процесс обучения и являются одним из необходимых условий осуществления чтения.

4. Телесные упражнения. — При их выполнении развивается межполушарное взаимодействие, снимаются синкинезии (непроизвольные, непреднамеренные движения) и мышечные зажимы [3].

Интересно отметить, что человек может мыслить, сидя неподвижно. Однако для закрепления мысли необходимо движение. В результате движений во время мыслительной

деятельности простираются нейронные сети, позволяющие закрепить новые знания.

При регулярном выполнении реципрокных (перекрестных) движений образуется и миелинизируется большое количество нервных путей, связывающих полушария головного мозга, что способствует развитию психических функций.

— Тренировка тонких движений пальцев рук стимулирует общее развитие речи — (морфологическое и функциональное формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от рук), а также является мощным средством повышения работоспособности головного мозга [5].

— Массаж — особенно эффективным является массаж пальцев рук и ушных раковин. Специалисты насчитывают около 148 точек, расположенных на ушной раковине, которые соответствуют разным частям тела. Точки на вершине уха соответствуют ногам, а на мочке уха — голове.

— Упражнения для релаксации — способствуют расслаблению, снятию напряжения.

Современные кинезиологические методики направлены на активизацию различных отделов коры головного мозга, ее больших полушарий, что позволяет развивать способности человека или корректировать проблемы в различных областях психики.

Основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра. Ведь, по сути, все упражнения носят характер игры, что обеспечивает детям психологический комфорт, способствует полноценному развитию.

Широко используя в своей практике следующие приемы, которые вызывают у дошкольников особый интерес и положительные эмоции:

- плетение кос (из веревочек);
- шнуровки разных видов;
- собирание счетных палочек пальцами одной и другой руки;
- прокатывание по лабиринтам одновременно обеими руками;
- рисование в воздухе симметричных предметов, зеркальное рисование.

Для эффективной результативности работы учитывались определенные условия:

- Упражнения проводятся утром.
- Упражнения проводятся ежедневно, без пропусков.
- Упражнения проводятся в доброжелательной обстановке.
- Упражнения проводятся стоя, в ходьбе и сидя за столом.
- От детей требуется точное выполнение движений и приемов;
- Упражнения проводятся по специальным комплексам.

Несколько важных моментов в проведении подобных упражнений:

Нецелесообразно прерывать кинезиологическими упражнениями творческую деятельность детей.

Если детям предстоит интенсивная умственная нагрузка, то комплекс упражнений лучше проводить перед работой и в виде динамической паузы.

В интегрированных занятиях кинезиологические упражнения можно использовать на протяжении всего занятия.

По исследованиям ученых кинезиологические упражнения дают как немедленный, так и кумулятивный, т. е. накапливающий эффект.

Литература:

1. Деннисон, П. Гимнастика мозга / перевод С. М. Масгутовой. — М.: Частное образовательное Учреждение Психологической Помощи «Восхождение», 1997.
2. Крупенчук, О. И. Витязева О. В. / Движение и речь Кинезиология в коррекции детской речи / Литера, 2022–48 с.
3. Любимова, Н. В. / Кинезиология, или природная мудрость тела — СПб: Невский проспект. — 2005. — 192 с.
4. Озерецкий, Н. И. Метрическая скала для исследования моторной одаренности у детей /. — Орехово-Зуево, 1923. — 24 с.
5. Рузина, М. С. Пальчиковые и телесные игры для малышей — СПб.: Речь, 2003.
6. Сиротюк, А. Л. Коррекция проблем обучения и развития методом кинезиологии. — М.: Аркти, 2003. — 156 с.
7. Сиротюк, А. Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. — М: ТЦ Сфера, 2008.48 с.
8. Стальская, Е. И., Корнеева Ю. С., Ромицына Е. Г. /Использование метода кинезиологии в работе с дошкольниками // Северная Двинамай-июнь).
9. Шанина, Г.Е Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков: Учебное пособие — М., 1999 г.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Сравнение русских и китайских фразеологизмов на национально-культурном аспекте

Линь Исюань, старший преподаватель
Хэйлунцзянский институт иностранных языков (г. Харбин, Китай)

В данной статье рассматривается сравнение русских и китайских фразеологизмов на национально-культурном аспекте, анализируется национально-культурная специфика, закодированная во фразеологизмах двух языков, выявляются сходства и различия между русской и китайской культурой, что имеет важное значение для устранения межкультурной интерференции и осуществления успешной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: русский и китайский языки, фразеологизмы, национально-культурный аспект.

Язык — необходимый посредник для общения между людьми. Он является носителем истории и культуры всего народа. Фразеологизмы — это квинтэссенция разума и опытов каждого народа, обобщенные людьми в процессе длительного производительного труда и общественной жизни. В языковой системе каждого народа существуют фразеологизмы, отличающиеся друг от друга формой и богатым содержанием. Фразеологизмы, храня накопленный веками опыт человечества и древнейшие мифологические представления, являются своеобразным преломлением в языке наивной картины мира и тесно связанной с ней эмоционально-ценностной парадигмы. «...В образном основании фразеологизмов отображаются характерологические черты мировидения, рефлексивно соотносимые носителями языка с «языком культуры» [1, с. 13]. А китайский лингвист Иао Пэнци в своей работе [3, с. 35] уточняет, что связь между фразеологизмами и национальной культурой проявляет себя с двух сторон: со стороны отражения культуры во фразеологизмах и со стороны фразеологизмов, несущих в своей внутренней форме ту или иную культурную информацию.

Русский язык относится к индоевропейской семье, а китайский — к сино-тибетской семье, они являются двумя совершенно разными языками как по форме, так и по производительным характеристикам. Кроме того, между Китаем и Россией существуют большие различия с точки зрения географического положения и исторического развития. Однако, общий образ человеческого мышления примерно одинаков, и жизненный опыт, накопленный каждым народом в многолетней практике жизни, также не сильно отличается друг от друга. Поэтому существуют некоторые фразеологизмы с одинаковым смыслом и культурным значением в русском и китайском языках, например:

Беда не приходит одна — 祸不单行 (букв.: беды никогда не приходят поодиночке);

Куй железо, пока горячо — 趁热打铁 (букв.: ковать железо, пока горячо);

Подлить масло в огонь — 火上浇油 (букв.: подлить масло в огонь);

Ловить рыбу в мутной воде — 浑水摸鱼 (букв.: в мутной воде рыбу ловить);

Как рыба в воде — 如鱼得水 (букв.: как рыба в воде);

Идти в огонь и воду — 赴汤蹈火 (букв.: шагать по кипятку, ступить по огню).

Таких примеров в двух языках очень мало, поскольку китайский и русский языки принадлежат к разным языковым семьям, и между китайской и русской культурами существуют большие различия. Большинство фразеологизмов характеризуют национальную принадлежность и безэквивалентность.

Можно сказать, что язык и культура тесно связаны между собой, так как язык не только является носителем культуры, но и как зеркало, ярко отражает её. Фразеологизмы также являются уникальной формой языковой системы, которая выражает яркую национально-культурную специфику в любом языке. В данном исследовании рассматриваем национально-культурные различия между китайскими и русскими фразеологизмами с точки зрения числовой культуры, религиозных верований, традиций и обычаев, литературы и искусства.

1) Числовая культура

Числа — это символы, широко используемые в жизни людей для счёта, обозначения количества и порядка вещей, а также широко используемые во фразеологизмах. В силу различий в культурах русского и китайского народов ассоциация цифры, которым придается мистиче-

ская окраска, также различна. Причина в том, что христианство и греческая культура оказали сильное влияние на жизнь и мышление русского народа, цифра «7» считается мифическим и счастливым числом. В христианской культуре «7» является числом духовного совершенства, которое обозначает быть наполненным или удовлетворенным, иметь достаток, и поэтому русские считают, что цифра «7» обладает чудесной силой. Цифра «7» как волшебное число часто встречается в русских фразеологизмах, пословицах и поговорках, выражая значение «много или далеко», например: *до седьмого пота, семь бед один ответ, на седьмом небе, семеро одного не ждут, семь пятниц на одну неделю, семь пядей во лбу, седьмая вода на киселе, за семь верст киселя хлебать, у семи нянек дитя без глазу* и т. д. Однако в китайском фразеологическом словаре число «7» (по-китайски «七») часто обладает отрицательным значением, обозначая «беспорядок», например, 七横八竖 (букв.: семь поперек, восемь вдоль; перен.: беспорядочное состояние); 乱七八糟 (значение: безобразный); 七上八下 (букв.: семь вверх, восемь вниз; перен.: сердце находится в беспокойном состоянии); 七拼八凑 (букв.: семь собрать, восемь набрать; перен.: кое-как собрать вместе); 七手八脚 (букв.: семь рук и восемь ног; перен.: суетиться и действовать бессистемно); 七嘴八舌 (букв.: семь ртов и восемь языков; перен.: говорить наперебой) и т. д. Таких фразеологизмов со цифрой в русском и китайском языках очень много, и из-за различий в русской и китайской культурах цифре в фразеологизмах двух языков придают разные значения и ассоциации.

