

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

50
2023
ЧАСТЬ II

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 50 (497) / 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 *Георгий Яковлевич Седов* (1877–1914), русский гидрограф, полярный исследователь, офицер военно-морского флота, действительный член Русского географического общества, почётный член Русского астрономического общества. Участвовал в экспедициях по изучению острова Вайгач, устья реки Кары, Новой Земли, Карского моря, Каспийского моря, устья реки Колымы и морских подходов к ней, Крестовой губы.

Георгий Седов родился на берегу Азовского моря в семье рыбака. В детстве Георгий помогал отцу в промысле и рано узнал море и опасности, связанные с ним. Только в 14 лет Георгию удалось поступить в начальную трехклассную школу, которую он окончил за два года, обнаружив блестящие способности. По окончании школы Седов работал на торговом складе. Свободное время он посвящал чтению книг. В 18 лет ему удалось поступить в Ростове-на-Дону в мореходное училище и через три года успешно окончить его.

В 1901 году он блестяще сдал экстерном экзамен за курс Морского корпуса. В следующем году Георгий Седов был «определен в службу с зачислением по адмиралтейству». В апреле 1902 года молодой офицер был назначен помощником начальника гидрографической экспедиции на судно «Пахтусов», снаряженное в Архангельске для исследования северных морей.

В 1904 году он командовал миноносной Амурской речной флотилией и охранял вход в Амур от японцев. По окончании войны с Японией Г. Я. Седов два года служил в Сибирской флотилии. Возвратившись в 1907 году в Петербург, Седов принял участие в работе экспедиции на Каспийское море под руководством гидрографа Дриженко.

В 1909 году он при минимальном обеспечении провел большие научные исследования в районе устья Колымы.

Результаты экспедиции на Колыму были положительно оценены Академией наук, Русским географическим обществом и рядом других научных учреждений и отдельными учеными. В Академии наук заинтересовались доставленными Седовым образцами минералов, каменных углей, чучелом редкой птицы и другими материалами.

В 1910 году возник русский промышленный поселок в Крестовой губе на Новой Земле. На небольшие средства Г. Я. Седов дал общее географическое описание Крестовой губы.

Уже в 1903 году во время плавания на судне «Пахтусов» у Георгия Яковлевича возникла мысль о путешествии к Северному полюсу. В последующие годы эта мысль превратилась во всепоглощающую страсть. В марте 1912 года Седов подал рапорт начальнику Главного гидрографического управления, в котором сообщил о своем желании открыть Северный полюс и программу своей полярной экспедиции. На ее осуществление испрашивалась очень скромная сумма в 60–70 тыс. рублей.

Группа членов Государственной думы в марте 1912 года внесла предложение об организации экспедиции к Северному полюсу. Однако Совет министров в деньгах отказал, а план Георгия Седова осудил.

Вопреки решению правительства Георгий Яковлевич принялся за снаряжение экспедиции. С большим трудом он достал радиоаппарат, но получить радиста ему так и не удалось. Так и пришлось уехать без радиоустановки. С трудом нашли у частного лица судно для экспедиции и заключили с ним контракт. Однако перед самым отправлением судовладелец отказался вести корабль в экспедицию и снял почти всю команду. Седову пришлось набирать первых попавшихся людей. Архангельские купцы снабдили экспедицию испорченными продуктами и негодными собаками.

Наконец, 26 августа 1912 года на судне «Святой великомученик Фока» экспедиция вышла из Архангельска к полюсу. Опоздание с выходом и особенно тяжелые ледовые условия в Баренцевом море заставили экспедицию зимовать на Новой Земле. Зимовка значительно истощила материальные ресурсы и утомила людей. Но это время Георгий Яковлевич использовал для важнейших научных исследований. Лишь в сентябре 1913 года «Фока» освободился от сковывающих его льдов. На судне почти не было топлива. Ледяные поля могли затереть судно, разбить его или унести, но Г. Я. Седов решил идти к Земле Франца-Иосифа. У берегов Земли Франца-Иосифа «Фоку» опять затерло. Для зимовки была выбрана бухта, которую Г. Я. Седов назвал Тихой.

Вторая зимовка экспедиции Г. Я. Седова проходила в очень трудных условиях. Не было топлива. Жгли сало убиваемых зверей, сжигали переборки между каютами. Среди участников экспедиции появилась цинга. Георгий Яковлевич стал часто болеть. Но упорство его и упрямая мечта достигнуть полюса сохранились. 15 февраля 1914 года Георгий Седов из бухты Тихой отправился в поход к Северному полюсу.

Капитан Седов прошел пешком к полюсу около 2000 километров. В последние дни он уже не мог идти, а сидел привязанным к нартам, чтобы не упасть. Георгий Яковлевич Седов скончался 18 марта 1914 года, немного не дойдя до острова Рудольфа — самого северного из островов Архипелага Франца-Иосифа. Тело великого путешественника похоронено на мысе Аук острова Рудольфа. Здесь впоследствии была построена советская полярная станция-база. Отсюда стартовали на Северный полюс папанинцы, исполнившие мечту Седова.

Только после 1917 года были опубликованы научные результаты экспедиции Г. Я. Седова. Имя его получило широкую известность. Советские полярники успешно продолжают работы по исследованию Арктики, начатые самоотверженным сыном азовского рыбака. В 1929 году советский ледокол «Седов» доставил на Землю Франца-Иосифа зимовщиков, советских полярников, поселившихся в бухте Тихой, той самой, в которой зимовало судно Г. Я. Седова «Фока».

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Апанасова И. А., Кобзева Л. О.**
Организация работы по духовно-нравственному воспитанию дошкольников (из опыта работы) 69
- Водяникова И. О., Руденко Я. В.**
Формирование патриотических чувств у детей раннего возраста (из опыта работы) 71
- Дудар М. С., Искакова Н. В.**
Вариативные формы взаимодействия детского сада и семьи как средство выстраивания партнерских взаимоотношений 72
- Евдакова Н. С., Коновалова А. А., Романова С. Ю.**
Адаптация учебного материала для детей с расстройствами аутистического спектра 75
- Kairatuly A.**
Improving children's skills with STEM teaching methods in elementary grades 77
- Клюева Е. В., Дергунова Е. А.**
Организационно-педагогические условия управления самостоятельной работой учащихся основной школы 78
- Коновалова А. В.**
Психофизиологические основы письма 81
- Костомаха Н. Ю.**
Адаптация ребенка к детскому саду в раннем возрасте 83
- Кудрявцев И. В.**
Знакомство с линейной перспективой в первом классе детской художественной школы 86
- Кучман Ю. С.**
Формирование функциональной грамотности на уроках биологии 89
- Мальцева Н. Н., Панкова О. М., Солошенко Н. Н., Полякова М. А., Романенко В. М., Скокова Л. В.**
Работа с трудными подростками 91
- Маничева Г. А., Сеначина В. Ю.**
Готовность педагогов и родителей воспитанников дошкольного образовательного учреждения к инклюзивной деятельности 92
- Мурзова М. С., Вакуленко Т. С.**
Формирование у детей раннего возраста первичных представлений о профессиях взрослых в детском саду через дидактические игры 94
- Парфенова С. В., Маслова К. С.**
Взаимосвязь подвижных игр и речевого развития у детей 3-4 лет в условиях ДОУ 96
- Позднякова И. Г.**
STEM-технологии. Первые шаги в робототехнику: использование робота bee-boot «Пчелка» в работе с детьми дошкольного возраста 97
- Пушкова А. С.**
Особенности социальной адаптации младших школьников с интеллектуальными нарушениями в образовательной среде 99
- Пшеничных Л. А.**
Ценностно-целевые ориентиры формирования культуры личности дошкольников в условиях семьи и ДОО: партнерство, сотрудничество и взаимодействие 101
- Садирова Г. А., Сагынбекова С., Тынышева Г.**
Взаимное обучение на уроках математики как эффективный метод повышения успеваемости учащихся 103
- Светлова Н. В.**
Использование мини-робота bee-boot «Умная пчела» в рамках STEM-образования с детьми с ограниченными возможностями здоровья ... 107

Сильвестрова М. А.

Анализ раздела курса информатики
«Коммуникационные технологии» в учебниках
Босовой Л. Л. и Семакина И. Г. 108

Степанова Н. П.

Творчество педагога дополнительного
образования как важная составляющая
образовательного процесса 110

**Сурикова О. В., Ефремова Н. А., Лукина Н. А.,
Мыцык Н. В.**

Патриотическое воспитание детей при помощи
музейной педагогики 112

Татарина Д. А.

Публичное выступление как эффективный
инструмент формирования коммуникативной
компетенции у студентов языковых вузов 114

Трофимец А. А.

Проблемы и решения для онлайн-преподавания
и изучения иностранных языков 115

Фомичева С. В., Голотина Л. А.

Оказание помощи семьям по подготовке детей
раннего возраста, имеющих нарушения здоровья
и развития, к посещению детского сада 118

Фотькина А. А., Леликова Е. В.

Понятие категории «тональность». Типология
тональности общения 121

Цыгурина Д. А.

Использование принципа дифференцированного
обучения иностранному языку с целью
индивидуализации самостоятельной работы
в школе 123

Чуева И. В.

Развитие связной речи у дошкольников
посредством художественной литературы 125

Шангареева О. Б.

Обучение учащихся младших классов
составлению рассказов 127

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Балакина А. В.

Понятие, роль и основные принципы
манипуляции в межличностном общении 129

Балакина А. В.

Концептуализация и основные аспекты
манипуляции в межличностном общении 131

Панькова Н. В.

Актуальны ли афоризмы А. С. Грибоедова
сегодня? 133

Попко К. М.

Способы передачи реалий в переводах китайских
художественных фильмов (на материале фильма
«Герой») 134

Рогожина А. Н.

Языковые реалии как средство манипуляции
общественным мнением (на основе иранских
и российских информационных текстов) 136

Черниенко М. И.

Стилистические средства создания комического
эффекта в киносериалах (ситкомах) 138

ТЕОЛОГИЯ

Насырьянов А. Б.

Контекстуализация хадисов в Индонезии: ответ
улемов Нусантары исламистам 141

ПЕДАГОГИКА

Организация работы по духовно-нравственному воспитанию дошкольников (из опыта работы)

Апанасова Ирина Андреевна, воспитатель;

Кобзева Людмила Олеговна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 47 г. Белгорода

В статье авторы делятся личным педагогическим опытом работы по формированию духовно-нравственных ценностей среди воспитанников.

Ключевые слова: дошкольное образование, духовно-нравственное воспитание дошкольников, ценности, педагогические принципы и технологии.

Организация работы по духовно-нравственному воспитанию дошкольников на современном этапе развития системы образования является одной из главных задач в воспитании подрастающего поколения. В настоящее время создание поликультурной среды в каждой образовательной организации стало актуальной темой в вопросах реализации Федеральной образовательной программы, одной из задач которой является: «приобщение детей (в соответствии с возрастными особенностями) к базовым ценностям российского народа — жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимопомощие, историческая память и преемственность поколений, единство народов России; создание условий для формирования ценностного отношения к окружающему миру, становления опыта действий и поступков на основе осмысления ценностей»

Дошкольный возраст играет важнейшую роль в развитии ребенка. Именно на этом этапе ребенок приобщается к общественным ценностям и входит в огромный и удивительный мир. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы системы духовно-нравственных ценностей, которая будет определять отношение взрослого человека к миру. В этом возрасте формируются основы отношения к себе, к близкому окружению и к обществу в целом. Нравственное воспитание дошкольника — это направленная педагогическая работа по ознакомлению ребенка с нравственными нормами поведения в обществе через различные виды деятельности.

Особое место в духовно-нравственном развитии занимает воспитание чувства патриотизма. Чувство патриотизма имеет множество аспектов: это любовь к родным местам, к природе, ощущение своей неразрывной связи с окружающим миром, гордость за свой народ, желание приумножать богатства своей страны. Однако, чувство патриотизма начинает формироваться у дошкольников с любви к своему ближайшему окружению, с любви к своей семье. Именно в семье закладываются основы патриотизма и других духовно-нравственных ценностей, семейных традиций, взаимоотношений [1].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования закреплён принцип учета этнокультурной ситуации развития детей.

Процесс организации работы по духовно-нравственному воспитанию дошкольников начинается с анализа их индивидуальных потребностей и возможностей, нами уделяется особое внимание созданию доверительной и комфортной атмосферы, так что каждый ребенок ощущает, что его принимают и ценят именно таким, каким он есть [2].

В работе широко применяются игровые и практические методики, круглые столы, дискуссии, чтение художественной литературы и другие формы, содействующие активной жизненной позиции ребенка и его участие в социально-культурной жизни.

Кроме того, важным компонентом нашей работы является вовлечение родителей и других взрослых в процесс духовно-нравственного воспитания. Родительская поддержка и сотрудничество играют решающую роль в успешности данного процесса, поэтому проводятся регулярные родительские собрания, мастер-классы и консультации, на которых родители получают информацию

о ходе работы, обсуждают с педагогами свои вопросы и проблемы, а также обмениваются опытом и рекомендациями.

Благодаря налаженной системе оценки и контроля, регулярным обратной связи, мы убеждены в эффективности предложенных подходов и методик, которые способствуют повышению качества работы и достижению желаемых результатов.

В формировании нравственных представлений также важную роль играет художественная литература, особенно в произведениях устного народного творчества (сказки, песенки, пословицы, поговорки и т. д.), наиболее доступных для понимания дошкольников. Именно фольклор вмещает в себя все ценности родного языка. В ходе ознакомления детей с поговорками, загадками, пословицами, сказками в детском саду происходит приобщение их к национальным и общечеловеческим нравственным ценностям. В пословицах и поговорках оцениваются различные жизненные моменты, восхваляются положительные качества человека, высмеиваются человеческие недостатки. Особое место в произведениях устного народного творчества занимает восхищение мастерством человеческих рук, уважительное отношение к труду. Благодаря этому фольклорные произведения являются богатейшим источником духовно-нравственного воспитания и развития детей [3].

Важную роль в введении ребенка в народную культуру играют тематические праздники, организуемые в детском саду. Они являются выражением национального характера и уникальности времени, а также представляют собой яркую форму культурного взаимодействия педагогов, родителей и детей. В нашем детском саду проводятся такие тематические праздники, как «Праздник осени», «День матери», «Новый год», «День защитника Отечества», «Масленица», «Пасха», «День Победы», «День России».

Литература:

1. Выготский, Л. С. «Развитие личности и мировоззрения ребенка». В книге «Психология личности», под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и А. А. Пузыря, с. 161-165. Изд-во МГУ, 1982.
2. Ермолаева, С. А. «Тенденции развития методологических подходов к исследованию проблем духовно-нравственного воспитания обучающихся». В сборнике «Современные векторы в образовании: теория и практика», материалы II Всероссийской научно-практической конференции, 24 декабря 2020, с. 121-127. Под общ. ред. дпн, проф. С. А. Ермолаевой. Коломна: ГСГУ, 2021.
3. Ушинский, К. Д. «О нравственном элементе в русском воспитании». В книге «Педагогические сочинения», в 6 томах. Том 2, с. 27-58. М.: Педагогика, 1988.

Большую роль в духовно-нравственном воспитании играет не только дошкольное учреждение, которое посещает ребенок, но и семья. Необходимо помочь родителям осознать, что именно в семье должны сохраняться и передаваться нравственные и духовные обычаи и ценности, созданные нашими предками.

В детском саду проводятся экскурсии к памятникам воинской славы, посещаются музеи (краеведческий, народной культуры), как тур выходного дня с родителями.

Для воспитания духовных ценностей и нравственных качеств в нашем детском саду создано специальное образовательное, предметно-развивающее пространство, обеспечивающее формирование духовно-нравственных качеств. Группа оборудована зонами, содержащие разнообразные предметно-развивающие материалы (патриотические уголки) с государственной символикой.

В книжном уголке размещены книги русских народных сказок, рассказов детских писателей и поэтов. Они оформлены ярко, чтобы привлечь внимание детей. Также здесь находятся рисунки, картины и опорные схемы, помогающие ребенку самостоятельно рассказывать сюжет сказки или создавать собственные рассказы. Для прослушивания художественных произведений используются различные технические средства (флеш-накопители, музыкальные колонки).

В уголке природы дети учатся ухаживать за цветами, растениями и проявлять заботу о окружающей природе. Эта деятельность воспитывает добрые чувства у детей и наполняет их духовный мир желанием заботиться о природе и о человеке, как части природы.

В целом, благодаря эффективным подходам в организации работы по духовно-нравственному воспитанию дошкольников, нами достигнуты значительные результаты в формировании личностного роста воспитанников, укреплении моральных ценностей, их социальной адаптации.

Формирование патриотических чувств у детей раннего возраста (из опыта работы)

Водяникова Ирина Олеговна, воспитатель;
Руденко Яна Владимировна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 47 г. Белгорода

Самым благоприятным периодом для развития всестороннего развития ребенка является ранний возраст. Психика детей раннего возраста очень пластична, из таких детей можно вылепить все, что угодно, главное знать, на какие точки необходимо воздействовать.

Патриотическое воспитание детей начинается далеко не с раннего возраста, а с младенчества, когда самыми главными для ребенка являются его родители. Дети впитывают патриотизм, слушая колыбельные и сказки, которые читает в детстве мама. Патриотизм в младенчестве передается с любовью и заботой родителей, через их положительные взаимоотношения.

Патриотическое воспитание детей раннего возраста начинается с самого близкого окружения ребенка. Первым этапом формирование любви к Родине является любовь к близким людям. Ведь все начинается с семьи, с отношений к родителям, бабушка, дедушкам, сестрам или братьям. Семейные традиции отмечать Новый год, дни Рождения незаметно входят в личный опыт ребенка с самого рождения и эти события хочется переживать вновь и вновь.

Следующим этапом в воспитании патриотических чувств ребенка является поступление в детский сад, где ребенок учиться любить воспитателей, сверстников. Формируется положительное отношение к детскому саду. Здесь основная нагрузка в формировании патриотических чувств ложится на плечи нас, воспитателей.

Целью патриотического воспитания в дошкольном учреждении является: создание условий становление основ сознания детей, возможности позитивной социализации ребенка в новом для него мире, а так — же развитие инициативы и творчества соответственно возрасту ребенка.

Основные задачи патриотического воспитания:

- воспитание у ребенка любви к родному дому, семье;
- формирование бережного отношения к природе и всему живому;
- развитие интереса к русским традициям;
- формирование чувства ответственности.
- формирование дружбы.

В нашем детском саду задачи, описанные выше, решаются во всех видах деятельности: в играх, в труде, на занятиях.

Работая с детьми раннего возраста, мы, как воспитатели, уделяем большое внимание понятию «семья». На занятиях мы проводим беседы о семье и близких родственниках, готовим подарки для родных на 23 февраля, 8 марта, день бабушек. Так же с детьми в течении года разучиваем пальчиковые игры, такие как «Этот пальчик дедушка», «Семья». Дети раннего возраста очень любят сюжетно — ролевые игры «Семья», «Дочки — матери».

Совместно с музыкальными руководителями разучиваем песни о маме и семье при подготовке к праздникам, а так — же в повседневных занятиях.

Самым эффективным средством в воспитании патриотизма малышей хочется выделить дидактические игры, которые мы включаем в различные виды деятельности. Например, это такие игры как «Мой адрес», «Наш детский сад», «Добрые слова», «Как я дома помогаю», «Дружная семейка», «Профессии».

Для патриотического воспитания малышей очень хорошо подходит сюжетная игра «Семья». С помощью этой игры можно увидеть, как дети видят для себя образ семьи, а также увидеть общение родителей с детьми конкретно в каждой из семей.

Организация и проведение праздников является следующим средством в приобщении ребенка к детскому саду и патриотическому воспитанию.

Еще одним средством, которое помогает сформировать любовь к семье и воспитывает патриотические чувства малышей, является знакомство с народными играми. Чаще всего в работу с детьми включаются подвижные игры. Воспитанники знакомятся с русскими народными сказками, потешками, прибаутками. Такие игры помогают малышам узнать народные русские обычаи, помогают развивать нравственные и патриотические чувства. В игре каждый ребенок может показать труд взрослых, его окружающую жизнь, а так же в игре возможно развить первое чувство дома.

Самым богатым материалом для воспитания патриотических чувств и любви к семье, а затем к Родине является устное народное творчество. Ведь не зная прошлого очень сложно построить достойное будущее. Устное народное творчество знакомит малышей с нашей историей, бытом и жизнью наших предков. К более старшему дошкольному возрасту дети уже имеют определенный багаж знаний, которые они могут применять в жизни. Например воспитанники уже знают скороговорки, прибаутки, сказки. Важно, чтобы ребенок не просто знал, но и использовал полученные знания и опыт в жизни.

С первой младшей группы, когда дети только поступают в детский сад, с самого первого умывания, дети раннего возраста слышат «Водичка, водичка», так мы прививаем детям чувство аккуратности, опрятности, стремление к чистоте. А чтение известной потешки «Пошел котик на торжок» помогает детям быстрее научиться делиться друг с другом, делать это спокойно и с желанием. Известная потешка «Сорока — сорока» воспитывает у самых юных ребят трудолюбие, желание помогать близким людям ничего не требуя взамен.

Каждый народ имеет в своем багаже свои сказки, которые передаются из поколения в поколение и учат детей основным нравственным ценностям: добре и дружбе, взаимопомощи, трудолюбию. Еще К. Д. Ушинский писал: «Это — первые и блестящие попытки русской народной педагогики, и я не думаю, чтобы кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа». Не зря великий русский педагог подчеркивал, что если воспитание не хочет быть бессильным, то оно должно быть народным.

Рассказывая детям сказку «Курочка Ряба», я стараюсь в доступной форме привить детям чувство сопереживания близким. Народная сказка «Волк и семеро козлят» показывает и рассказываем детям о том, что необходимо учиться послушанию, а известная сказка «Теремок» учить детей быть дружными и сплоченными в коллективе. Все наши русские сказки отображают сплоченность народа, условия нашего труда, быт народа, а также рассказывают о животном мире и природе.

Организация труда в раннем возрасте так же является хорошим средством воспитания. С нашими малышами мы можем полить цветы на клумбе, убрать листву и веточки на площадке осенью грабелями, сложить игрушки

по своим местам, а зимой детскими лопатками убирать снег с дорожки, летом сгребая песок в песочницу после игр. Не забываем рассказывать родителям про игры во дворе во время прогулок. Организаторами игр являемся мы — взрослые или родители детей.

С детками раннего возраста мы наблюдаем за сезонными изменениями гуляя на площадке, знакомим их с изменениями в природе, а также с сезонными явлениями.

Таким образом, каждый день занимаясь с нашими воспитанниками, мы закладываем фундамент с самого детства. При такой работе с детьми, мы можем рассчитывать на то, что воспитаем настоящих патриотов, которые любят и ценят свою Родину.

Очевидно, что если педагоги и родители малышей будут гордиться и любить свою Родину, то зарождение любви к Отчизне с самого раннего возраста является вопросам временным. Дети, смотря на родителей и беря с них пример, будут чтить своих близких, уважать свои традиции и обычаи своего народа. Такие дети вырастут достойными гражданами своей страны, которые будут чувствовать себя неотъемлемой частью чего — то большого и огромного.

Литература:

1. Акинина, Т. М. Духовно-нравственное и гражданское воспитание детей дошкольного возраста/Т. М. Акинина, Г. В. Степанова, Н. П. Терентьева. — М.: Перспектива, 2012.
2. Аксенова, З. Ф. Войди в природу другом. Экологическое воспитание дошкольников/З. Ф. Аксенова. — М.: Сфера, 2011.
3. Антонова, Г. А. Воспитание духовности через приобщение дошкольников к традиционной праздничной культуре русского народа/Г. А. Антонова, О. М. Ельцова, Н. Н. Николаева. — М.: Детство-Пресс, 2012.
4. Зимонина, В. Н. Воспитание ребенка — дошкольника/В. Н. Зимонина. — М.: Книга по Требованию, 2003.
5. Короткова, Л. Д. Духовно-нравственное воспитание дошкольников средствами авторской сказки/Л. Д. Короткова. — М.: Перспектива, 2011.
6. Новикова, Ж. Л. Воспитание ребенка-дошкольника. Разумного, ответственного, самостоятельного, инициативного, наблюдательного, коммуникативного, активного. В мире природы/Ж. Л. Новикова, В. Н. Сахарова. — М.: Владос, 2005.

Вариативные формы взаимодействия детского сада и семьи как средство выстраивания партнерских взаимоотношений

Дудар Мирия Степановна, заведующий;
Искакова Наталья Валерьевна, старший воспитатель
МБДОУ Детский сад № 9 «Щелкунчик» г. Белгорода

Современное общество предъявляет новые требования к системе образования подрастающего поколения и, в том числе, к первой ее ступени — к системе дошкольного образования.

Качество дошкольного образования, в свою очередь, во многом зависит от согласованности действий семьи и дошкольного образовательного учреждения. Положительный результат, может быть достигнут только

при рассмотрении семьи и детского сада в рамках единого образовательного пространства, подразумевающего взаимодействие, сотрудничество между педагогами детского сада и родителями на всем протяжении дошкольного детства ребенка.

Одной из задач ФГОС ДО является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в во-

просах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей. В качестве условия для успешной реализации программы дошкольного образования предполагается обеспечение условий для поддержки родителей (законных представителей), вовлечения семей непосредственно в образовательную деятельность.

Деятельность по повышению компетентности родителей (в сфере их прав, возможностей и компетенций) организуется путем вовлечения родителей на регулярной основе в образование детей (в деятельность по реализации Программы развития, основной образовательной программы дошкольного образования, годового плана работы организации).

Традиционные формы работы с родителями, условно подразделяющиеся на 4 группы: информационно-аналитические (тестирование, анкетирование, интервьюирование и т.п.); досуговые (праздник, конкурс, семейные походы и экскурсии и т.п.); познавательные (консультация, семинар, день открытых дверей и т.п.); наглядно-информационные (родительские стенды/уголки, библиотеки для родителей и т.п.), нуждаются в преодолении формализма и несоответствия социокультурным потребностям современного общества.

В качестве альтернативы следует рассматривать новые, современные формы взаимодействия с родителями.