2) Религиозные верования

Религиозные верования всех народов оказали немалое влияние на их национальные культуры. Религиозная культура является важной частью человеческой культуры, и каждый народ имеет своё религиозное верование. В русской культуре часто встречаются фразеологизмы, связанные с религией, например: *метать бисер перед свиньями* (из Библии); *глас вопиющего в пустыне* (из Библии); *внести свою лепту* (из Евангельских притч); *зарыть талант в землю* (из Евангельских притч); *кто не работает тот не ест* (из Библии); *продать за тридцать сребреников* (из Библии) и др.

Китайский буддизм зародился в Индии, является наследованием и развитием индийского буддизма, после династий Вэй и Цзинь буддизм стал широко распространяться, идеи буддизма постепенно проникали в духовную жизнь китайского народа, и играют важную роль в развитии традиционной китайской культуры. Буддизм оказывает огромное влияние на культуру и мышление китайского народа, он сильно проявляется в китайских фразеологизмах. Приведём примеры: 放下屠刀, 立地成佛 (букв.: оставить нож мясника и тотчас же стать буддой; перен.: Если исправишься, сразу станешь хорошим человеком); 不看僧面看佛面 (букв.: не смотри на монаха, смотри на Будду; перен.: о благодеянии, оказываемом ради стороннего лица); 借花献佛 (букв.: подносить Будде чужие цветы; перен.: сделать подарок за счёт другого); 泥

菩萨过江, 自身难保 (букв.: когда глиняный Будда переходит реку, ему самому трудно уцелеть; перен.: нет сил заботиться даже о самом себе).

Очевидно, что религиозные верования сильно влияют на языковую систему, особенно фразеологизмы. В процессе исторического развития религиозная культура стала неотъемлемой частью культуры.

3) традиции и обычаи

В ходе исторического развития у разных народов в силу различий в способах производства и жизненном быте, естественно, сложилась различная культура о традициях и обычаях, которая нашла отражение в их национальных языках, особенно во фразеологизмах. Например, в русском языке есть такие фразеологизмы о традициях и обычаях русской нации: *первый блин комом; не все коту Масленица, будет и великий пост; вот тебе бабушка и Юрьев день; встречать хлебом-солью, хлеб да соль; красный угол; выносить сор из избы; ездить в Тулу со своим самоваром; задать баню* и т. д. Все эти традиции и обычаи, отраженные во фразеологизмах, очень трудно понимать для китайцев, которые не знают русскую культуру.

В китайском языке тоже существуют такие фразеологизмы о традициях и обычаях, к примеру: 张灯结彩 (букв.: горят цветные фонари, висят различные праздничные украшения; перен.: разукрасить к празднику); 金榜题名 (букв.: победить на императорских экзаменах; перен.: сдать экзамены); 闻鸡起舞 (букв.: услышав пение петуха, встрепенуться; перен.: вовремя воспрянуть) и т. д. Все вышеперечисленные фразеологизмы, в которых закодирована информация о традициях и обычаях китайского народа, тоже вызывают трудности понимания русскими читателями.

4) литература и искусство

Фразеологизмы, как зеркало, отражают накопленное веками культурное богатство народа. Россия обладает глубоким литературным наследием и богатейшими литературными произведениями, что, естественно, породило большое количество фразеологизмов, например, *на деревню дедушке* (из рассказа А. П. Чехова «Ванька»), *рыльце в пушку* (из басни И. А. Крылова «Лисица и Сурок»), *медвежья услуга* (из басни И. А. Крылова «Пустынник и медведь»), *демянова уха* (из басни И. А. Крылова «Демянова уха»), *тришкин кафтан* (из басни И. А. Крылова «Тришкин кафтан»), *остаться у разбитого корыта* (из «Сказки о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина) и т. д.

Китай — страна с более чем 5000-летней историей и единственная из четырёх древних цивилизаций мира, дошедшая до наших дней. История китайской цивилизации сформировала свою очень характерную культуру, с длинной историей литературы, богатой по тематике и выдержанной в эволюции исторического потока. Конфуцианство оказывало глубокое влияние на политику, экономику и культуру Китая с древнейших времен до наших дней. «Лунъюй» Конфуция можно считать представителем конфуцианства, которое оказало сильное влияние на китайский народ с точки зрения управления

учебой, семьей, страной и т. д. Многие фразеологизмы из «Лунъюй» дошли до наших дней и имеют большое практическое значение, например: 温故知新 (букв.: обращаться к старому для познания нового), 求仁得仁 (букв.: искать благоволения и обрести его; перен.: достигнуть того, к чему стремишься), 无为而治 (букв.: управлять недеянием: один пример собственных достоинств руководить народом), 见贤思齐 (букв.: увидел мудреца и захотел стать таким же; перен.: подражать хорошим примерам, следовать хорошим образцам), 克己复礼 (обуздать себя и вернуться к этикету-культуре; перен.: обрести высшую добродетель, стать достойным человеком) и т. д. Кроме того, существует и большое количество фразеологизмов из известных Четырёх великих классических романа Китая («Путешествие на Запад», «Речные заводи», «Троецарствие» и «Сон в красном тереме»), приведём примеры: 三顾茅庐 (букв.: трижды посещать шалаш (о троекратном посещении Чжугэ Ляна Лю Бэем; перен.: настоятельно просить помощи опытного человека, настоятельно приглашать на службу), 火眼金睛 (букв.:

огонь и металл в глазах; перен.: острые глаза), 三足鼎立 (букв.: взаимное противопоставление трёх держав; перен.: противостояние трёх сторон), 万事俱备, 只欠东风 (букв.: всё подготовлено, не хватает лишь восточного ветра; перен.: отсутствие одного из важнейших условий для выполнения плана), 势如破竹 (букв.: подобно тому, как раскалывает бамбук; перен.: неукротимое развитие) и многие другие. Из всего выше приведённых примеров видно, что литература также отражает мудрость человеческой жизни.

Таким образом, из всего вышесказанного, мы утверждаем, что в ходе изучения русского языка важность учёта национально-культурной специфики, которая закодирована во фразеологизмах русского языка, несомненна. Сравнение русских и китайских фразеологизмов на национально-культурном аспекте позволяет нам выявить сходства и различия между русской и китайской культурой, что имеет важное значение для устранения межкультурной интерференции и осуществления успешной межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Телия, В. Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры. В кн.: Фразеология в контексте культуры. — М.: Языки русской культуры, 1999. — с. 13–24.
2. Шукин, А. Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. — М.: ФЛИНТА, 2018. — 332 с.
3. Yao Pengci. Notes on the Idiom and Culture. — Hangzhou: Zhejiang Education Press. 1990. P. 398. (in Chinese).

Анализ степени ассимиляции и употребительности французских заимствований в английском языке

Миронов Виталий Николаевич, студент магистратуры
Сургутский государственный педагогический университет

Статья посвящена изучению особенностей французских заимствований как отдельных лексических единиц в английском языке. В статье рассматриваются основные способы ассимиляции французских заимствований. Помимо этого, в работе освещаются предпосылки для заимствования лексических единиц французского языка и степень их ассимиляции в английском языке. Данное исследование было направлено на теоретическое обоснование важности изучения таких явлений как заимствования и ассимиляция как особого вида словообразования и применения этих знаний в дальнейших лингвистических исследованиях.

Ключевые слова: заимствования, лексико-семантическая ассимиляция, адаптация, суффиксация, префиксация, словосложение.

Заимствование — это процесс перехода слов одного языка в другой с последующим усвоением их смысла и значения, т. е. лексико-семантической ассимиляции под реалии другого языка. [2]

Для начала стоит определить, какие существуют степени ассимиляции заимствований. Степень ассимиляции базируется на нескольких факторах:

1) К какой языковой группе принадлежит заимствованное слово. Это вызвано тем, что если слово принадлежит языку родственной языковой группы, то такое слово будет проще ассимилироваться в родственном языке;

2) Каким образом было заимствовано. Это может быть устный или письменный вариант заимствования,

обычно, если слово заимствовано устно, то оно ассимилируется быстрее;

3) Как часто используется заимствованное слово в другом языке. Частота использования влияет на степень ассимиляции слова;

4) Насколько долго то, или иное слово существует в языке. Чем дольше оно существует в языке, тем сильнее оно ассимилируется. [1]

В свою очередь заимствованные слова подразделяются на: полностью ассимилированные, частично ассимилированные и не ассимилированные. Полностью ассимилированные слова вообще не ощущаются как заимствованные, хотя таковыми являются, например, французское заимствование *sport*. Частично ассимилированные обычно не ассимилировались в определенной степени, они могут быть не ассимилированы грамматически, фонетически и лексически. Не ассимилированными заимствования носители языка пользуются довольно редко, в определенных ситуациях, к таким словам можно отнести французское *tete-a-tete* (наедине).