В первую очередь для обеспечения индивидуального, личностно-ориентированного подхода к ребенку, выстраивания грамотного общения с каждым родителем необходимы сбор, обработка и использование информации о семье, общекультурном уровне родителей, отношении к ребенку в семье, запросах, интересах, потребностях родителей в психолого-педагогическом консультировании. Часть этой информации дошкольное учреждение получает в процессе анкетирования, анализа документов, опроса. На основе полученной информации выявляется часть родителей, заинтересованная в изменении своего отношения к взаимодействию с собственным ребенком.

По результатам такого исследования, с учетом особенностей семей деятельность ДОО была организована в нескольких направлениях:

Организована **работы семейного клуба для родителей** группы с целью установления между педагогами и родителями доверительных отношений, направленная на осознание значимости семьи в воспитании ребенка и на оказание помощи родителям в проблемах воспитания.

В содержание его деятельности входили родительские тренинги, педагогические беседы, игровые практикумы, обмен мнениями по определенной проблеме, мастер-классы, тиражирование опыта семейного воспитания, психолого-педагогическое консультирование, совместная досуговая деятельность.

Особый интерес вызвала у родителей новая перспективная форма взаимодействия: **организация работы смешанных детско-родительских групп**, имеющих целью знакомство взрослых с рациональными методами воспи-

тания и формирования определенных навыков с использованием приемов коррекции нарушений межличностных отношений между родителями и детьми посредством совместной игровой и интеллектуальной деятельности. Помимо задач психолого-педагогического просвещения эта деятельность опосредованно приобщает родителей к образовательному процессу, поскольку педагогический коллектив работает над включением ресурсов социально-психологического тренинга в работу с родителями и детьми дошкольного возраста в образовательный процесс дошкольного учреждения.

В дошкольном учреждении существует практика **работки образовательного маршрута группы**. Это приложение к плану образовательной деятельности, и оно дает возможность родителям внести в образовательный процесс свои предложения и корректировки, предложить свое участие в той или иной деятельности.

Данный **современный вид включения всех полноправных участников образовательного процесса** не только позволяет неформально реализовать образовательную программу конкретной дошкольной группы в каждой из определенных образовательных областей, но и повысить уровень коммуникативных навыков детей и родителей, улучшить микроклимат семьи на основе взаимного обучения и взаимопознания детей и их родителей.

В этой связи также не теряет своей актуальности **досуговая деятельность с участием родителей**. Она привлекает внимание родителей к детскому саду, способствует установлению неформальных контактов между педагогами и родителями и более доверительных отношений между родителями и детьми. Перспективное направление в организации такой деятельности — участие родителей в подготовке мероприятия, включение в сценарий совместных творческих дел (театральные вечера досуга), соревнований различной направленности в семейных командах.

Реализуя направление деятельности, именуемое в стандарте как «поддержка детской инициативы», воспитатель вправе рассчитывать на родителей, но только после предварительного консультирования, чтобы избежать ситуации, когда взрослый сделает все за ребенка. Поскольку организация самостоятельной деятельности детей немислима без развивающей предметно-пространственной среды, и требования к ней зафиксированы в стандарте, к **проектированию и созданию среды группового помещения** традиционно привлекаются родители. Одним из показателей качества развивающей предметно-пространственной среды в группе детского сада является связанное с детьми оформление пространства. В основе его лежит идея о том, «что детей должны окружать доказательства их собственной состоятельности, детям важно постоянно видеть подтверждение того, что они что-то сумели, что у них поучилось».

Для партнерского взаимодействия участников образовательных отношений важно обеспечение **информированности родителей** о жизни ребенка в детском саду.

В рамках опыта для информирования родителей использовались ресурсы **ИКТ-технологий**, точнее информирование о содержании деятельности через **мессенджеры**.

Внедрены в практику ДОО интерактивные и ИКТ-технологии.

Внедрена технология «**Телеобразование**». Суть технологии заключается в обмене информацией между участниками образовательных отношений в режиме реального времени (онлайн).

Организация обучения педагогов ДОО проведению прямых эфиров, используя интернет-ресурсы и платформы как Вконтакте, Сферум, яндекс-телемост, а также разработка плана на год по включению «прямых эфиров»:

— при организации образовательных мероприятий педагогов с детьми, организуемых ДОО,

— телерепортажи с мест включения за пределами ДОО (экскурсии, поездки, соревнования, концерты, турпоходы, выставки),

— прямая трансляция праздников, мероприятий, досугов в ДОО

Внедрена технология «**Виртуальное участие ребенка в жизнедеятельности ДОО**». Суть технологии — обеспечить эмоциональную связь между детьми, присутствующими в группе и отсутствующими в ней по разным причинам. С помощью приложения Сферум, видео звонков мессенджера *viber* воспитатели ДОО обеспечивают эмоциональное взаимодействие между детьми (присутствующими в группе и отсутствующими по болезни или другим причинам) в режиме реального времени (в режимных моментах и образовательной деятельности).

Внедрена технология «**Виртуальный гость группы**». Суть технологии — преобразование контактной технологии «Гость группы» в дистанционный формат с использованием сети Интернет, приложений, мессенджеров и платформ, позволяющих в прямом эфире обеспечить общение детей с «гостем» через компьютер (ноутбук, телефон).

Родитель «гость группы» по заранее разработанному алгоритму подготовки к мероприятию выходит с детьми в прямой эфир (для обмена информацией и получения прямой обратной связи в виде «вопрос-ответ») длительностью не более 5-ти минут (в соответствии с требованиями СанПин). Технология применяется с детьми старшего дошкольного возраста.

Родитель взаимодействует с детьми группы в рамках технологии в следующих направлениях:

— при ознакомлении с профессиями (рассказывает о своей профессии),

— при организации виртуальной экскурсии (рассказывает о каком-то объекте города, района, области — факты из истории),

— о каком-то факте, исследовании, событии, новости,

— о месте, в котором сейчас находится (обзор): на море, в зоопарке, на заводе, фабрике, в магазине и так далее

Внедрены формы дистанционного ознакомления родителей воспитанников с условиями в ДОО посредством размещения на сайте ДОО «**Виртуальной экскурсии по ДОО**», «**Аудиогид по ДОО**».

На сайте имеется раздел «Консультационный центр» (<http://mdou9.beluo31.ru/>), в котором размещен график консультирования родителей воспитанников педагогами ДОО в режиме онлайн с использованием приложения Сферум, видео-*viber*, согласно предварительным запросам родителей воспитанников посредством мобильной или телефонной связи. Консультации проводятся по запросу родителей, но не реже 1 раза в неделю одним педагогом (специалистом ДОО в соответствии с графиком проведения онлайн-консультаций, размещенным на сайте ДОО).

Для определения эффективности проделанной работы, нами использовалась повторная диагностика, наблюдение и учет активности родителей сразу после проведения того или иного мероприятия. Достигнуты следующие результаты:

1) Повысился процент посещения и участия родителей в мероприятиях, проводимых в группе (совместные творческие, спортивные, познавательные досуги и проекты; заседания клуба для родителей; консультации; родительские собрания; мастер-классы и др.). Участниками семейного клуба для родителей в старшей группе 21 человек (начальное количество — 11);

2) Повысилась удовлетворенность родителей услугами, предоставленными в ДОУ (по результатам анкетирования): с 87% до 96%;

3) Повысилась удовлетворенность родителей формами взаимодействия в ДОУ (по результатам анкетирования): с 54% до 92%.

Анализ практического этапа работы, показал, что позиция родителей стала более гибкой, теперь они не зрители и наблюдатели, а активные участники различных мероприятий. Папы и мамы ощущают себя более компетентными в воспитании детей. В результате использования различных форм и методов общения с родителями, как традиционных, так нетрадиционных, воспитательные умения родителей существенно обогатились. Так, если на начальном этапе лишь 20% родителей регулярно читали педагогическую литературу, целенаправленно занимались проблемами воспитания детей, хотели участвовать в работе с дошкольниками в детском саду, то после работы с родителями их число значительно увеличилось — до 55%. Родители стали более осознанно относиться ко всем мероприятиям, освоили приемы эффективного взаимодействия с ребенком, заметно повысился и педагогический уровень культуры родителей с 27% до 65%.

Результатом проведенной целенаправленной работы воспитателей группы с семьей по выстраиванию партнерских взаимоотношений стала выработка и принятие общего подхода к решению проблем воспитания, выделение, обобщение и согласование педагогических методов и при-

емов, единых требований, предъявляемых к ребенку дома и в детском саду. Это способствовало не только созданию психологического комфорта для детей, но и укреплению авторитета родителей и педагогов.

Таким образом, подтверждена эффективность системы работы с использованием нетрадиционных форм взаимодействия с семьей для выстраивания партнерских взаимоотношений с родителями воспитанников.

Адаптация учебного материала для детей с расстройствами аутистического спектра

Евдакова Нелли Сергеевна, педагог-психолог;
 Коновалова Александра Александровна, тьютор;
 Романова Светлана Юрьевна, учитель-дефектолог
 МБОУ Средняя общеобразовательная школа № 37 г. Белгорода

В статье автор рассматривает способы адаптации учебного материала для детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: адаптированные материалы, способы адаптации, обучающиеся с расстройствами аутистического спектра.

Для детей с расстройствами аутистического спектра готовые учебники и рабочие тетради не всегда доступны для понимания, поэтому основным условием реализации адаптированной основной образовательной программы является адаптация учебного материала [1]. Адаптированные материалы разрабатываются преимущественно под конкретного обучающегося, но могут использоваться и для работы с группой детей. Рассмотрим наиболее распространенные способы адаптации учебных материалов, они являются универсальными, и могут быть применены на всех уроках: от русского языка до окружающего мира.

— Упрощение инструкции к заданию.

- Используя данный способ адаптации, можно разбить многоступенчатую инструкцию на короткие шаги и записать в виде алгоритма;
- Заменить сложные для понимания слова и фразы пиктограммами, на которых будет схематически указано, что нужно сделать;
- Продублировать все устные инструкции письменными;
- Использовать опорные вопросы, слова, фразы.

— Индивидуализация стимульных материалов.

У детей с расстройствами аутистического спектра зачастую есть специфические интересы, которые можно использовать не только в качестве мотивационных стимулов и поощрений, но и при адаптации заданий [2]. Так, можно предложить обучающемуся, которому очень нравится мультфильм «Смешарики», решить математический пример не на счетных палочках, а сосчитать фигурки персонажей из мультфильма.

— Дополнительная визуализация.

Этот прием позволяет лучше понять содержание задания. На уроках математики при решении задач помимо краткой записи и схемы стоит использовать реалистичную иллюстрацию к условию. При необходимости условие задачи можно разыграть с помощью реальных

предметов. При написании изложений и сочинений используются иллюстрации к тексту. Так же, как и работа с текстами, произведениями на уроках чтения не обходится без иллюстраций, диафильмов или видео. Для запоминания основных понятий, свойств, признаков можно разрабатывать ментальные карты, которые удобно собирать в «тетради-выручайки». В такой тетради будут собраны все правила по учебному предмету за определенный класс, разбитые по темам [3].

— Минимизация двойных требований.

На уроках часто встречаются задания, содержащие в себе двойные требования: нужно решить задачу и записать ее в тетрадь, списать текст и подчеркнуть в нем главные члены предложения и пр. У детей с РАС выполнение таких заданий порой вызывает затруднение. В таком случае следует определить, какая цель первостепенная, сконцентрироваться на ней, а дополнительные требования упростить. Например, при решении задачи обучающемуся можно предложить оформить решение на специальном, заранее заготовленном бланке, в который требуется только вписать известное условие и записать решение (рис. 1).

Рис. 1. Бланк для решения задач

Таким образом, требования к правильному оформлению задачи в тетради будут снижены, но первоочередная цель «Решить задачу» будет достигнута.

По русскому языку вместо списывания текста из учебника обучающемуся с РАС можно предложить вставить пропущенные орфограммы в напечатанном и вклеенном в тетрадь бланке (Рис. 2).

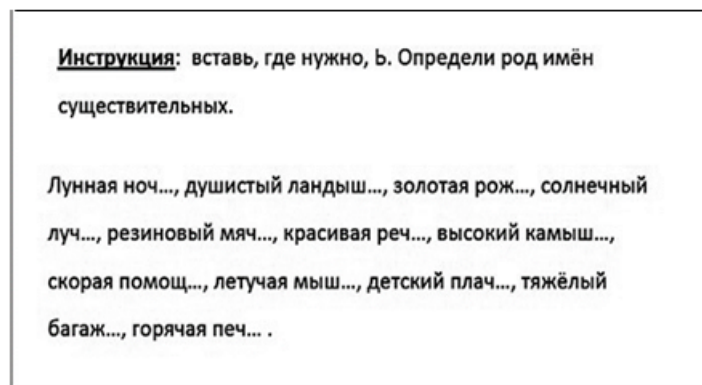


Рис. 2. Бланк с адаптированным заданием по русскому языку

— *Сокращение объема заданий при сохранении уровня их сложности.*

Для обучающихся с расстройствами аутистического спектра характерен замедленный темп работы, что связано со специфическими нарушениями произвольного внимания, трудностями переработки информации. Дети с РАС могут не успевать выполнять все задания по сравнению с другими обучающимися [2]. В такой ситуации рекомендуется предложить меньшее количество заданий, не меняя уровня сложности.