В языке, который заимствует, как всем известно есть устоявшиеся пути развития словарного состава. Формация новых слов происходит по определенным новым и старым моделям. После долго промежутка времени французские заимствования получили способность к словообразованию. Они образуют эти слова согласно устоявшимся моделям, таким как сложение, суффиксация, префиксация и т. д. [3]

Благодаря этому такие французские заимствования, как *prison*, *judge*, *master* и т. д. получили особую значимость в английском языке, ведь они стали образовывать новые слова, при помощи, как раз-таки, моделей словообразования, например, *imprisonment* (приставка *im-* и суффикс *-ment*, *judger* (суффикс *-er*) и *masterly* (суффикс *-ly*).

Естественно, заимствованные слова получили возможность использовать аффиксы иностранного языка для словообразования только после определенного промежутка существования в языке. Обычно на это требуется от века до двух. Так слово *peace* пришедшее в английский язык в 12 веке начинает участвовать в процессе словообразования лишь через 200 лет. Первым появившимся словом с корнем *peace* считается *peaceful* (суффикс *-ful*). Другим примером является слово *armour*, которое появилось в языке только в 13 веке, но первое производное слово появилось лишь через 100 лет, им было *armoured* (суффикс *-er*). К тому времени эти слова стали полностью ассимилированными и стали употребляться не только в литературе, но и в обычной речи.

Следующей стадией считается словообразование с помощью родных частей слова английского языка. Это способствует еще большей ассимиляции французских заимствований. Примечательно, что заимствования обычно использовались с самыми распространенными аффиксами английского языка, например *-less*, *-er*, *-ed* и т. д. Это привело к тому, что эти слова повсеместно употребляются

и по сей день, как, например, слова *defenceless*, *armoured* и т. д. [7]

Хоть и редко, но встречаются слова, образованные из заимствований и менее используемых аффиксов английского языка, таких как *-ship*, *-dom*, *-hood* и т. д. В настоящее время большинство таких слов относятся к устаревшим и почти не используются в современном английском языке, например, слово *councillorship* — положение кого-то члена совета. Способность заимствований составлять новые слова с родными аффиксами английского языка больше характерна для слов, заимствованных еще во времена Нормандского Завоевания. Для новых заимствований данная особенность характерна в значительно меньшей степени. Например, слова *etiquette* или *picnic* часто употребляются в английском языке, а слова по типу *police*, *garage* и т. д. вообще являются важными для современных реалий, но при этом они либо вообще не производят новые слова, либо производят их с помощью иностранных аффиксов. [5]

Хотя некоторые полностью ассимилированные слова, пришедшие в английский язык еще в 12–13 веке тоже имеют слабые в словообразовании с помощью аффиксов, например, слова *arrow*, *castle*, *duke* и т. д.

Вдобавок многие французские заимствования почти не используют родные префиксы английского языка, хотя с суффиксами дела обстоят гораздо проще. Такие слова как *honour*, *counsel* и *defence* либо не имеют производных слов с префиксами английского языка, либо имеют их очень мало. Проблема здесь заключается в префиксах английского языка, где существует очень малое количество часть используемых приставок. [6]

Из этого мы можем прийти к выводу, что степень ассимиляции французских заимствований не всегда влияет на их способность к словообразованию.

Также ассимиляция заимствований может быть выявлена, если слово может входить в состав сложного слова, ведь словосложение это один из самых используемых методов в составлении новых слов в английском языке. Хотя стоит отметить, что словосложение не так часто используется в английском языке, если сравнивать, например, с немецким. Рассматривая различные виды сложных слов английского языка, можно заметить тенденцию, что французские заимствования используются в несильном словосложении. Суть данного словосложения, судя по словам советского лингвиста А. И. Смирницкого, заключается в том, что складываются слова, обозначающие какой-бы то, не было предмет, без каких-либо дополнительных изменений. Французские заимствования очень часто встречаются в словосложениях и обычно используются вначале сложных слов, например, *prison cell*, *masterpiece*, *countryman* и т. д. [5]

Французские заимствования используются как первый компонент в большинстве сложных слов скорее всего потому, что многие французские слова имеют абстрактное значение. Находясь вначале сложного слова, французское заимствование сужает понятие второго слова и придает

определенный оттенок полученному слову, например, *battlefield*, *judgement day*, *moneybag* и т. д. В данных примера вторые компоненты указывают на что-то конкретное, нежели первые. Редко можно заметить французские заимствования в свободных сочетаниях, которые объединены в одну конструкцию, выступающую как эквивалент слову, например, *matter-of-fact*, *man-of-war* и т. д. В то же время, во французском множество подобных конструкций, которые в большинстве своем образуются благодаря французскому предлогу «de». [4]

Рассматривая большую часть сложных слов с французскими заимствованиями, можно заметить, что если данное слово важно для английского языка, то оно будет употребляться в сложных словах чаще других. При этом неважно в какой век было заимствовано слово, это может быть заимствование из средних веков, например, *court* или *battle*, или же более современное заимствование как, например, *machine* или *army*. Многие подобны слова образуют новые сложные слова в современном английском языке, например, *machine gun* и *border battle*. Но самые новые заимствования, которые еще относятся к слабо ассимилированным, не имеют способности участвовать в словосложении, например, *champagne*, *paysage* или *envoy*.

Французские заимствования также могут подвергаться конверсии, в соответствии с нормами английского языка. Так от многих французских заимствованных существительных средневековья были образованы глаголы, например, *control*, *master*, *assault* и т. д. Также некоторые существительные могли образовывать прилагательные, что было крайне редко, например, слово *chief*. Особенно проблематичная ситуация с глаголами, которые произошли от французских существительных, заимствованных в 15–18 веках, т. к. они употребляются в английском языке довольно редко, например, *to money*, *to pease* и т. д. Поэтому многие из них вышли из употребления в современном английском языке.

Многие заимствованные глаголы, которые пришли в английский язык с 15 по 18 век, имеют аналогичное существительное, например, *to catch*, *to command* и т. д. Все эти существительные произошли от глаголов, потому что во времена их заимствования данные глаголы перешли в английский язык лишь в одном или паре значений. Это вызвано тем, что чаще всего заимствования приходят в английский язык в своем первичном значении, как, например, слово *parliament* в значении совещание. Многие производные значения французских слов не переходят в английский язык, например, слово *danger* в старофранцузском языке означало еще наследство и собственность.

Заимствуясь в английский язык, французские слова образовывали синонимические связи с родной английской лексикой. В первые года они выступали как полностью синонимичные слова, например, английское *bondhouse* и французское *prison*, английское *folk* и французское *people* и т. д. Позже французские заимствования стилистически дифференцируются. Многие заимствования

средневековья проходили через подобное, например, английское *weer* и французское *cru* или английское *fight* и французское *battle*, данная дифференциация произошла из-за важности понятий, выражаемых этими словами. Многие французские заимствования, которые выражали необходимые понятия, просто заменили английские аналоги и вошли в основной лексикон англичан, например, *parliament*, *mountain*, *pease* и т. д.

В то же время новые заимствования, по большей части являются стилистическими синонимами, например, *freedom* и *liberty*, *help* и *aid* и т. д. Французские заимствования имеют более абстрактную сущность, чем родные слова. Эти заимствования чаще употребляются в письменности и ограничено сочетаются с английскими словами, как например *profound* встречается ток с конкретными существительными по типу *love*, *knowledge* и т. д. Поэтому подобные слова в сравнении с их синонимами из английского языка употребляются довольно редко и находятся в дополнительном лексиконе в речи англичан.

Если же говорить о новой заимствованной лексике, у которой нет аналога в английском языке и объясняющей новое явление в определенной сфере, например, *riquet*, *hangar*, *assembly* и т. д. Подобные слова чаще всего обладают высокой степенью ассимиляции из-за важности явлений, которые они объясняют. По своей форме они могут не выглядеть как ассимилированные слова, но их употребительность заставляет пренебречь этим фактом.

Одной из особенностей заимствований, которую они обретают по мере ассимилирования, является способность быть частью фразеологических единиц, рассмотрим это на примере слова *arms*, которое является ключевым элементом во многих фразеологизмах, например, *to turn one's arms against somebody*, *to take to one's arms* и *to lay down arms*. Это лишь незначительная часть подобных фразеологизмов. К особенностям ассимиляции также относят появление у заимствований полисемии. Так, у многих слов, пришедших в язык в средние века, может проследиться по 15–20 значений. В это же время стоит учитывать какие значения появились у слова только в английском языке, а какие были еще во французском, ведь появление уже новых значений в английском языке, которых нет во французском, указывает на степень ассимиляции слова в языке. Связано это с тем, что новые значения, появившиеся у слова в английском языке, являются отражением тенденций развития лексики.