Данный прием адаптации будет необходим ученикам, для которых характерна низкая скорость письма, повышенная утомляемость. Так, изучая новый тип примеров, ребенок с РАС может выполнить не 10 примеров, как весь класс, а 5, но этого будет достаточно, чтобы отработать конкретный навык. По русскому языку мы можем предложить списать только три предложения (пока весь класс списывает пять), зато синтаксический разбор будет выполнен наравне с другими обучающимися класса.

— *Упрощение содержания задания.*

Для обучающихся с РАС, уровень развития которых ниже уровня развития сверстников, можно изменить уровень сложности задания [4]. Например, пока на уроке чтения дети читают и пересказывают текст, ученику с РАС можно предложить подобрать к простым предложениям из этого текста соответствующие картинки. При этом, и картинки и предложения будут напечатаны на отдельных карточках. На уроке математики можно вместо примеров на умножение многозначных чисел предложить решить примеры с такими же цифрами, но только на сложение.

Можно выделить несколько основных принципов использования адаптированных учебных заданий:

1. От уровня особенностей обучающегося зависит уровень адаптации от минимального до значительного.

2. Задания адаптируются по мере необходимости.

3. Степень адаптации заданий постепенно ослабляется.

4. Адаптация задания преимущественно касается объема задания или уровня его сложности [1].

Главный же принцип заключается в том, что основной вид деятельности обучающихся не независимо от использования обычных или адаптированных заданий не отличается. Например, если все ученики класса на уроке математики решают задачу, то ученик, выполняющий адаптированное задание, в данный момент будет тоже решать задачу. Если на уроке чтения класс участвует в устной беседе, отвечая на вопросы, нужно создать такие условия, чтобы ученик с РАС тоже смог принять участие в этой беседе, используя доступные ему способы. Т. е., при использовании адаптированных заданий фронтальная инструкция учителя остается общей для всех, и ученики с расстройствами аутистического спектра также как и все ориентируются на учителя.

Таким образом, варианты адаптации учебного материала и заданий довольно разнообразны и касаются различных аспектов: инструкции к заданию, его объема, содержания, уровня сложности. Выбор приема адаптации учебного материала зависит от особенностей конкретного обучающегося с РАС, от уровня сформированности его учебных навыков, интеллектуального развития, особенностей переработки информации. Так, для ребенка, обучающегося по АООП НОО для обучающихся с РАС (вариант 8.2) адаптация может заключаться в упрощении инструкции и уменьшении объема задания при сохранении уровня сложности. В то время как для ребенка, обучающегося по АООП ООО для обучающихся с РАС (вариант 8.3) может быть упрощено содержание задания.

Литература:

1. Волкмар, Ф.Р., Вайзнер Л.А. Ресурсный класс: как обучать школьников с расстройствами аутистического спектра: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Книги 1, 2, 3/Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014.
2. Загуменная, О.В., Хаустов А.В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие/Москва: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017 г. — 80 с.
3. Козорез, А., Беспалова А., Гончаренко М., Калабухова А., Лебедева Е. и др. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе/М.: АНО «Ресурсный класс», 2016.
4. Морозова, С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. РБОО Общество помощи аутичным детям «Добро», 2013

Improving children's skills with STEM teaching methods in elementary grades

Kairatuly Abylai, student master's degree
Eurasian National University named after LN Gumilev (Astana, Kazakhstan)

This scientific article explores the crucial importance of nurturing research abilities in elementary school students within the dynamic realm of STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) education. It examines a variety of methods and creative teaching approaches to comprehensively enhance research capabilities in young minds, against the backdrop of the constantly changing educational landscape. Additionally, the paper highlights the essential contributions of educators, parents, and educational bodies in establishing a setting that supports the growth of a research-oriented and inquiry-based learning culture. It also illuminates the cognitive advantages of developing research skills, stressing the profound effect of incorporating research-focused tasks into standard educational programs.

Introduction

STEM education serves as a vital foundation, equipping learners to navigate the complexities and prospects of a world increasingly shaped by technology. At the heart of effective STEM teaching is the development of research abilities, enabling students to critically analyze, challenge preconceptions, and examine the world from a perspective grounded in evidence. This article, broadening its focus, delves into the significance of fostering research skills in elementary school pupils and examines the far-reaching impact of a research-focused educational approach within the wider context of learning.

Theoretical framework

This article explores a broadened theoretical perspective, examining different educational theories that support incorporating research skills into STEM education. Inspired by the «The Lean Startup» approach suggested by Byers (2018), which emphasizes ongoing innovation and experimentation, educators can cultivate a research-oriented atmosphere for young entrepreneurs. Moreover, Clifton's (2018) detailed guide, «How to Build a Startup», complements problem-based learning and inquiry-focused methods, further emphasizing the importance of research-based techniques in developing young intellects.

Methods for Developing Research Abilities in Elementary School Children within STEM Learning

The exploration delves deeper into methods for enhancing research skills among elementary school students. Drawing from the National Science Foundation (NSF) (2019), the ar-

ticle highlights the benefits of practical experiments and project-based learning. These hands-on activities provide students with direct experience of scientific concepts, fostering their investigative and problem-solving skills. Moreover, as recommended by The Association for Project Management (2019), interdisciplinary activities combine subjects such as mathematics, science, technology, and engineering. This integrated approach amplifies the significance and practical application of the research process.

Cognitive benefits of research skill development

With a heightened focus on cognitive development, this section elaborates on the various mental advantages associated with research-oriented learning. As expounded by The National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2018), engaging in research activities stimulates brain development, enhancing critical thinking and analytical skills. This nurturing of cognitive abilities empowers students to approach challenges with heightened creativity and adaptability, as supported by the United States Department of Education (2021).

The role of teachers, parents, and educational institutions

The broader examination of stakeholder roles emphasizes the vital impact of educators, parents, and schools in developing students' research capabilities. The International Association for STEM Leaders (2021) underscores the essential role of teachers in fostering classrooms that encourage inquiry, where students' curiosity is cultivated and they are motivated to explore their interests. Parents also play a significant part

by consistently supporting their children's endeavors and enhancing their learning with a variety of resources. Additionally, it's imperative for educational institutions to acknowledge the transformative effect of research skills acquisition and to invest in providing students with the necessary tools and facilities for conducting substantial research.

Integrating research-based activities in the stem curriculum

This part of the text highlights the importance of embedding research-oriented tasks into the STEM syllabus, focusing on the need for a thoughtfully structured strategy. Utilizing the NSF's Partnerships for Innovation (PFI) program (2020), schools can work together to efficiently carry out research-focused projects. By aligning these projects with established cur-

riculum benchmarks, it ensures that research abilities are developed in tandem with fulfilling the demands of conventional educational objectives.

Conclusion

In summary, this comprehensive academic article highlights the critical importance of nurturing research abilities in elementary school pupils amidst the complex realm of STEM education. By adopting a holistic strategy towards cultivating research-focused learning, educators can foster an atmosphere that encourages curiosity, inventiveness, and a zeal for exploration. Through the joint efforts of educators, parents, and schools, young learners can be equipped to address challenges and contribute to a future driven by innovative and transformative ideas.

References:

1. American Educational Research Association. (2020). Trends and Innovations in STEM Education. [Online Resource]
2. International Science Education Association. (2021). Advancing STEM Education. [Web Resource]
3. The International Association for STEM Leaders. (2021). What is STEM? <https://stemleadership.com/stem-education/>
4. Global Innovation Fund. (2021). Supporting Science and Technology Innovations. [Online Information]
5. Institute for Educational Leadership. (2020). Integrating Project Management in Education. Leadership Publishing.
6. Worldwide STEM Education Network. (2022). Understanding STEM Education. [Web Resource]
7. International Council for Science and Technology Education. (2019). New Perspectives on Learning and Development. Global Science Press.
8. Global Education Forum. (2022). Trends in STEM Education. [Online Resource]
9. Byers, T. (2018). The Lean Startup: How Today's Entrepreneurs Use Continuous Innovation to Create Radically Successful Businesses. Currency.
10. Clifton, K. (2018). How to Build a Startup: The Complete Step-by-Step Guide. Entrepreneur Press.

Организационно-педагогические условия управления самостоятельной работой учащихся основной школы

Ключева Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент;
Дергунова Елена Алексеевна, студент магистратуры

Арзамасский филиал Нижегородского государственного научно-исследовательского университета имени Н. И. Лобачевского

В статье авторы подводят итоги исследования организационно-педагогических условий управления самостоятельной работой учащихся основной школы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, управление, самостоятельность, управленческие функции.

В условиях современного постоянно развивающегося социального и образовательного пространства возрастает актуальность проблемы воспитания личности готовой к таким условиям. Требования, что предъявляются современным обществом к личности выпускника основной школы, высоки. Это говорит об их связи с необходимостью полноценно осуществлять процессы личностного развития ребенка в обучении. Ответственность за решение этой проблемы ложится на школьную систему образования. Анализируя ФГОС ООО, мы видим «портрет» выпускника школы: это человек, управляющий

своей деятельностью, контролирующей и корректирующей ее, проявляющий инициативность и самостоятельность, готовый действовать самостоятельно.

Впервые с необходимостью действовать самостоятельно ученик сталкивается на уроках в момент выполнения самостоятельной работы.

В «Новом словаре методических терминов и понятий» (Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина) «самостоятельная работа» определяется как «вид учебной деятельности, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподава-

телем опосредованно через специальные учебные материалы; неотъемлемое обязательное звено процесса обучения, предусматривающее прежде всего индивидуальную работу учащихся в соответствии с установкой преподавателя или учебника, программы обучения» [1, с. 268].

Данилов М. А., Нильсон О. А., Усова А. В. Определяют самостоятельную работу как вид учебной деятельности, направленный на формирование практических и теоретических знаний и навыков действовать в рамках тех или иных задач. Я. Г. Гендлер, Б. П. Есипов, А. С. Лында под понятием «самостоятельной работы» понимают организацию познавательной деятельности учащихся в индивидуальной, групповой и фронтальной формах. А. М. Лушников цель самостоятельной работы определяет в том, чтобы с помощью личного действия, волевого усилия расширить и уточнить свои знания, изучить проблему творчески. И. Я. Лернер писал о самостоятельной работе, как о средстве развития познавательного интереса, повышения у учащихся потребности в знаниях.

П. И. Пидкасистый в научных работах писал, что самостоятельная работа является важным средством руководства самостоятельной познавательной деятельностью детей в процессе обучения.

В нашей работе были рассмотрены диссертационные исследования разных лет по проблеме, в них отражены аспекты структурного состава управления самостоятельной работой учащихся (исследование И. В. Беляковой), условия управления самостоятельной работой в электронной информационно-образовательной среде (исследование Л. В. Николаевой), организации самостоятельной работы школьников, как способа развития познавательной компоненты обучающихся (исследование И. В. Савочкиной).

Проведя анализ научных изданий, мы установили, что крайне мало работ касательно управления самостоятельной работой учащихся основной школы. Больше этот вопрос изучается в рамках профессионального образования. Хотя становление самостоятельности зарождается именно в младшем подростковом возрасте, следовательно, крайне важно в этот момент выстроить эффективную систему управления самостоятельной работой школьников. Показателем успеха в этом деле будет служить уровень развития познавательной самостоятельности учащихся.

Однако процесс управления начинается с педагога. Именно он строит образовательный процесс, организует управление деятельностью детей. Результат этого управления будет зависеть от того, какие формы, методы, технологии, условия выберет и создаст учитель, насколько эффективно он спланирует и реализует управленческую деятельность.

Управление самостоятельной работой строится исходя из «функций управления. С. Ю. Трапицын выделил следующие функции:

— информационно-аналитическая;

- мотивационно-целевая;
- планово-прогностическая;
- организационно-исполнительская;
- контрольно-диагностическая;
- регулятивно-коррекционная». [4, с. 117]

Мы установили, что согласно этим функция управление самостоятельной работой школьников заключается в следующем:

- Наметьте желаемый результат усовершенствования навыков учащихся в самостоятельной работе, удостовериться в необходимости последующих этапов;
- Оценить текущее состояние процесса управления самостоятельной работой школьников, насколько оно эффективно;
- Составить план по усовершенствованию процесса управления самостоятельной работой школьников, выбрать методы, способы, формы, виды;
- Реализовать составленную программу;
- Оценить состояние процесса управления самостоятельной работой школьников;
- Скорректировать управление самостоятельной работой школьников, поддерживать процесс на новом качественном уровне.

В период с 2021 г. по 2023 г. нами было организовано исследование на базе МБОУ СШ № 25, г. Арзамас по определению организационно-педагогических условий управления самостоятельной работой учащихся основной школы. Исследование проводилось с учащимися 6-х классов (общее кол-во участников 40 чел.). Они были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную.

Степень эффективности управленческой деятельности учителей оценивалась по следующим критериям:

- Полнота реализации функций управления учителями.
- Уровень развития познавательной самостоятельности учащихся 6-х классов.

Для выявления полноты реализации учителями управленческих функций по руководству самостоятельной работой школьников нами были использованы следующие методы исследования: анализ учебной документации учителей, анализ качества знаний по предметам, наблюдение, проведен анализ управленческой деятельности педагога, а также проведено анкетирование. В исследовании мы задействовали учителей русского языка и литературы из разных школ (20 чел.).

Для определения полноты реализации функций управления мы провели анализ деятельности педагога. Для этого мы проанализировали ООП по русскому языку и литературе, поурочное планирование к ним, электронный журнал педагогов, график контрольных работ, конспекты уроков, посетили открытые уроки, провели анкетирование педагогов. В результате установили, что управленческие функции реализуются не в полной мере, особенно в этом плане страдают мотивационно-целевая и организационно-исполнительская функции.