Из всего вышесказанного, мы можем сделать вывод, что все вышеперечисленные факторы в значительной степени влияют на ассимиляцию заимствованных слов. Из них всех самым важным является, конечно же, степень их используемости в речи представителей английской культуры. Поэтому полностью ассимилированные слова тяжело отличить от родных английских слов, так как они полностью адаптируются под реалии английского языка. Многие французские слова, при переходе из одного языка в другой полностью теряли свою профессиональную принадлежность и начали употребляться вне зависимости от

того, в каких именно сферах то или иное слово употреблялось в французском языке. Рассмотрение таких явлений как ассимиляция и употребительность заимствований французского языка дает нам понять, что это законо-

мерный процесс взаимодействия двух культур. Слова переходят из одной культуры в другую и наоборот, расширяя лексикон говорящих. Это необходимое явление для развития не только языка, но и культуры страны.

Литература:

1. Арнольд, И. В. Основы научных исследований в лингвистике. — М.: Флинта, 2022—176 с.
2. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов. — М.: Ленанд, 2021. — 576 с.
3. Блумфилд, Л. Язык. Перевод с английского Е. С. Кубряковой и В. П. Мурата. — М.: Либроком, 2010. — 610 с.
4. Ефремов, Л. П. Основы теории лексического калькирования. — Алма-Ата: КазГУ, 1974. — 191 с.
5. Смирницкий, А. И. Лексикология английского языка. — М.: Альянс, 2018. — 260 с.
6. Секирин, В. П. Заимствования в английском языке. — Киев: Изд-во КНУТД, 1964. — 178 с.
7. Ярцева, В. Н. Историческая морфология английского языка. — М.: URRS, 2022. — 200 с.

Определение понятия педагогического дискурса и рассмотрение его основных структурных элементов

Степнова Анна Федоровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Литвин Елена Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент
Московский педагогический государственный университет

Несмотря на то, что исследованию в области дискурса посвящено множество работ, осуществленных в рамках различных гуманитарных отраслей знания, исследователи не теряют интерес к ее изучению, что может быть связано с возрастающей ролью коммуникации в обществе, а также со сложностью и неоднозначностью самого понятия. Данная работа направлена на изучение педагогического дискурса как вида институционального дискурса и рассмотрению его основных структурных характеристик и особенностей. Уточнение понятия педагогического дискурса и подробное рассмотрение его основных структурных характеристик является актуальной задачей, поскольку данный тип дискурса имеет существенное значение для формирования образовательной политики государства, определения социокультурного контекста для обучения и развития личности и совершенствования педагогических практик. В статье последовательно рассматриваются такие структурные характеристики педагогического дискурса как коммуникативная цель, коммуникативные стратегии, участники, хронотоп, ценности, жанры, дискурсивные формулы, прецедентные тексты и выводится определение педагогического дискурса как динамичного речевого пространства, возникающего в ходе коммуникации между участниками учебного процесса, коммуникативным лидером в котором является педагог, обладающий профессиональными коммуникативными компетенциями.

Ключевые слова: педагогический дискурс, институциональный дискурс, структурные элементы, общение, коммуникационный лидер, учитель, понятие дискурс, обучение

Дискурс — многоаспектное фундаментальное понятие лингвистики, получившее свое развитие на стыке многих гуманитарных наук, представляющее собой сложное коммуникативное явление, динамичное речевое пространство, состоящее из вербализованных текстов, продуцированных говорящим и воспринимаемых реципиентами с учетом социокультурного фона.

Дискурс определяется следующими элементами речевой ситуации: цель и предмет общения, его место и время, социальные роли участников общения и характер отношений между ними.

В. И. Карасик выделяет два основных типа дискурса: лично-ориентированный, или персональный, и институциональный [1, с. 5–20]. Главнейшей характеристикой персонального дискурса, как следует из названия, является личность говорящего, его внутренний мир. Он подразделяется на бытийный и бытовой и представляет собой неформальное, повседневное общение. Институциональный дискурс предполагает общение в рамках сложившихся в обществе социальных институтов, это «специализированная клишированная разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга лично, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума» [1, с. 292]. Специфика официального общения обуславливается выполнением участниками общения определенных статусных ролей, например, начальник — подчиненный; следователь — подсудимый; учитель — ученик и т. д.).

Социальные институты исторически изменчивы, однако, в соответствии с имеющимися с современным обществом институтами, можно выделить следующие виды

институционального дискурса: педагогический, научный, политический, юридический, дипломатический, административный, деловой, военный, медицинский, мистический, религиозный, рекламный, спортивный, сценический и мультимедийный [2, 5].

В рамках данной работы детально рассматривается педагогический тип дискурса, поскольку рассмотрение данного вопроса играет важную роль для развития системы образования в стране. Этот вид дискурса играет ключевую роль в оценке образовательной политики, поддержке педагогических практик и определении социокультурного контекста для обучения и развития личности.

Формально педагогический дискурс относится к институциональному типу, поскольку составляет статусно — ориентированное общение, а по содержанию — к личностно-ориентированному, поскольку в ходе педагогического дискурса происходит не только передача знаний от учителя к ученику, но и воспитание личности последнего.

Термин «педагогический дискурс» часто можно встретить в работах психолого-педагогической и лингвистической направленности таких исследователей, как Е. О. Аквазба [3], Е. Т. Булгакова [4], Т. В. Ежова [5], В. И. Карасик [6], М. В. Кочетков [7], О. Ю. Марусевич [8], Д. Роуз [9] и др. Ниже представлены несколько наиболее обобщенных определений, приводимых исследователями: «Педагогический дискурс — это объективно существующая динамическая система, функционирующая в образовательной среде вуза, включающая в себя педагогические цели, мотивы, ценности и содержательную составляющую образования, основанная на ключевых компетенциях участников образовательного процесса (социокультурной, коммуникативной, когнитивной, межкультурной, информационной), отражающая стилистическую специфику педагогического взаимодействия субъектов» [5, с. 54]; «поле эмоционально — интеллектуального взаимодействия учителя и ученика выражаемого в речи, обусловленной системой речевых средств и приемов педагогического воздействия и раскрывающей творческую индивидуальность педагога» [10, с. 5].

Главными структурными элементами педагогического дискурса как примера институционального дискурса, используемыми при его описании, являются: участники, хронотоп, цели, ценности, стратегии, материал (тематика), разновидности и жанры, прецедентные тексты, дискурсивные формулы [2, 11, 12].

Основой любой речевой деятельности является цель, т. е. намерение, ради которого осуществляется коммуникация. В педагогическом дискурсе выделяют несколько значимых целей. Во-первых, это обучение учащихся, т. е. формирование структур новых знаний, или концептов, в сознании обучаемых, а также усложнение уже имеющихся знаний, исходя из учебно-познавательной деятельности учащихся. Во-вторых, это социализация учащихся, т. е. объяснение и формирование социально одобряемых ценностей и паттернов поведения [12].

В зависимости от поставленной цели оратор разрабатывает коммуникативную стратегию, т. е. «комплекс действий, направленный на достижение коммуникативной цели» [13, с. 54]. Коммуникативные стратегии педагогического дискурса, по мнению Л. К. Веретенниковой и Г. М. Выгонской, обеспечивают решение следующих задач: во-первых, формируют коммуникативные, личностно-регулятивные, социальные и познавательные компетенции обучающихся, а во-вторых, формируют способности использовать полученные знания, умения для эффективного разрешения возникающих в процессе взаимодействия ситуаций [14].

В литературе можно встретить разные точки зрения на подходы к классификации стратегий педагогического дискурса. Одна из них состоит в выделении следующих стратегий: объясняющей, или информирующей, оценивающей, содействующей, организующей и контролирующей [6, 12]. Все они, как правило, тесно переплетаются в рамках урока: учитель объясняет новый материал (информирующая стратегия), оценивает ответы учеников (оценивающая стратегия), поддерживает учащихся в процессе их мыслительной деятельности (содействующая стратегия), создает необходимые условия и выстраивает плодотворную работу всего класса (организующая стратегия), посредством обратной связи от учеников контролирует полноту и глубину освоения нового материала и степень сформированности новых умений и навыков (контролирующая стратегия) [15].

А. Н. Антонова в основу классификации стратегий педагогического дискурса закладывает функции педагогического общения и подразделяет, таким образом, стратегии на императивную (реализуется организаторская функция), информативную (реализуется познавательная функция) и коммуникативно-регулирующую (реализуется конструктивная и воспитательная функции) [16]. При этом ведущей автор считает императивную стратегию.