Для определения уровня познавательной самостоятельности учащихся 6-х классов нами было проведено исследование в соответствии с выделенными критериями:

- мотивационно-целевой;
- содержательно-операционный;
- оценочно-критериальный;
- нравственно-волевой.

Мотивационно-целевой компонент познавательной самостоятельности определили с помощью диагностики учебной мотивации к самостоятельной учебно-познавательной деятельности школьников, под авторством Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова.

Уровень сформированности содержательно-операционного компонента познавательной самостоятельности диагностировался через анализ результатов проектной деятельности школьников.

Оценочно-критериальный компонент познавательной самостоятельности определили через проведение процедуры тестирования, предложенной Н. Г. Казанцевой.

Нравственно-волевой компонент познавательной самостоятельности оценивали посредством методики для обобщенной характеристики проявления силы воли, описанной Н. Н. Обозовым.

Проведя анализ полученных результатов, мы установили, что большинство учащихся 6-х классов находятся на низком и среднем уровнях развития познавательной самостоятельности.

На формирующем этапе эксперимента нами были разработаны специальные организационно-педагогические условия по усовершенствованию управления самостоятельной работой учащихся 6-х классов:

— расширили видовое разнообразие самостоятельных работ, заданий.

— для мотивации учащихся к самостоятельной работе внедрили творческие самостоятельные работы, расширили проектную деятельность.

— внедрили дифференцированные задания для самостоятельных работ;

— широко использовали цифровые образовательные ресурсы, приемы из технологии развития критического мышления.

На контрольном этапе проверили эффективность созданных организационно-педагогических условий по теме же методикам, что на констатирующем этапе исследования. По итогам, получили результаты, согласно которым в экспериментальной группе дети улучшили показатели по уровням сформированности познавательной самостоятельности. Если на констатирующем этапе высокий уровень имели 2 ученика, то после проведенной работы их количество увеличилось до 5 чел. В контрольной группе существенных изменений не произошло.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что созданные нами организационно-педагогические условия на формирующем этапе эксперимента благотворно повлияли на уровень познавательной самостоятельности шестиклассников. Что в свою очередь показывает, насколько важно организовать правильное управление самостоятельной работой учащихся. Полноценная реализация управленческих функций со стороны педагога способствует развитию учащихся.

Литература:

1. Азимов, Э. Г., Шукин А. Н. А35 Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с. ISBN 978-5-7974-0207-7
2. Белякова, И. В. Подготовка будущих учителей к управлению самостоятельной работой учащихся: автореферат дис. к. пед. наук: 13.00.08/Магнитог. гос. ун-т. — Магнитогорск, 2004. — 23 с.
3. Елагина, В. С. Управление самостоятельной работой обучающихся // Инновационное развитие профессионального образования. 2022. № 3 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-samostoyatelnoy-rabotou-obuchayuschihhsya> (дата обращения: 05.11.2023).
4. Менеджмент в образовании: учебник и практикум для среднего профессионального образования/С. Ю. Трапицын [и др.]; под редакцией С. Ю. Трапицына. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 478 с. — (Профессиональное образование). — ISBN 978-5-534-14375-1. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. с. 79 — URL: <https://urait.ru/bcode/519137/p.79> (дата обращения: 05.11.2023).
5. Николаева, Л. В. Управление самостоятельной работой студентов в условиях дистанционного обучения: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. — Улан-Удэ, 2013. — 211 с.
6. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. — М.: Педагогика, 1980 г.
7. Савочкина, И. В. Технология эдьютейнмент в практике преподавания русского языка как иностранного в условиях летней языковой школы: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. — Белгород, 2020. — 210 с.
8. Скрыбина, А. Г. Педагогические условия развития познавательной самостоятельности обучающихся классов гуманитарного профиля: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. — Якутск, 2019. — 186 с.

Психофизиологические основы письма

Коновалова Анастасия Владимировна, студент магистратуры
Научный руководитель: Юдина Валерия Александровна, кандидат психологических наук, доцент
Шадринский государственный педагогический университет (Курганская обл.)

В статье автор исследует психофизиологические основы письма.

Ключевые слова: письменная речь, механизм, взаимодействие.

Процесс письма представляет собой сложный и при этом организованный вид деятельности, захватывающий разные сферы мыслительной деятельности человека. Письмо является сложным психологическим актом.

Такие исследователи, как А. Р. Лурия, А. К. Аксенова, Л. С. Выготский, В. П. Глухов, М. М. Безруких, Р. И. Лалаева, Л. Я. Гадасина, Т. В. Николаева, О. Г. Ивановская и др. занимались изучением психофизиологической основы формирования процессов письма и чтения. В трудах данных авторов отражена неразрывная связь формирования письменной речи и высших психических функций [7].

А. Р. Лурия [5, 6] в своих исследованиях отмечал, что письменная речь и, в частности письмо, является одной из самых сложных форм речевой деятельности, являясь при этом психологическим и сознательным процессом. При этом одновременно письмо можно отнести к сенсорным возможностям. Речь — это функциональная система, затрагивающая деятельность большого количества структур коры головного мозга и систем анализаторов, благодаря которым становится возможным совершение операций речевой деятельности.

О. Г. Ивановская, Л. Я. Гадасина, Т. В. Николаева, С. Ф. Савченко [4], проведя исследования и обобщив данные, полученные Л. К. Назаровым, И. Н. Садовниковой [7] и А. Р. Лурия [5, 6], дают описание психофизиологической основе письма, подчеркивая при этом, что для письма необходима сформированность всех структурных компонентов речи. Нарушения звукопроизношения, недоразвитие фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи ведут к нарушению становления письменной речи. Кроме того, упомянутые исследователи учитывают важность взаимодействия зрительного, слухового, двигательного и речедвигательного компонентов письменной речи и называют процесс письма двигательным актом, различая в нем смысловую структуру и двигательный состав [3].

На первоначальных этапах развития письменной речи письмо является речемоторным актом. В основе данного акта лежат сложные психофизиологические механизмы, в котором тесно связаны и взаимообусловлены пять основных аналитических систем. К этим системам принято относить: слух или акустическую систему; органы артикуляции или речевую систему; зрение или визуальную систему; моторику или двигательную и рукодвигательную системы. Исходя из вышесказанного можно утверждать,

что наибольшую сложность для младших школьников в освоении письма как графического навыка является именно развитие его автоматизированности [1].

В исследованиях А. Р. Лурия [5, 6] можно найти данные о наличии трех основных блоков головного мозга, отвечающих за осуществление речевой деятельности:

1. Подкорковые образования, благодаря которым в организме обеспечиваются нормальный мышечный тонус, а также поддерживается нормальный уровень бодрствования системы.

2. Задние отделы больших полушарий головного мозга, благодаря которым осуществляется прием, обработка и сохранение полученной с помощью органов чувств информации извне. Здесь же происходит восприятие окружающей действительности.

3. Передние отделы больших полушарий головного мозга, благодаря которым обеспечивается программирование, контроль и регуляция поведения человека. Кроме того, данные области головного мозга обеспечивают регуляцию деятельности подкорковых образований, тонуса и деятельность всей системы наравне с первым блоком [6].

Существуют определенные предпосылки, необходимые для полноценного формирования и развития письменной речи и письма у человека:

1. Полная и нормативная сформированность устной речи, то есть в норме должны быть звукопроизношение, фонематические процессы, лексико-грамматический строй речи, а также способность к аналитико-синтетической деятельности.

2. Полная и нормативная сформированность высших психических функций, а именно: восприятие (оптическое и пространственное), ощущение, зрительно-пространственный гнозис, чувство собственного тела, эмоционально-волевая сфера и т. д.

3. Полное и нормативное формирование праксиса.

4. Владение абстрактными способами действий.

5. Знание и владение нормами поведения, регулированием собственной деятельности, а также контролем и самоконтролем [5].

Благодаря совместной работе трех блоков, в котором каждый блок ответственен за определенную функцию, становится возможным реализация речевой деятельности, в том числе и процесса письма.

Фонематический анализ — это самая важная операция в процессе письма, поскольку благодаря фонематическому анализу становится возможным соотнесение

порядка звуков с порядком последующих букв при написании. Для правильного написания любого слова требуется проведение фонематического анализа, то есть определение звуковой структуры слова. Процесс произношения (проговаривания) играет огромную роль и помогает определить тип звуков и их порядок.

Следующим шагом в процессе письма является сопоставление конкретной фонемы с графемой, здесь происходит работа над различением графем, особенно тех, которые графически похожи.

Следующий процесс — двигательная операция, заключающаяся в воспроизведении зрительного образа буквы с помощью движений руки, сопровождаемом кинестетическим и зрительным контролем, а также чтении написанного.

По мнению Н. Г. Агарковой [1], письмо с точки зрения его психологической природы — это механизм взаимодействия различных анализаторов (артикуляционный, слуховой, двигательный, зрительный и моторный). Данный

процесс является достаточно сложным, поскольку головному мозгу необходимо обеспечить синхронность и последовательность в работе слуха и артикуляции, зрения и движения руки во время письма. Это отличает письма от чтения и делает его намного сложнее, поскольку для чтения достаточно взаимодействия только речеслухового и артикуляционного анализаторов [1].

Таким образом, психофизиологической основой письма является формирование всех неречевых и речевых компонентов, таких как: правильное звукопроизношение, фонематический слух, восприятие и звуко-слоговой анализ и синтез, оптико-пространственные представления, развитая лексико-грамматическая сторона речи, зрительная дифференциация, восприятие образа букв, кинетический и визуальный контроль. Все вышеперечисленные компоненты указывают на сложность организации письменной речи и поэтому требуют более тщательного и детального изучения, диагностики и дальнейшего развития для обучения грамоте.

Литература:

1. Агаркова, Н. Г. Обучение письму/Н. Г. Агаркова // Чтение и письмо по системе Эльконина Д. Б.: книга для учителя. — Москва: Просвещение, 1993. — с. 218-320. — Текст: непосредственный.
2. Журова, Л. Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста/Л. Е. Журова, Д. Б. Эльконин. — Москва: Просвещение, 2003. — 279 с. — Текст: непосредственный.
3. Зябкина, Е. А. Особенности произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития/Е. А. Зябкина, А. А. Сергадеева — Текст: непосредственный // Педагогика и психология: перспективы развития: сборник материалов III междунар. науч.-практ. конф., 16 дек. 2017 г., г. Чебоксары/отв. ред. О. Н. Широков. — Чебоксары, 2017. — с. 214-216.
4. Ивановская, О. Г. Методическое пособие/О. Г. Ивановская, Т. В. Никольская, Л. Я. Гадасина, С. Ф. Савченко. — Санкт-Петербург: КАРО, 2019. — 544 с. — Текст: непосредственный.
5. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма/А. Р. Лурия. — Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1950. — 84 с. — Текст: непосредственный.
6. Лурия, А. Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений/А. Р. Лурия. — Москва: Академия, 2002. — 352 с. — Текст: непосредственный.
7. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников [Текст]/И. Н. Садовникова. — М.: «Владос», 1995. — 256 с.
8. Серикова, Е. С. Психофизиологическая основа чтения и письма как важная составляющая процесса обучения грамоте/Е. С. Серикова. — Текст: непосредственный // Современное образование: актуальные вопросы теории и практики: сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Пенза, 30 ноября 2022 года. — Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2022. — с. 71-74.

Адаптация ребенка к детскому саду в раннем возрасте

Костомаха Наталья Юрьевна, воспитатель

МАДОУ «Центр развития ребёнка — детский сад № 33 «Радуга» г. Губкина (Белгородская обл.)

В статье рассматриваются особенности адаптации к детскому саду у детей раннего возраста. Проведен анализ педагогического исследования адаптации ребенка раннего возраста к условиям детского сада, в котором представлены три последовательных этапа — констатирующий, формирующий и контрольный. Адаптирована «Программа сопровождения семьи и ребенка в период адаптации к ДОО».

Ключевые слова: адаптация, дети раннего возраста, педагогическая поддержка, эмоциональное состояние.

Adaptation of a child to kindergarten at an early age

The article discusses the features of adaptation to kindergarten in young children. The analysis of the pedagogical study of the adaptation of an early age child to kindergarten conditions is carried out, which presents three successive stages — ascertaining, forming and control. The «Family and child support program during the period of adaptation to preschool education» has been adapted.

Keywords: adaptation, young children, pedagogical support, emotional state.

Адаптация детей к дошкольному учреждению характеризуется широким спектром реакций ребенка на изменение привычной для ребенка обстановки, режима дня, разлуки с мамой, которые зависят от психофизиологических и личностных особенностей ребенка, от сложившихся семейных отношений, от возраста, пола ребенка и от условий пребывания в дошкольном учреждении. Не способность адаптироваться к дошкольному учреждению может привести к существенным нарушениям психического развития ребенка.

Согласно И.С. Ильиной, «адаптация в педагогическом процессе определяется как естественное состояние индивида, которое проявляется в привыкании (приспособлении) к новой деятельности, к изменившимся условиям жизни, к появившимся социальным контактам и изменившимся социальным ролям. В целом данное понятие является одним из основных рассматриваемых при научных исследованиях организма» [2, с. 88].

Основными формами адаптации детей к дошкольному учреждению является коррекция эмоционального, психофизического состояния детей, развитие потребности в общении и сотрудничестве со сверстниками и взрослыми, создание благоприятных условий для развития ребенка в семье и дошкольном учреждении, через преодоление негативных тенденций в воспитательном воздействии и общении взрослых с детьми, учета при взаимодействии с ребенком его индивидуальных особенностей и ориентации на принятие ребенка таким, какой он есть, развитие его самостоятельности.

Педагогическое исследование адаптации ребенка младшего дошкольного возраста к условиям детского сада проходило на базе МБДОУ № 33 «Радуга» г. Старый Оскол. Исследование проводилось в младшей группе. Контингент детей — 20 дошкольников и их родители, воспитатель

Воронкова Мария Анатольевна. Педагогическое исследование адаптации ребенка младшего дошкольного возраста к условиям детского сада проходило в три этапа — констатирующий, формирующий и контрольный.

Основным методом исследования, учитывая возраст испытуемых, было наблюдение, так же были использована проективная методика и опрос воспитателей и родителей. Исходя из выделенных условий психологической адаптации детей к дошкольному учреждению и показателей адаптации осуществляли диагностику:

- 1) показателей внешних поведенческих коррелятов дискомфорта в период адаптации ребенка к условиям дошкольного учреждения;
- 2) особенностей эмоционального состояния ребенка;
- 3) особенностей эмоционально-социального развития ребенка;
- 4) познавательного развития.

Проведенное исследование показало, что у большинства детей средний и ниже среднего уровень адаптации к дошкольному учреждению, они недостаточно активны во взаимодействии с взрослыми и сверстниками детском саду, у них снижены показатели психофизического благополучия. Трудности были у детей с приемом пищи, аппетитом (2,08 балла), дневным сном (1,62 балла), т.е. дети не могут расслабиться и заснуть, эмоциональным состоянием (2,03 балла), соблюдением правил (1,92 балла). Эти результаты говорят о низкой выраженности такого показателя адаптации к детскому саду как психофизическая адаптация.

Используемая нами методика наблюдения позволяет установить общий уровень адаптации. Результаты приведены на рисунке 1.

Было установлено, что у 25% детей уровень адаптации к ДОО низкий, данные дети не проявляли активность

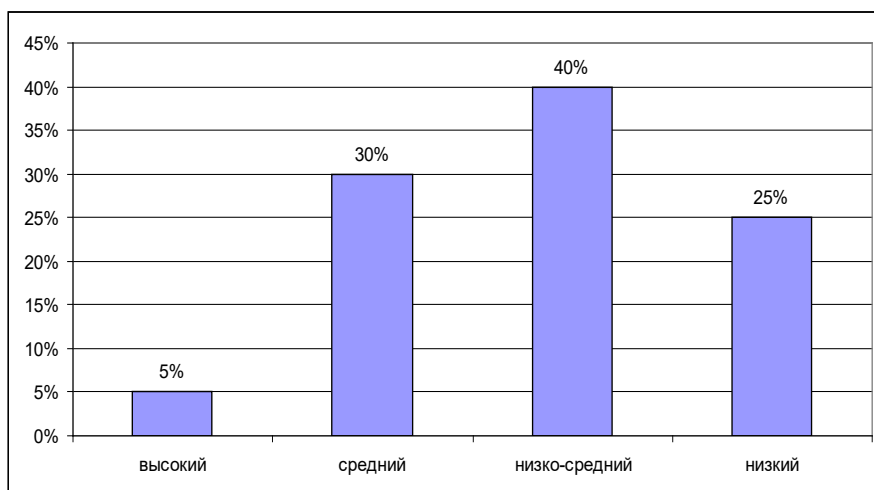


Рис. 1. Распределение детей по уровню адаптации к ДОУ

в отношении других детей, при обращении взрослого смущались и терялись.

У 40% детей младшего дошкольного возраста низко-средний и у 30% средний уровень адаптации к дошкольному учреждению.

Высокий уровень адаптации к дошкольному учреждению был установлен у 5% детей (1 ребенка), у него было отмечено позитивнее настроение, отсутствие трудностей в расставании, активность в играх и на занятиях, хороший аппетит и нормальный сон, адекватные эмоциональные реакции.

Таким образом, большинство детей имеют средний и ниже среднего уровень адаптации к дошкольному уч-

реждению, они недостаточно активны во взаимодействии с взрослыми и сверстниками в детском саду, у них снижены показатели психофизического благополучия.

Для исследования эмоционально-социального развития младших дошкольников были анализированы оценки его параметров, данные родителями дошкольников.

Анализ развития показателей, характеризующих эмоционально-социальное развитие показал, что преимущественно у детей средний или ниже среднего уровень развития адекватности поведения и самоконтроля, игровой деятельности, особенностей коммуникации со взрослыми и сверстниками, выраженности показателей эмоциональной сферы.

Таблица 1. Результаты диагностики параметров эмоционально-социального развития младших дошкольников (в %)

| Параметры эмоционально-социального развития | Уровни развития | | | |
|---|-----------------|---------|---------------|--------|
| | высокий | средний | ниже-среднего | низкий |
| Адекватность поведения и самоконтроль | 0 | 35 | 50 | 15 |
| Игровая деятельность | 10 | 45 | 45 | 0 |
| Общение со взрослыми | 10 | 35 | 45 | 10 |
| Коммуникации с детьми | 0 | 50 | 45 | 5 |
| Эмоциональные особенности | 5 | 45 | 45 | 5 |
| Общий уровень | 0 | 35 | 50 | 15 |

При этом больше всего детей (50%) имеют ниже среднего показатели развития адекватности поведения у 15% она низкая, т.е. дети не в полной мере способны действовать согласно ситуации, ориентироваться при этом на образцы поведения взрослого и осуществлять контроль за своей деятельностью.

45% детей имеют средний и столько же ниже среднего уровень развития игровой деятельности, т.е. не обладают умением ориентироваться на игровую задачу и самостоятельно ставить ее себе. Уровень общения со взрослыми так же большая часть детей (45%) имеют ниже среднего, они не активны, не инициативны в общении со взрослыми, часто не чувствительны к проявлению инициативы взрослого, его оценкам.

Коммуникации с детьми у 50% имеют средний уровень развития у младших дошкольников, т.е. дети не всегда инициативны в отношениях с другими детьми, способны бесконфликтно взаимодействовать с ними.

Показатели выраженности эмоциональных особенностей так же у большинства детей средние или ниже среднего, т.е. дети не всегда характеризуются положительным настроением и преобладанием положительных эмоций.

Для того, чтобы полностью скоординировать процесс адаптации детей к детскому саду, необходимо разработать и внедрить методическую Программу сопровождения семьи и ребенка в период адаптации к ДОО. Все мероприятия, которые были подготовлены с участниками учебной программы, соответствуют Перспективному пла-

нированию программы педагогической поддержки адаптационного периода детей.

Выполнение запланированных задач программы позволило нам перейти к третьему этапу нашего экспери-

мента — контрольному. На данном этапе было повторно проведено анкетирование родителей. Результаты анкетирования представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты анкетирования родителей

| Вопрос | Ответ | Результат |
|--|--|-----------|
| 1. Как прошла адаптация ребенка к детскому саду | А) ребенок адаптировался полностью | 60% |
| | Б) ребенок утром не хочет идти в детский сад | 20% |
| | В) ребенок иногда не хочет идти в детский сад | 10% |
| | Г) ребенок вечером изъявляет желание еще поиграть в детском саду | 10% |
| 2. Как протекала адаптация Вашего малыша к детскому саду в течение последнего месяца? Ребенок шел в детский сад: | А) с плачем | 10% |
| | Б) с уговорами | 10% |
| | В) без эмоций | 10% |
| | Г) с удовольствием | 70% |
| 3. Что, по Вашему мнению, повлияло на успешную адаптацию: | А) действия всех сотрудников | 50% |
| | Б) совместные действия сотрудников и родителей | 40% |
| | В) действия родителей | 10% |
| 4. Каким было поведение Вашего ребенка в последние дни посещения детского сада | А) обычным | 70% |
| | Б) отказывался от еды | 0% |
| | В) плохо засыпал | 0% |
| | Г) все эти факторы имели место | 30% |
| 5. Как Вы думаете, достаточно полно организована педагогическая поддержка ребенка? | А) достаточно | 80% |
| | Б) недостаточно | 20% |
| | В) вообще не организуется | 0% |

Результаты анкеты позволили сделать следующие выводы:

У 70% детей закончен процесс адаптации к детскому саду. Один ребенок идет в детский сад с уговорами, один с плачем. Остальные дети негативных эмоций не проявляют, семь идут с удовольствием.

Для определения достоинства и недостатков процесса педагогической поддержки адаптации детей 3-4 лет в младшей группе ДОО нами повторно были организованы беседа с воспитателями и наблюдение за организацией деятельности детей в группе.

В результате беседы с воспитателем выяснилось, что все запланированные мероприятия по адаптации вновь прибывших детей отражены в плане воспитательно-образовательной работы группы. В плане отражены индивидуальные и групповые формы работы с детьми, направленные на облегчения процесса адаптации в ДОО. Исходя из анализа ответов на вопросы анкеты, можно сделать выводы об уровне готовности ребёнка к поступлению в детское дошкольное учреждение. Новые показатели степени готовности на каждого ребенка определены путем подсчета среднего балла по перечисленным параметрам и представлены на рисунке 2.

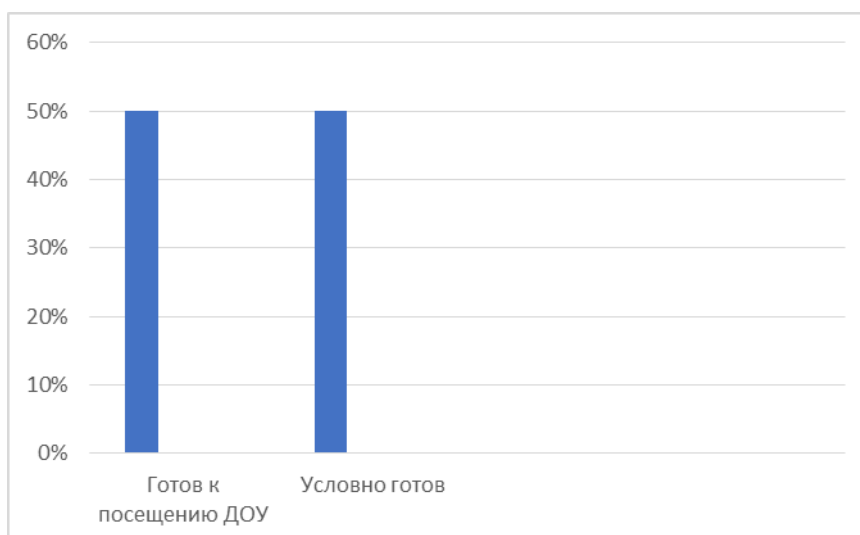


Рис. 2. Сводные показатели степени готовности каждого ребенка

В результате заполнения анкет на каждого ребенка, было выявлено, что 50% детей готовы к посещению ДОО, 50% готовы условно.

В результате непосредственного наблюдения за адаптируемыми детьми в утренние часы в течение недели и беседы с воспитателем, было выявлено, что процесс адаптации детей протекает безболезненно.

Литература:

1. Афонькина, Ю.А. Психолого-педагогическое сопровождение в ДОО развития ребенка раннего возраста/Ю.А. Афонькина. — Москва: АРКТИ, 2019. — 72 с.
2. Ильина, И.С. Адаптация ребенка к детскому саду. Общение, речь, эмоциональное развитие/И.С. Ильина. — М, 2008.
3. Пахоменкова, Е.А. Психолого-педагогическая коррекция адаптации детей младшего дошкольного возраста к условиям ДОО. //Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2021. — Т. 10. — с. 201-205.
4. Сидоркина, Т.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации часто болеющих детей к дошкольному образовательному учреждению: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению Психолого-педагогическое образование/Т.Ю. Сидоркина/. — Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2018. — 92 с.
5. Тимофеева, Л.Л. Проблема адаптации к ДОО детей раннего возраста/Л.Л. Тимофеева, О.В. Бережнова //Дошкольная педагогика. — 2017. — № 7 (92). — с. 6-10.

Знакомство с линейной перспективой в первом классе детской художественной школы

Кудрявцев Иван Владимирович, преподаватель

МБОУ ДО «Детская художественная школа № 2 прикладного и декоративного искусства имени В.Д. Поленова» г. Тамбова

Перспектива (лат. — *perspicere* — ясно видеть, смотреть сквозь, проникать взором, пристально рассматривать). Линейная или прямая перспектива это один из способов изображения пространства. Художник, который выбирает этот метод, изображает пространство на картине таким образом, каким его видит человеческий глаз. Слово перспектива пришло из латыни и в дословном переводе означает «ясно видеть или смотреть сквозь». С давних времен человек изучал способы построения пространства в изображении. Так древнегреческий математик Евклид, описал линейную перспективу в своем труде «Оптика». Однако после падения Римской империи искусство на время пришло в упадок, и мастерство реалистично изображать пространство было утрачено. Вновь изучать методы построения пространства художники начали в Эпоху Возрождения. В Эпоху Ренессанса, используя методы построения перспективы, художники добились потрясающих результатов. Тогда же и закрепилось понятие «Линейная перспектива». Оно предполагает, что все линии в пространстве картины сходятся в одной точке на горизонте. Считается, что первое изображение с использованием линейной перспективы в современном понимании создал итальянский архитектор

Филипп Брунелески. В изучении линейной перспективы огромный вклад внесли знаменитые художники Леонардо да Винчи и Альбрехт Дюрер. В Европе линейная перспектива до конца 18 века считалась единственно верным способом изображения пространства.