А. Р. Габидуллина [17] делит коммуникативные стратегии учебно-педагогического дискурса на основные и вспомогательные. К основным относит эпистемические, или познавательные, которые в свою очередь подразделяет на нормативно-репрезентативные и проективные. Нормативно-репрезентативные стратегии направлены на передачу знаний от учителя ученикам и носят авторитарный характер, в том смысле, что позиция учителя в данном случае активна, а ученики только пассивно воспринимают ту информацию, которую им транслирует учитель. Проективные стратегии предполагают совместную деятельность учителя и учащихся по приобретению новых знаний. Вспомогательными стратегиями, по мнению автора, являются метадискурсивные (конфликтные и кооперативные) и коммуникативно-прагматические (этикетные, императивные и оценочные) микростратегии. Метадискурсивные стратегии представляют собой промежуточное звено между эпистемическими и коммуникативно-прагматическими стратегиями, обеспечивая «по-

нятность, нормативность, соблюдение выдерживания необходимых параметров речи (тема, громкость, четкость артикуляции, ясность изложения), регулируют ведение диалога и управление им: захват инициативы и ее отстаивание, ввод и подготовка собственных слов, прерывание, контроль внимания и понимания, исправление ошибочности и оценка избранных средств выражения, замечания по поводу речевых умений и способностей адресата, а также уместности темы, сосредоточенности на ней и учета условий протекания учебного диалога» [17, www]. Коммуникативно-прагматические стратегии определяются соответствующей коммуникативной ситуацией, а также нормами речевого поведения, и обеспечивают эффективность межличностного взаимодействия.

Рассмотрение коммуникативных стратегий позволяет четко определить основных участников педагогического дискурса: учителя (педагога) и ученика (студента), которые находятся в различных коммуникативных ситуациях. Дополнительно здесь можно выделить участие родителей и общества в целом. При этом сам тип дискурса предполагает статусное неравенство между его участниками. Таким образом, среди участников педагогического общения устанавливается строгая иерархия, в которой учитель занимает доминирующую позицию. Здесь важно отметить, что в процессе педагогического дискурса наравне с иерархичными отношениями учитель-ученик, учитель-родитель существуют также линейные отношения ученик-ученик. Участие всех сторон в процессе педагогического дискурса ложится в основу резолюции педагогических вопросов и играет существенную роль в формировании образовательной политики государства.

Взаимодействие между учителем и учеником осуществляется в рамках конкретного учебного заведения (детский сад, школа, лицей, колледж, ВУЗ) в специально отведенное для этого время (урок, консультация, лекция, семинарское занятие, экзамен), учащиеся взаимодействуют друг с другом также в часы, отведенные для самостоятельной работы, что в совокупности определяет хронотоп педагогического дискурса.

Другой важнейшей характеристикой педагогического дискурса являются его ценности, которые по сути соответствуют ценностям социализации, т. е. присвоением обучающимися общечеловеческих культурных ценностей и социально одобряемых норм и правил поведения в обществе. Они могут быть выражены специальными высказываниями, содержащими операторы долженствования, такие как «следует», «нужно», «должно» [2, с. 30]. Например, жизнь есть благо, следовательно, нужно ценить жизнь как свою собственную, так и жизнь всех живых существ. В. И. Карасик отмечает, что «специфика ценностей педагогического дискурса состоит в том, что этот дискурс является основой для формирования мировоззрения, и поэтому почти все моральные ценности заложены в нем» [2, с. 30].

Жанры педагогического общения можно выделять по разным основаниям: исходя из реально существующих

форм общения: урок, лекция, семинар, родительское собрание, индивидуальное обучение, групповая работа и т. д. и на основании тех или иных признаков (например, целей, типов участников, типов сценариев и т.д.) [2]. О. В. Коротеева выделяет следующие основные жанры педагогического дискурса: «контакт (фактическое общение); объяснение (сообщение и комментирование новой информации); упражнения (формирование и закрепление умений и навыков); контроль (подведение итогов обучения)» [цит по 11]. И. В. Карасик выделяет среди жанров педагогического дискурса также дефинирование, отмечая при этом, что учебные дефиниции отличаются от научных, поскольку должны не только полно описывать определяемое, но и соответствовать уровню знаний учащихся [2]. В. Б. Черник [18] среди речевых этикетных жанров педагогического дискурса выделяет жанры приветствия, прощания, обращения, а также речевой жанр вопроса и замечания.

В процессе взаимодействия в рамках того или иного жанра учителем используются специфические для данного типа дискурса дискурсивные формулы, например, «садитесь», «к доске пойдёт...», «откройте дневники и запишите домашнее задание», «тема сегодняшней лекции»... и т. п.

К числу прецедентных текстов педагогического дискурса В. И. Карасик относит прежде всего школьные учебники и хрестоматии, правила поведения учащихся, а также многие известные тексты детских книг, сюжеты популярных художественных и мультипликационных фильмов, тексты песен, пословицы, поговорки, известные афоризмы на тему учебы, знаний, отношений между учителем и учеником [2, с.32].

В качестве базовых дифференциальных признаков педагогического дискурса Ю. В. Щербинина отмечает следующие [19]:

1. диалогичность, под которой автор понимает вопросно-ответную форму коммуникации между учителем и учеником на уроке;
2. аксиологичность, т. е. ситуацию постоянного взаимооценивания учителя и ученика со сдвигом в активности оценивания в сторону учителя;
3. реверсивность, т. е. повторение, перефразирование и варьирование информации учителем с использованием дополнений, пояснений, и различных способов подачи информации;
4. интерактивность, т. е. постоянное систематическое взаимодействие участников коммуникативного процесса в совместной деятельности в рамках учебного процесса.
5. ретивальность, т. е. синхронно-групповая вовлечённость участников дискурса в процесс речевого взаимодействия; эта характеристика подчеркивает направленность педагогической речи преимущественно к группе, коллективному адресату, например, классу).

В заключении можно сделать вывод о том, что педагогический дискурс, являясь разновидностью институционального

дискурса, обладает своими специфическими структурными компонентами, важнейшие из которых: участники, хромотоп, цели, ценности, стратегии, жанры коммуникации, прецедентные тексты и дискурсивные формулы. Подробное рассмотрение указанных характеристик в рамках системного подхода позволяет под педагогическим дискурсом понимать динамичное речевое пространство, возникающее в ходе коммуникации между участниками учеб-

ного процесса, коммуникативным лидером в котором является педагог, обладающий профессиональными коммуникативными компетенциями. Изучение особенностей педагогического дискурса дает глубокое понимание основных принципов, теорий и наблюдений, лежащих в основе образовательного процесса, что позволяет создавать новые стратегии и методики обучения, а также развивает профессиональные педагогические навыки.

Литература:

1. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. — Волгоград: Перемена, 2002. — 477 с. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24065092> (дата обращения: 05.08.2023)
2. Карасик, В. И. Структура институционального дискурса / В. И. Карасик // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. научных тр. — Саратов: — 2000. — с. 25–33 — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35163141> (дата обращения: 05.08.2023)
3. Аквазба, Е. О. Педагогический дискурс учебного процесса / Е. О. Аквазба, С. И. Лапицкая, П. С. Медведев // Успехи гуманитарных наук. — 2019. — № 10. — с. 17–21 — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42421471> (дата обращения: 05.08.2023)
4. Булгакова, Е. Т. Педагогический дискурс как разновидность институционального дискурса / Е. Т. Булгакова // Проблемы и перспективы развития образования в России. — 2012. — № 15. — с. 105–109. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-diskurs-kak-raznovidnost-institutsionalnogo-diskursa> (дата обращения: 05.08.2023)
5. Ежова, Т. В. К проблеме изучения педагогического дискурса / Т. В. Ежова // Вестник ОГПУ. — 2006. — № 2–1 (52) — с. 52–56 — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11664664> (дата обращения: 05.08.2023)
6. Карасик, В. И. Характеристики педагогического дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. тр. / ВГУ. — Волгоград: Перемена, 1999. — с. 3–18.
7. Kochetkov, M. V. Specific features of educational and pedagogical discourse in the context of anthropological challenges: socio-cultural approach / M. V. Kochetkov, I. A. Kovalevich // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. — 2020. — 13(2). — p. 268–277 — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/specific-features-of-educational-and-pedagogical-discourse-in-the-context-of-anthropological-challenges-socio-cultural-approach> (дата обращения: 05.08.2023)
8. Марусевич, О. Ю. Педагогический дискурс в лингвориторической парадигме: К. Д. Ушинский как профессиональная языковая личность педагога-основоположника / О. Ю. Марусевич // Трибуна ученого. — 2022. — № 10. — с. 83–86. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49908704> (дата обращения: 05.03.2023).
9. Rose, D. Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register / D. Rose // Functional Linguistics. — 2014. — 2:11. — URL: <https://functionallinguistics.springeropen.com/articles/10.1186/s40554-014-0011-4> (дата обращения: 05.03.2023).
10. Макарова, Д. В. Речевое поведение учителя в структуре педагогического дискурса: Автореф. дис.... докт. филол. наук. / Д. В. Макарова. — М.: МПГУ, 2008. — 45 с.
11. Попова, Т. П. Характеристики институционального дискурса / Т. П. Попова // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2015. — Т.7, № 6, часть 2. — с. 295–300. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristiki-institutsionalnogo-diskursa> (дата обращения: 05.03.2023).
12. Поспелова, Ю. Ю. Педагогический дискурс и его характеристики / Ю. Ю. Поспелова // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. — 2009. — № 1. — С. 307–310. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-diskurs-i-ego-harakteris> (дата обращения: 05.03.2023).
13. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. — М.: Едиториал УРСС, 2002. — 284 с.
14. Веретенникова, Л. К. Коммуникативные стратегии в педагогическом взаимодействии в образовательном процессе / Л. К. Веретенникова, Г. М. Выгонская // Наука и школа. — 2018. — № 1. — с. 145–150. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-strategii-v-pedagogicheskom-vzaimodeystvii-v-obrazovatelnom-protseesse/viewer> (дата обращения: 05.03.2023).
15. Дрянгина, Е. А. Коммуникативные стратегии в педагогическом дискурсе: обзор работ / Е. А. Дрянгина // Научный журнал КубГАУ. — 2017. — № 131(07) — С. 1–8 — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30522246> (дата обращения: 05.03.2023).
16. Антонова, Н. А. Стратегии и тактики педагогического дискурса / Н. А. Антонова // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. — Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. — Вып. 7. — с. 230–236.