Одной из важнейших целей предмета Рисунок в художественной школе является знакомство с Линейной перспективой.

Учащимся необходимо получить знания и выполнить упражнение по этой теме:

Первое упражнение (Рис. 1.)

Это изображение железной дороги с точкой схода по середине линии горизонта. Используется формат листа А-4. Учащиеся проводят линию горизонта чуть выше середины листа. Обязательно делается над ней подпись — Линия горизонта, позволяющая учащимся запомнить и лучше усвоить задание. Посередине линии горизонта ставится точка и обозначается буквами Т. С. — точка схода. Объясняется учащимся, что линия горизонта — это воображаемая линия, которая находится на месте пересечения земли и неба, или — воды и неба. В природе мы можем видеть ее в поле, на уровне соединения земли и неба; или на море — где вода и небо также об-

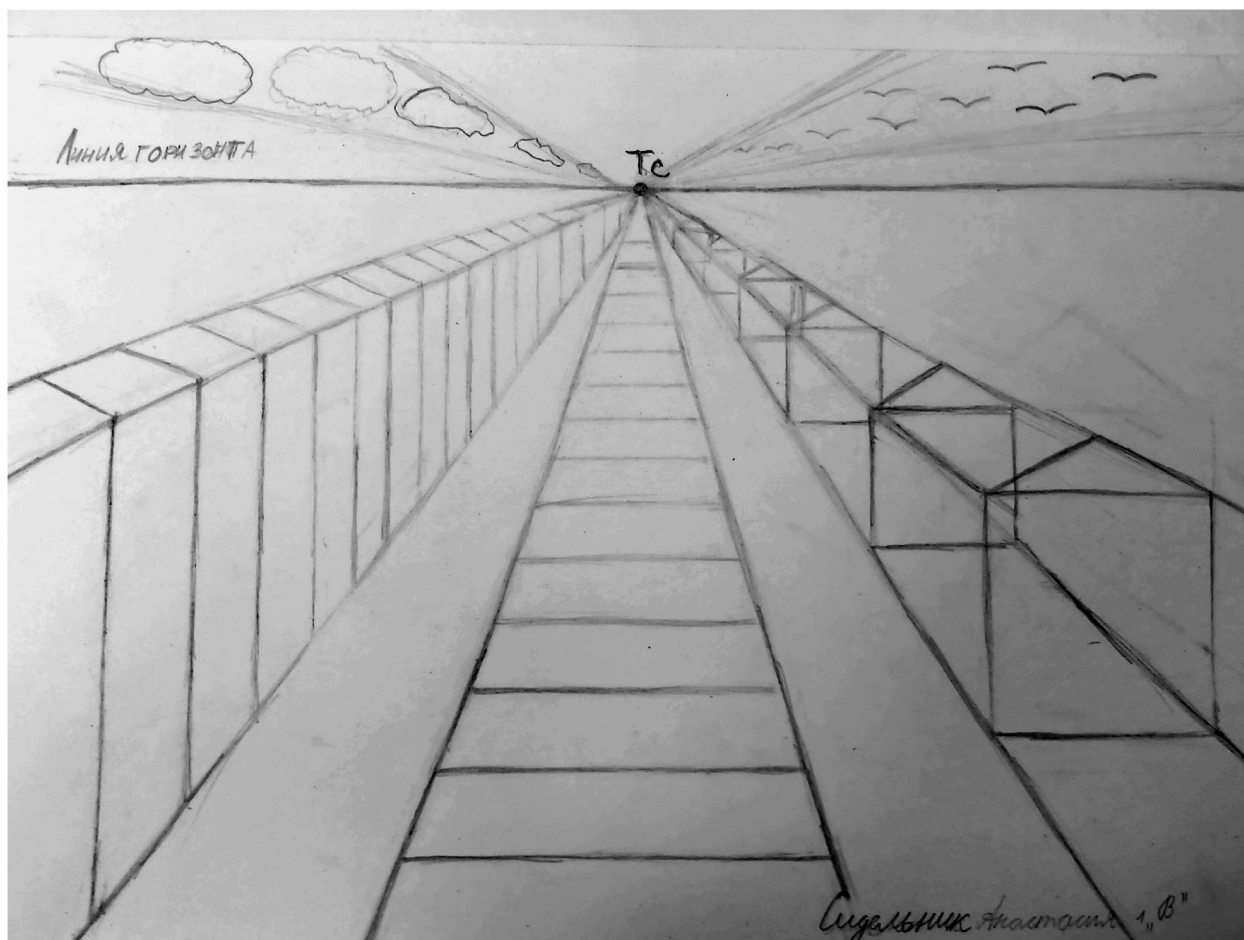


Рис. 1. Линейная перспектива

разуют эту линию горизонта. Линия горизонта всегда находится на уровне глаз человека, но зависит от его расположения в пространстве. Чем ниже располагается наблюдатель, тем, соответственно, ниже уровень горизонта, тем больше пространства занимает небо. И наоборот — чем выше находится наблюдатель, тем больше пространства занимает земля. Для учащихся Детской художественной школы, первого класса (10-11 лет) знакомство с линейной перспективой приводится на примере железной дороги, рельсы которой сходятся в точке схода на линии горизонта. После того, как линия горизонта обозначена и подписана, а точка схода найдена посередине, учащиеся изображают рельсы, которые сходятся в точке схода на горизонте. Объясняется, что это оптическая иллюзия, являющаяся одним из краеугольных камней линейной перспективы. По мере приближения к точке схода, нажим на карандаш должен становится слабее, чтобы передать глубину пространства. Итак, у нас есть линия горизонта, точка схода, рельсы. Нам необходимо изобразить шпалы. Шпалы изображаются строго горизонтально, параллельно нижнему краю листа, с соблюдением интервала между ними. Также следим за толщиной линий при приближении к точке схода. Она должна становится тоньше и прозрачнее. Изображение шпал под наклоном приведет к искажению, искривлению плоскости. Поэтому соблюдение параллельности краю листа является основным мо-

ментом. Для закрепления задания слева и справа от железной дороги учащиеся изображают схематично столбы и строения, с учетом линейной перспективы. Столбы, как правило, изображаются слева, их вертикали должны соответствовать вертикальному краю листа. Необходимо учитывать сокращение интервалов между ними и уменьшения толщины линий по мере приближения к точке схода. Ряд строений изображается справа от железной дороги с учетом линейной перспективы. Главным условием изображения строений является их уменьшение к точке схода с сохранением соотношений вертикали и горизонтали, а также сокращение интервалов между строениями. Не забудем про небо: эта плоскость изображаемого пространства то же подчинена законам линейной перспективы. Слева и справа от точки схода на небе разместим облака, уходящие за горизонт, и стаю птиц (Рис. 1.). Для изображения облаков на небе так же используем направляющие линии, которые сходятся в точке схода, учитываем нажим на карандаш, масштаб и интервалы между объектами. При приближении к точке схода линии должны становится тоньше и прозрачнее.

Второе упражнение (Рис. 2.)

Выполняя упражнения, учащиеся применяют знания, полученные ранее. Данное упражнение также строится на изображении железной дороги, но точка схода находится в правом углу линии горизонта. Упражнение является за-

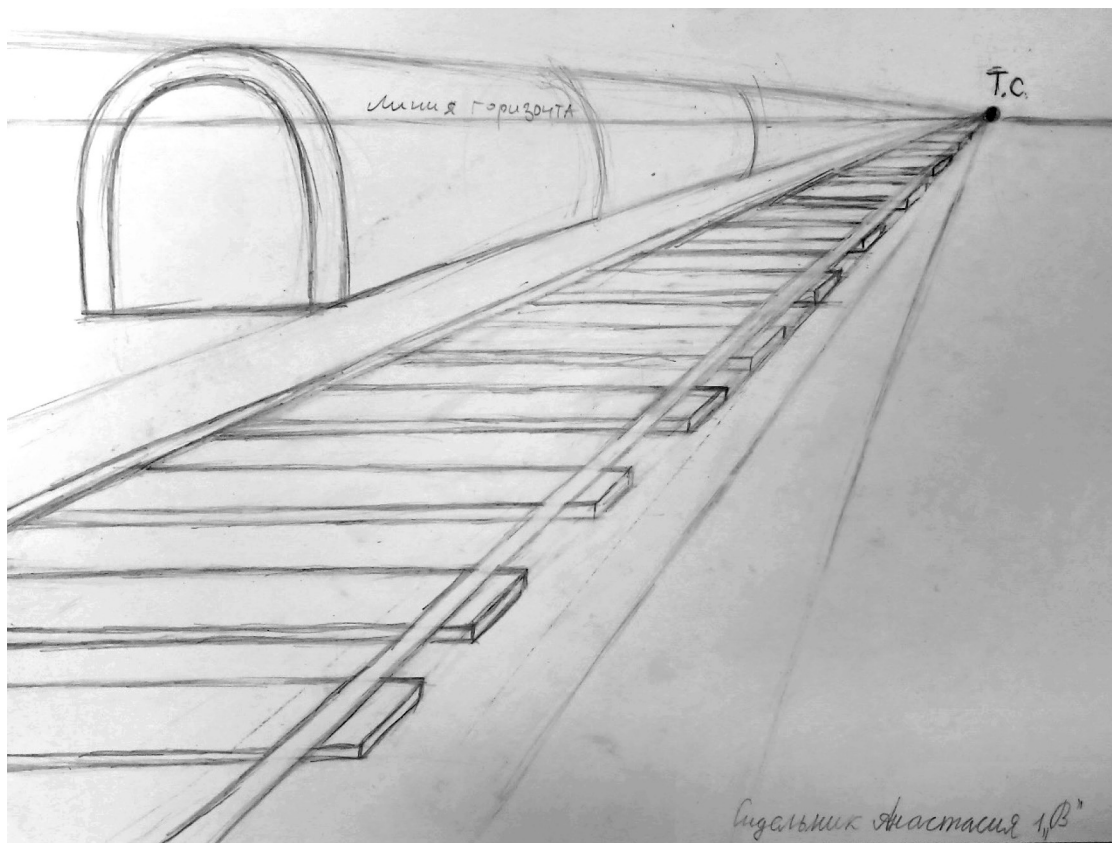


Рис. 2. Угловая линейная перспектива

крепляющим. Железная дорога изображается с учетом полученных знаний о линейной перспективе. При выполнении заданий учитываются масштаб, интервалы, соответствие горизонталей и нажим на карандаш. Выше железной дороги изображается тоннель с учетом законов линейной перспективы (Рис. 2.). Выполнив эти упражнения, учащиеся получают первичные знания линейной перспективы, которые пригодятся им на протяжении всего обучения. При рисовании с натуры для проверки правильности изображения применяется так называемый метод визирования. В вытянутой руке помещается карандаш так, чтобы его положение было вертикальным или горизонтальным. Закрыв один глаз надо держать карандаш так, чтобы он был виден на фоне изображаемого объекта. Таким образом можно измерить ширину, высоту объекта или его частей. Методом визирования учащиеся пользуются для проверки пропорций предметов, тем самым постепенно развивая свой глазомер. В дальнейшем не-

обходимо полагаться на точность своего глаза. Метод визирования используют иногда как проверку взятых на глаз пропорций. Часто учащиеся не имеющие достаточного опыта при работе над пейзажем допускают нарушения пропорций. Это является распространенной ошибкой. Убедительность изображения строится на знании линейной перспективы, умения точно передавать пропорции, выдерживать в изображении масштабные соотношения между элементами пейзажа. Для того чтобы правильно разместить рисунок ландшафта необходимо проверить его пропорции. Заметив у натуры крайние точки справа и слева, сверху и снизу, которые должны ограничивать изображения надо провести горизонтальные и вертикальные линии для каждой замеченных характерных точек, в месте их пересечения мы найдем положения точки на плоскости картины. Ориентируясь на ряд полученных характерных точек, мы изобразим пейзаж, соблюдая масштаб и линейную перспективу.

Литература:

1. Барщ, А. А. Рисунок в средней художественной школе. — М. 1957
2. Алексеева, В. В. Изобразительное искусство в школе — М. 1905
3. БСЭ, — М. Советская энциклопедия 1982
4. Школа изобразительного искусства Т. 2 — М. 1960

Формирование функциональной грамотности на уроках биологии

Кучман Юлия Станиславовна, учитель биологии
 МАОУ СОШ № 104 г. Краснодара

В статье автор рассматривает примеры активации функциональной грамотности среди детей школьного возраста на уроках биологии.

Ключевые слова: функциональная грамотность, биология, ключевые компетенции.

В быстро меняющемся мире, где знания и информация становятся доступными как никогда прежде, одним из самых важных навыков, которым должен овладеть учащийся, является умение учиться. Это не просто способность усваивать информацию и навыки, это своего рода искусство, которое требует самодисциплины, любознательности и постоянного стремления к совершенствованию. Умение учиться — это не только ключ к успеху в академической сфере, но и основа для формирования критического мышления, решения проблем и адаптации к новым вызовам.