17. Габидуллина, А. Р. Педагогическая лингвистика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. Р. Габидуллина [Электронный ресурс]. — Горловка: ГГПИИЯ, 2011. — Режим доступа: <http://textarchive.ru/c-2245472-pall.html> (дата обращения: 05.03.2023).
18. Черник, В. Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока: дисс. ... канд. филол. наук / В. Б. Черник. — Екатеринбург, Уральский гос. университет им. А. М. Горького, 2002–178 с.
19. Щербинина, Ю. В. Гармонизация педагогического дискурса: определение понятия, основные направления / Ю. В. Щербинина // Культура речи сегодня: теория и практика: коллективная монография / сост. Л. Н. Дмитриевская. — М.: МИОО, 2009. — с. 190–198

Анализ образов Дуни и Минского в рассказе Пушкина «Станционный смотритель»

Цзя Жуйцин, студент магистратуры
Ланьжоуский университет (Китай)

Рассказ Пушкина «Станционный смотритель» — один из лучших рассказов в «Повести Белкина». В данном рассказе в основном описывал образ Вырина, Дуни и Минского, в том числе Вырин является главным героем. Но в данной статье автор пытается проанализировать образ Дуни и Минского.

Ключевые слова: Пушкин, анализ образов, Станционный смотритель.

Пушкин — один из величайших русских писателей XIX века, которого называли солнцем русской поэзии и отцом русской литературы. Он выдающийся представитель русского романтизма, а также и важный основоположник русской реалистической литературы. Произведения Пушкина любимы людьми во всем мире. «Станционный смотритель» — одно из важнейших произведений в «Повести Белкина». В данном рассказе Пушкин сосредоточивал внимание на описание образа Вырина и с сочувствием описывал трагедию данного маленького человека. Тема «маленького человека» и гуманизм данного рассказа оказали глубокое влияние на русскую литературу того времени и после [1].

Рассказ — это литературный стиль, в котором основное внимание уделяется описанию образов и повествованию [2]. Глубокое и детальное описание образов может отразить замысел автора и раскрыть основную идею произведения. В рассказе «Станционный смотритель» всего девять образов и в данной статье основное внимание будет уделено образу Дуни и Минского.

Дочь Вырина, то есть Дуня, занимает важное место в данном рассказе. Она является центром сюжета и фокусом конфликта между Выриным и Минским. Прямого описания образа Дуни в данном рассказе не так много, и в основном образ Дуни показан через повествование Вырина. Из описания Дуни со стороны автора можно сделать вывод, что особенность ее образа состоит из следующих двух частей. Во-первых, Дуня — умная и смелая девушка из низшего класса; во-вторых, она одновременно современна и традиционна.

Дуня играет большую и важную роль в работе и жизни станции. Она незаменимый человек, так как она заботится об отце и успокаивает гнев путешественников. Она использует свой ум решить проблемы отца, а также стре-

миться к собственному счастью. Ум и смелость Дуни проявляются в основном в следующих аспектах.

Во-первых, Дуня упорядоченно организует жизнь и работу станции. Например, комментарий Вырина к ей. «Так вы знали мою Дуню? — начал он. — Кто же и не знал ее? Ах, Дуня, Дуня! Что за девка-то была! Бывало, кто ни проедет, всякий похвалит, никто не осудит. Барыни дарили ее, та платочком, та сережками. Господа проезжие нарочно останавливались, будто бы пообедают, аль отужинать, а в самом деле только чтоб на нее подолее поглядеть. Бывало, барин, какой бы сердитый ни был, при ней утихает и милостиво со мною разговаривает. Поверите ль, сударь: курьеры, фельдъегеря с нею по полчаса заговаривались. Ею дом держался: что прибрать, что приготовить, за всем успевала» [3]. Это яркое доказательство важной роли Дуни в работе и жизни станции. Дамы дарят ей подарки, господа специально останавливаются, чтобы увидеть ее и она всегда может успокоить путешественников. Она в юном возрасте уже способна взять на себя все хлопоты дилижанса, которые не в состоянии сделать Вырин.

Во-вторых, Дуня способна безошибочно улавливать намерения гостей станции. Например, следующая фраза. «Маленькая кокетка со второго взгляда заметила впечатление, произведенное ею на меня» [3]. Дуня быстро догадалась о том, какое глубокое впечатление она произвела на «меня», и делает это только со «второго взгляда». В данной сфере самое яркое доказательство это то, что Дуня правильно угадала истинное чувство Минского к себе. Дуня — умная девушка. Она точно знала, что Минский не заболел. И точно знала намерение Минского. Например, следующий фрагмент: Дуня стояла в недоумении... «Чего же ты боишься? — сказал ей отец, — ведь его высокоблагородие не волк и тебя не съест: прокатись-ка до церкви» [3]. Колебания Дуни свидетельствуют

именно о том, что она догадалась о намерениях Минского. Ее колебания связаны не с тем, идти ли за Минским в церковь или нет, а с тем, оставлять ли ей отца. Как уже мы уже анализировали выше, на станции так много путешественников, что Минский далеко не единственный, кто хочет увезти Дуню. Именно потому, что она уверена в искренности Минского по отношению к ней, она готова уехать с ним. Такая мудрость Дуни — результат долгой жизни на станции и общения с самыми разными людьми.

В-третье, Дуня вопреки всему стремится к своей любви. Дуня принадлежит к низшему классу. Ее решимость бежать с Минским отражает ее храбрость. В феодальной России, где существовал строгий иерархический порядок, сбежать с кем-либо было уже не очень хорошим поступком, тем более дочь станционного смотрителя и молодой гусар. Стремление к любви и счастью вопреки взглядам окружающих — истинное проявление мужественного характера Дуни. В итоге ее мужество было вознаграждено счастливой жизнью.

Подводя итог, можно сказать, что Дуня — хорошая, умная и смелая девушка. «Дочка-с, — отвечал он с видом довольного самолюбия, — да такая разумная, такая проворная, вся в покойницу мать» [3]. Отзывы Вырина о ней — яркое доказательство.

У Дуни еще одна отличительная черта, то есть, она одновременно и современна, и традиционна. Конфликт между ними заставлял ее страдать и сталкиваться с дилеммой. Некоторые исследователи отмечают, что Дуня как новая женщина, осмелившаяся добиваться собственного счастья, обладает высочайшей настойчивостью и мужеством, но сила традиционной религиозной этики превышает пределы ее психологической терпимости, поэтому она не может освободиться от собственного поведения и испытывает сильные внутренние муки и боль [4].

Современность Дуни означает, что она нарушила традиционные нормы морали и нравственности с целью стремления к личному счастью. Ее эгоизм, то есть она бросала отца и убегала с Минским, испортил традиционное представление о семье в русском обществе. Ее такая концепция была продиктована ходом исторического развития того времени. Рассказ «Станционный смотритель» был написан в 1823–1830 годах. Некоторые исследователи отмечают, что в данный период в Россию были привнесены идеи Просвещения Западной Европы, которые поощряют людей стремиться к свободе и ценить внутренние переживания человека. Стремление Дуни к личному счастью и нарушение традиционной морали происходило под влиянием данной просветительской мысли. На основе сильного изменения общества и углубления кризиса самодержавия в России вмешались европейские идеи свободы и равенства, которые не могли не поколебать стремление Дуни к свободе и счастью в представлении Пушкина [5]. В других произведениях Пушкина мы можем найти одно и то же явление. Например, в рассказах «Метель» и «Барышня-крестьянка» из сборника «Повести Белкина», у главных героев которых возникает идея о сво-

боды и стремлении к счастью. Как отмечают ученые, бунт против патриархальной власти и моральных норм, активное стремление к любви — вот на чем в значительной степени сосредоточено современное женское сознание в творчестве Пушкина [6].

Однако, поскольку распространение идей Просвещения в тогдашней России находилось лишь в зачаточном состоянии и не было господствующей идеологией во всех слоях общества, традиционная мораль все еще остается доминирующей в российском обществе. Таким образом, в современности Дуни все еще содержат традиционный аспект. Традиционность Дуни означает то, что Дуня стремится придерживаться традиционных норм и морали, т. е. отказаться от своего счастья и вернуться к отцу. Это хорошо видно на таких примерах, как нерешительность Дуни перед поездкой, слезы в дороге, обморок при встрече с отцом, слезы на могиле отца и др. Возвращение Дуни в родной город само по себе свидетельствует о позднем возвращении «блудного сына». Все это говорит о том, что в сознании Дуни традиционная мораль все еще занимает определенное место.

Борьба между традиционностью и современностью в душе Дуни может объяснить ее долгое нежелание возвращаться к отцу. Во-первых, она не хотела оставлять Минского и отказываться от собственного счастья — это ее современность. Во-вторых, она бросала отца и убегала с Минским, понимая, что нарушила традиционную мораль, поэтому ей не светит увидеть отца снова — это ее традиционность. Когда традиционная идея в ней победила, она вернулась снова к отцу. Но ее отец уже умер.

Трудно сказать, что Дуня более современная или более традиционная девушка, но без сомнения, что именно переплетение этих двух характеристик Дуни делает данный рассказ столь мыслительным.

Далее рассмотрим особенность образа Минского.

Хотя Минский в данном рассказе — персонаж второстепенный, и его описание Пушкина очень ограничено, но его роль незаменима и является важной частью парадоксальной композиции произведения. В целом мы видим, что Минский — не только типичный, высокомерный, и равнодушный молодой гусар, но и преданный и ответственный муж для Дуни. Образ Минского имеет двойственную характеристику.

С одной стороны, Минский — высокомерный и эгоистичный молодой гусар.

Во-первых, он совсем не уважает людей низкого класса. Например, когда Минский подъехал к станции, в рассказе было написано, что все лошади были разогнаны. «При сем известии путешественник возвысил было голос и нагайку» [3]. Данная фраза показывает, что Минский, как и другие путешественники из высшего класса, крайне высокомерен, взбалмошен и у него естественное предубеждение к людям низкого класса. Другой пример — отношение Минского к лекарю. «Тот же лекарь, который приезжал к гусару, лечил и его. Он уверил смотрителя, что молодой человек был совсем здоров и что тогда еще дога-

дывался он о его зломном намерении, но молчал, опасаясь его нагайки» [3]. Молчание лекаря из-за страха — яркое доказательство давлению от стороны Минского на других с помощью собственной власти.

Во-вторых, воспользовавшись добротой и благосклонностью станционного зрителя, он замыслил увести Дуню. Сначала Минский притворяется больным, чтобы получить возможность остаться с Дуней, а затем завоевал доверие у Верина, чтобы отвести Дуню в церковь. Расчеты Минского отражают его хитрость и эгоизм в качестве гусара из высшего класса. Например, следующий отрывок рассказа. «Больной при зрителе охал и не говорил почти ни слова, однако ж выпил две чашки кофе, и охая заказал себе обед. Дуня от него не отходила. Он поминутно просил пить, и Дуня подносила ему кружку ею заготовленного лимонада. Больной обмакивал губы, и всякий раз, возвращая кружку, в знак благодарности слабою своею рукою пожимал Дунюшкину руку» [3]. Такие тонкие противоречия, как гусар выпил две чашки кофе, когда явно болел, и благодарно пожал руку Дуне, когда она подала воду, отражают хитрость Минского. Это обманчивое поведение Минского отражает легкомыслие и хитрость людей высшего класса. Он обманчивым путем уводил Дуню, не считаясь чувством бедного зрителя, крепкие отношения между отцом и дочерью, и результат Вырина после потеря Дуню. Для Минского важно только свое счастье.

В-третье, он грубо относился к Вырину, пришедшему к нему в поисках справедливости. Вырин встретился с Минским всего два раза, чтобы заставить его вернуть Дуню. В первый раз Минский пытался уладить дело деньгами, но только всего несколько мятых рублей. Во второй раз Минский раскрывал свою истинную сущность. Например, следующий фрагмент. ««Чего тебе надобно? — сказал он ему, стиснув зубы, — что ты за мною всюду крадешься, как разбойник? или хочешь меня зарезать? Пошел вон!» — и, сильной рукою схватив старика за ворот, вытолкнул его на лестницу» [3]. Описание речи и поступки Минского ярко показано издевательство над людьми низшего класса. Вырин — отец Дуню. Минский очень любит Дуню, поэтому он не должен так грубо обращаться с ее отцом. Если бы Дуня родилась в дворянской семье и ее отец был очень богатым и влиятельным человеком, то Минский не стал бы так грубо прогонять Вырина. Данный отрывок наглядно демонстрирует издеательства высших слоев общества над слабыми.

С другой стороны, хотя Минский — молодой гусар из высшего класса, он выполнял свое обещание — сделать Дуню счастливой. Чувство ответственности делает его ха-

рактер более реальным, добавляя человеческий оттенок к его эгоистичному безразличию.

Минский не бросил Дуню, как предполагал Вырин. Напротив, он был верен и глубоко любил Дуню. Как было написано в рассказе. «В комнате, прекрасно убранной, Минский сидел в задумчивости. Дуня, одетая со всею роскошью моды, сидела на ручке его кресел, как наездница на своем английском седле. Она с нежностью смотрела на Минского, наматывая черные его кудри на свои сверкающие пальцы» [3]. В этом отрывке показано счастье Дуню, которое заключается не только в одежде и еде, но и в духовном жизни. Счастье Дуню еще отражено в конце данного рассказа. «Прекрасная барыня, — отвечал мальчишка; — ехала она в карете в шесть лошадей, с тремя маленькими барчатами и с кормилицей, и с черной моською» [3]. Слова или словосочетание «прекрасный», «карета в шесть лошадей», «три маленького барчонка», «кормилица» и «черная моська» в данном отрывке еще больше отражают чувство ответственности Минского. С течением времени любовь Минского к Дуне не ослабевала, и он выполнял данную Дуне клятву. Кроме отношения Минского к Дуне, его страх и смущение перед Выриным, желание получить его прощение также свидетельствуют о том, что он не совсем равнодушный и бессердечный аристократический молодой человек. У Минского все же есть совесть. Российские ученые отмечают, что если бы Минский выступил в роли бесчестного соблазнителя и бросил Дуню, то весь смысл повести сводился бы к его обличению [7].

На основе анализа, мы пришли к выводу. Дуня — умная и мужественная девушка из низкого класса. У нее одновременно и традиционная и современная специфика. Что касается Минского, то он не только типичный высокомерный гусар, но и ответственный муж. В то же время, Дуня и Минский также являются типичными представителями, которые более и менее приняли новые западные идеи в ту эпоху. Некоторые ученые отмечают, что в России в начале XIX века, по мере развития капитализма некоторые молодые уже скептически относились к феодальным этическим и старым моральным концепциям и начинала бороться с ними. Такое пробуждение проявилось прежде всего в борьбе за свободу любви [8].

Рассказ «Станционный зритель» — настоящий шедевр, обладающий глубоким и бесконечным смыслом, дает людям возможность задумываться. Образы, созданные Пушкиным, яркие и реальные, демонстрирующие превосходное мастерство автора, а их судьба отражает сильный гуманистический дух Пушкина.

Литература:

1. Жэнь Гуансюань. Краткая история русской литературы // — Издательство Пекинского университета. — 2006.
2. Тун Цинбин. Курс теории литературы (Версия 5). — Пекин: Издательство высшего образования, 2015.
3. Пушкин, А. С. Станционный зритель // [Режим доступа]: <https://www.culture.ru/books/769/stacionny-smotritel/read>.

4. Ван Инь, Тянь Пань. Станционный смотритель: еще одно размышление о традиционной религиозной этике // Литературное образование. — 2013. — №.250(04). — с. 25–27.
5. Мэй Чжэньдо. Повествование на основе простой структуры и разных ядер — современное осмысление религиозной этики в рассказе «Станционный смотритель» // Вестник Хэбэйского северного института (Общественно-научное издание). — 2010. — 26(01). — с. 20–23.
6. Сун Синьсинь. Пространство станции в произведениях Пушкина // — Нанкайский университет. — 2022.
7. Акулова, Л. В. Проблема интерпретации повести А. С. Пушкина «Станционный смотритель» // Филологические науки. — Вопросы теории и практики. — 2016. — № 2–2 (56). — с. 13–16.
8. Ян Ахуа. Анализ отцовской любви главного героя Верина в рассказе «Станционный смотритель» // Обзор мировой литературы (издание для вузов). — 2014(02). — с. 123–126.

НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

Умный дом: инновационное решение для экономии электроэнергии

Авачёв Дмитрий Александрович, главный инженер
ООО «Атлант-Констракшн» (г. Калининград)

В современном мире, где энергетические ресурсы становятся все более дефицитными, важность эффективного использования электроэнергии не может быть недооценена. С развитием технологий появляются новые возможности для экономии энергии, и одно из таких инновационных решений — умный дом. В этой статье мы рассмотрим, как умный дом может помочь вам сэкономить электроэнергию и снизить ваши счета за электричество. Установка умного дома в существующий ремонт — это отличная возможность улучшить функциональность и комфорт вашего жилища, не проводя масштабных реконструкций.

Умный дом — это система, в которой различные устройства и электроника объединяются в единую сеть, позволяющую управлять всеми аспектами вашего жилища с помощью смартфона или планшета. Установка такой системы может помочь вам не только сэкономить энергию, но и улучшить безопасность и повысить комфорт.

Первым шагом в установке умного дома в существующий ремонт является выбор подходящей системы. Существует множество различных систем, каждая с своими особенностями и функциями. При выборе системы стоит обратить внимание на ее совместимость с уже установленными устройствами и наличие необходимых функций.

После выбора системы следует определить, какие устройства вы хотите интегрировать в ваш умный дом. Некоторые из наиболее популярных компонентов включают в себя умные термостаты, умное освещение, умную безопасность, аудиосистемы и многое другое. Стоит проконсультироваться с профессионалами, чтобы определить, какие устройства лучше всего подходят для вашего дома.

Когда вы определитесь с выбором устройств, следующим шагом будет их установка. В большинстве случаев для этого потребуется помощь профессионалов, поскольку требуется проведение электроинсталляций и настройка системы. Не забудьте также обеспечить правильную изоляцию и защиту от возможных электрических неполадок.

По личному опыту рекомендую максимально устанавливать беспроводные датчики, работающие по протоколу Zigbee. Хотя они существенно дороже, но это позволит избежать штробления или удлинителей. Одним из главных преимуществ Zigbee является его низкое энергопотребление, что позволяет устройствам работать на батарейках в течение длительного времени без необходимости замены. Это особенно важно для умных домов, где множество устройств может быть подключено к сети одновременно.

Также Zigbee обеспечивает широкий диапазон действия, что позволяет устройствам работать на значительном расстоянии друг от друга. Это позволяет убедиться, что все устройства в доме будут взаимодействовать надежно и без сбоев.

На рынке выбор таких устройств огромен: выключатели, термостаты, мониторы качества воздуха, датчики движения, присутствия, освещенности, температуры, влажности, и т. д. Главное понимать, чем больше у вас устройств, тем более гибкая возможность настройки автоматизаций и более эффективная экономия.

После установки устройств вам потребуется настроить их соответствующим образом. Большинство систем имеют специальное приложение, с помощью которого можно управлять всеми устройствами в вашем умном доме. Вы можете настроить графики освещения, создать сцены, контролировать температуру и многое другое. Важно удостовериться, что все устройства правильно настроены и работают без сбоев.

Установка умного дома в существующий ремонт может занять некоторое время и требует определенных экспертных навыков, но результат стоит затрат. Вы получите возможность контролировать и управлять всеми аспектами вашего жилища с помощью вашего смартфона, повысив тем самым уровень комфорта и безопасности.

Не забывайте, что умный дом — это изменчивая область, в которой постоянно появляются новые технологии и устройства. Поэтому регулярное обновление вашей системы может быть необходимым, чтобы оставаться на пе-

реднем крае инноваций и получать максимальную выгоду от вашего умного дома.

Автоматизация и контроль

Одна из основных функций умного дома — это автоматизация. Устройства и системы, такие как освещение, отопление, кондиционирование, безопасность и т. д., могут быть интегрированы и контролироваться из одного центрального управляющего пульта или смартфона. Это позволяет вам более эффективно управлять энергопотреблением и осуществлять точный контроль над устройствами. Таким образом, вы можете включать и выключать свет, регулировать температуру и использовать энергию только тогда, когда это необходимо.

Оптимальное использование освещения

В этой статье мы рассмотрим несколько методов оптимального использования освещения для создания удобной и энергоэффективной среды в умном доме.

Использование датчиков движения и присутствия. Установка датчиков движения и присутствия позволяет автоматически включать и выключать освещение в комнатах, когда люди входят или выходят из них. Это позволяет избежать лишнего использования электричества, когда освещение остается включенным в пустой комнате, и обеспечивает максимальное удобство для жителей.

Установка диммеров. Установка диммеров позволяет регулировать яркость освещения в умном доме. Это может быть полезно для создания атмосферного освещения в комнатах или для экономии энергии, когда не требуется полная яркость света. Регулирование яркости также может способствовать повышению комфорта и настроению жителей дома.

Управление освещением по расписанию. Умные дома предлагают возможность создания гибкого расписания для включения и выключения освещения в разных частях дома. Например, можно настроить освещение в гостиной на вечерние часы и автоматически выключать его ночью. Это позволяет оптимально использовать освещение и энергию, а также потреблять электричество только по мере необходимости.

Интеграция освещения с другими умными устройствами, такими как термостаты или системы безопасности, позволяет создать единое управление всеми функциями дома. Например, можно настроить автоматическое включение света при срабатывании датчика движения или в темное время суток, а также автоматическое выключение света при выходе из дома или при отсутствии людей.

Оптимальное использование освещения в умном доме может значительно улучшить качество жизни жителей и сделать потребление электроэнергии более эффективным. Датчики движения, диммеры, гибкое расписание, интеграция с другими устройствами и использование энергоэффективных источников света — все это приносит практичность, комфорт и энергосбережение. Умный дом дает возможность контролировать освещение в любое время и в любом месте, что делает его удобным и экономически выгодным решением

Регулирование отопления и кондиционирования

Использование умного дома для регулирования отопления и кондиционирования — это инновационное решение, которое позволяет не только снизить расходы на энергию, но и повысить комфорт в доме.

Умные системы управления отоплением и кондиционированием обеспечивают более эффективное использование ресурсов, а также дают возможность программирования и контроля температуры в доме из любой точки мира с помощью приложений на смартфоне или планшете.

Одной из главных преимуществ умного дома является возможность создания индивидуального графика работы систем отопления и кондиционирования в соответствии с вашими потребностями. Например, система может автоматически снижать температуру в доме, когда вы находитесь на работе или спите, чтобы сэкономить энергию. Или вы можете задать определенные значения температуры на разные часы дня, чтобы сделать ваш дом наиболее комфортным.

Еще одно преимущество умного дома заключается в возможности дистанционного управления системами отопления и кондиционирования. Если вы забыли выключить отопление при уходе из дома, вы можете сделать это с помощью приложения на вашем смартфоне. Также вы можете включить систему за несколько часов до вашего прихода домой, чтобы вас встретило комфортное тепло или прохлада. Таким образом, вы можете сэкономить на энергозатратах и сделать свое пребывание в доме максимально комфортным.

Умный дом также имеет функцию контроля энергопотребления. Система может предоставлять подробную информацию о том, как много энергии используется для отопления или кондиционирования в вашем доме. Это позволяет вам оценить эффективность работы системы и принять меры для ее оптимизации. Вы можете видеть, когда и какая система была включена, а также установить предупреждения, если энергопотребление превышает заданные значения.

Кроме того, умные системы отопления и кондиционирования могут быть интегрированы с другими устройствами умного дома, такими как система безопасности или освещения. Например, если система безопасности обнаруживает, что вы покинули дом, она может автоматически выключить все системы отопления и кондиционирования, чтобы снизить расходы на энергию.

Использование умного дома для регулирования отопления и кондиционирования является современным и удобным решением для обеспечения комфорта в доме и сокращения расходов на энергию. Благодаря дистанционному управлению и возможности программирования систем, вы можете настроить именно ту температуру, которая вам нужна, в любое время дня или ночи. Умный дом дает вам полный контроль над вашим комфортом и благополучием, снижает энергопотребление и помогает сэкономить деньги.

Мониторинг в реальном времени

Система умного дома предоставляет вам возможность мониторинга энергопотребления вашего дома в реальном времени. Вы сможете увидеть, какая часть вашего энергетического бюджета расходуется на различные устройства и действия, и принимать меры для оптимизации расхода энергии. Это поможет вам выявить энергоемкие устройства и найти способы уменьшения их потребления.

Заключение

Умный дом предлагает инновационные решения для экономии электроэнергии. Автоматизация и контроль

процессов, оптимальное использование освещения, регулирование отопления и кондиционирования воздуха, а также мониторинг в реальном времени — все это помогает сократить потребление электроэнергии и снизить ваши счета за электричество. Умный дом предоставляет возможность более эффективного использования энергии и создает условия для устойчивого и экологически ответственного образа жизни. Его внедрение может потребовать начальных затрат, но на долгосрочной основе позволяет сэкономить значительное количество энергии и денег.

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 32 (479) / 2023

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». 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 23.08.2023. Дата выхода в свет: 30.08.2023.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

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.