В современном образовательном процессе функциональная грамотность занимает особое место, так как она является основой успешной адаптации и самореализации человека в обществе. В частности, биология как учебный предмет предоставляет широкие возможности для формирования функциональной грамотности учащихся, поскольку позволяет им приобрести навыки и знания, необходимые для решения разнообразных задач, связанных с изучением окружающей среды, здоровья человека и его взаимодействия с природой [1].

Функциональная грамотность включает в себя несколько компонентов: читательская грамотность, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность, финансовая грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление [2]. На уроках биологии можно активно развивать все эти компоненты, используя различные методы и подходы.

1. Читательская грамотность

На уроках биологии важно научить учащихся анализировать и интерпретировать научные тексты, делать выводы и формулировать собственные идеи. Для этого можно использовать разнообразные задания, например:

- Чтение и анализ текстов, описывающих биологические процессы, явления или концепции.
- Составление вопросов по тексту для проверки понимания материала.
- Написание эссе или докладов на основе прочитанных текстов.
- Работа с графиками, таблицами и схемами, которые представлены в тексте [2].

2. Математическая грамотность

Математика в биологии играет важную роль, так как позволяет описывать и анализировать количественные характеристики биологических процессов. На уроках можно

решать задачи на расчет процентного содержания веществ, определение скорости протекания реакций, расчет численности популяций и т. д. [3].

3. Естественно-научная грамотность

Этот компонент предполагает способность учащихся применять естественнонаучные знания для решения практических задач и проблем, а также умение анализировать и оценивать различные ситуации, связанные с биологией [2].

Примеры заданий для развития естественно-научной грамотности:

- Решение ситуационных задач, основанных на реальных жизненных ситуациях, требующих применения биологических знаний (например, как правильно питаться, как сохранить здоровье и т. д.).
- Проведение экспериментов и исследований, направленных на изучение различных биологических процессов и явлений.
- Создание проектов, связанных с решением актуальных проблем в области биологии.

4. Финансовая грамотность

Биология может помочь учащимся понять основы экономики и финансов, особенно в области охраны здоровья и экологии. Задания могут включать в себя:

- Анализ затрат и выгод от различных видов деятельности, связанных с охраной окружающей среды и здоровьем человека.
- Изучение принципов работы страховых компаний и медицинских учреждений на основе биологических процессов (например, обмен веществ, иммунная система и т. д.)
- Рассмотрение экономических аспектов использования биологических ресурсов.

5. Глобальные компетенции

На уроках биологии учащиеся могут развивать понимание глобальных проблем, таких как изменение климата, устойчивость экосистем и биоразнообразие, а также понимание роли биологии в решении этих проблем. Для этого используются следующие задания:

- Изучение глобальных проблем и их влияния на биологию (например, исчезновение видов, загрязнение окружающей среды).
- Обсуждение роли биологии в борьбе с глобальными проблемами (например, использование биотехнологий для очистки воды и воздуха, создание устойчивых экосистем) [1].

6. Креативное мышление

Креативное мышление позволяет учащимся генерировать новые идеи и нестандартные подходы к решению проблем. На уроках биологии можно использовать следующие задания для развития креативного мышления:

— Творческие проекты, в которых учащиеся могут предлагать свои идеи по решению актуальных проблем в биологии (например, создание новых методов лечения заболеваний, разработка экологически безопасных технологий и т.д.).

— Ролевые игры, в которых ученики могут примерить на себя роли ученых, экологов, врачей и т.п., и решать различные проблемы, связанные с их профессиональной деятельностью.

— Мозговой штурм, позволяющий генерировать множество идей для решения одной проблемы.

Типовые задания по формированию функциональной грамотности у учащихся на уроках биологии:

Задание 1: Изучение анатомии растений

Цель: Понимание взаимосвязи между структурой и функциями растений.

Материалы: Разные виды растений, лупа.

Инструкция: Изучите строение разных видов растений с помощью лупы. Обратите внимание на форму листьев, стеблей, цветов и корней. Зарисуйте основные структуры. Обсудите, как эти структуры помогают растениям выживать в их естественной среде.

Задание 2: Изучение жизненных циклов

Цель: понимание процессов роста и развития организмов.

Материал: Изображения или модели разных стадий жизненного цикла разных видов животных и растений.

Инструкция: Рассмотрите изображения или модели, представляющие разные стадии жизненного цикла различных видов. Обсудите процессы роста и развития, а также роль окружающей среды в этих процессах.

Задание 3: Влияние факторов окружающей среды на организмы

Цель: Изучение влияния различных факторов окружающей среды на живые организмы.

Материал: Различные виды растений и животных, воздействие на них разных температур, влажности, света и т.д.

Инструкция: Исследуйте влияние различных факторов окружающей среды (температура, влажность, свет, почва и т.д.) на рост и развитие различных видов растений и животных.

Функциональная грамотность на уроках биологии играет важную роль в формировании у учащихся знаний и навыков, необходимых для успешной адаптации в современном мире. Она помогает учащимся понимать и применять знания в реальных жизненных ситуациях, а также развивает критическое мышление и способность решать проблемы. Кроме того, функциональная грамотность способствует развитию интереса к науке и образованию, что может привести к более глубокому пониманию предмета и успешной карьере в будущем [1].

Таким образом, уроки биологии предоставляют широкие возможности для активизации функциональной грамотности учащихся.

Использование разнообразных методов и подходов позволяет развивать все компоненты функциональной грамотности, что способствует успешному применению учащимися полученных знаний на практике.

Литература:

1. Пинская, М. А., Утеева Р. А. «Функциональная грамотность школьников: моделирование образовательных ситуаций». М.: Национальный книжный центр, 2019.
2. Логвинова, И. М., Копотева Г. Л. «Конструирование ситуационных задач для оценки функциональной грамотности учащихся». Пособие для педагогов. М., 2020.
3. Гостева, Ю. Н., Кузнецова Л. В., Рябинина Л. А., Сидорова Г. А., Чабан Т. Ю. «Мониторинг формирования функциональной грамотности: математическая грамотность». Учебное пособие. М., 2019.

Работа с трудными подростками

Мальцева Наталья Николаевна, учитель начальных классов;
Панкова Ольга Михайловна, учитель начальных классов;
Солошенко Наталья Николаевна, учитель начальных классов;
Полякова Марина Алексеевна, учитель начальных классов;
Романенко Валентина Михайловна, учитель начальных классов;
Скокова Людмила Васильевна, учитель начальных классов
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол Белгородской области

В статье педагоги рассказывают об опыте работы с трудными подростками с целью перевоспитания.

Ключевые слова: воспитание подрастающего поколения, стихийно-групповое общение, проблемы нравственного перевоспитания.

Работа школы и внешкольных учреждений направлена на то, чтобы как можно полнее дать возможность для всестороннего развития личности подрастающего поколения. Но в силу ряда причин мы еще встречаемся с просчетами в воспитательной работе, а иногда и с серьезными упущениями в деле воспитания подрастающего поколения. Особенно ощутимо такие упущения и просчеты сказываются на ребятах подросткового возраста, когда идет становление личности, формируется самостоятельность, определяется жизненная позиция.

Подросток ищет идеал, эталон, на который он смог бы равняться. Он ищет возможность проявить себя и сравнить свой поступок с идеалом. И если такой возможности нет в классе, если его здесь не признают, он ищет товарищей и единомышленников за пределами школы. Как правило, он их находит. Не обязательно они бывают плохими, но возможность отрицательного влияния велика: когда подросток одинок, он часто становится неразборчивым в выборе товарищей и уже доволен тем, что его приняли в компанию.

Таким образом, дефицит общения в классе восполняется в компании, в группе стихийного общения.

Конечно, не всякая группа плохая и имеет асоциальную направленность, но, как правило, взгляды на жизнь, нравственные нормы в группе формируются стихийно, под влиянием часто случайных условий, случайных людей. И поскольку нравственные позиции подростков еще не определились, не стали устойчивыми, существует опасность формирования аморальных качеств и свойств личности. К тому же подросток очень дорожит мнением товарищей и ему не хочется быть хуже, чем другие. А понятие «хуже, чем другие» не всегда принимается ими в прямом смысле.

Бесконтрольность стихийно-группового общения, а иногда и непонимание его учителем нередко приводит к печальным последствиям. Как свидетельствует статистика, подростки в группах не только нарушают общественный порядок, совершают правонарушения, но и совершают преступления в группе.

Количество антиобщественных, аморальных поступков обычно увеличивается в период, когда подростки

находятся вне целенаправленного воздействия школы, семьи и общественности.

Эти факты заставили нас задуматься и более пристально присмотреться к особенностям стихийно-группового общения, тем нормам и эталонам, на которые равняются подростки в группе. Попробовать определить некоторые пути и формы воздействия на групповое общение, постараться его нравственно оздоровить.

Практика показала, что клубная работа, объединение ребят по интересам, объединение в разновозрастные отряды по месту жительства помогают в воспитательной работе. Но в летний период такая работа ослабевает, так как начинается пора отпусков у педагогов, руководителей кружков и каникулы у ребят. Ребята летом обычно разъезжаются по летним оздоровительным лагерям, к родственникам, знакомым, бабушкам и дедушкам, или просто остаются не у дел. И тут роль дружеской компании резко возрастает.

Мы знаем немало групп, которые заняты полезным, интересным делом, имеют своего старшего наставника или шефа. Но есть группы, в которых уже сложился определенный отрицательный настрой и важно вовремя увидеть эту группу, повлиять на нее, изменить ее направленность.

Вечер знакомств «Ваши шефы» был первым общим сбором всех обитателей лагеря. Подростки настроились на то, что будет очередное собрание, где будут выступать с докладами или беседовать с ними о поведении. Но шефы стали рассказывать о себе и показывать, что они умеют делать. И когда ведущий, коротко сообщая биографические данные шефов, делал паузу — отряд пытался угадать, чей это шеф. Когда шефы пели, плясали, показывали фокусы, рассказывали смешные истории, подростки как бы примерялись — интересно ли будет жить с таким шефом?

Вечера песни у костра привлекали вначале ребят тем, что можно просто посидеть у огня (ведь ребята в лагере были из города). Шефы пели студенческие, молодежные песни, подростки вначале слушали, потом появилось у некоторых желание подпевать, а затем и петь всем вместе.

Так постепенно через совместные сборы, через совместные дела, работу в поле, подготовку к общим меро-

приятиям находили мы тот канал, через который устанавливался контакт с группой.

Вся работа в лагере: и трудовая, и спортивная, и время свободного общения — была направлена на то, чтобы изменить направленность группы, оздоровить ее нравственный микроклимат. Здесь важную роль играли шефы, которые все время находились в отряде, показывая пример ребятам буквально во всем. Делалось это ненавязчиво, исподволь. Как уже говорилось выше, шефы помогали отряду подготовиться к конкурсу, соревнованию, принимали в этой подготовке самое деятельное, непосредственное участие, и в то же время во всех общих делах они выступали как самостоятельный отряд. Они показывали, как можно делать то же самое дело, но слаженно, организованно.

Важность организованности, дисциплинированности показывалась через умение быстро собраться по сигналу и приступить к выполнению какого-то дела. Вначале это было показано на линейке на обед, завтрак, ужин: отряд не занимал своего места за столом до тех пор, пока все в отряде не собиралось, потом это было перенесено на весь лагерь — один подросток мог задержать весь лагерь. Затем это проводилось и перед проведением какого-то общего мероприятия, самый организованный отряд получал дополнительные очки (например, в соревновании или конкурсе), а победители, соответственно, получали какие-то призы. Шефы старались их придумывать

как можно разнообразнее, учитывали то, что эти ребята в школе почти не поощряются, их больше ругают. Поэтому мы использовали каждую возможность, чтобы поощрить ребят.

Особенно важную роль в нравственном формировании личности подростка играли туристические походы, спортивные игры, конкурсы. При их проведении мы старались создать команды по принципу дружеских связей, чтобы подчеркнуть, что группа сильна взаимовыручкой, а не круговой порукой, организованностью, а не бесшабашной удалью, коллективными началами, а не случайными, единовременными связями.

Каждая группа ставилась в такие условия, чтобы положительные качества группы (которые у нее обязательно имеются и на них потом шеф обращает внимание при подведении итогов) сыграла свою роль в выполнении задания группой. В турпоходе, например, проводилось соревнование по преодолению туристской полосы препятствий, причем особый упор делался на такие, где нужна была согласованность действий группы (перенос «пострадавшего» через водную преграду, «мышеловка», преодоление лесного завала).

Так постепенно изо дня в день в лагере прививались ребятам умения и навыки нравственного поведения, формировались привычки соблюдать правила общепития, которые в свое время ими не были усвоены по ряду причин.

Литература:

1. Гликман, И. З. Теория и методика воспитания: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Издательство «Школьные технологии», 2008. — 176 с.
2. Баженов, В. Г. Особенности воспитательной работы с педагогически запущенными подростками. М. 1985.
3. Макаренко, А. С., Педагогические сочинения: В 8 т. — М., 1983 г.

Готовность педагогов и родителей воспитанников дошкольного образовательного учреждения к инклюзивной деятельности

Маничева Галина Алексеевна, старший воспитатель;
Сеначина Валентина Юрьевна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 83» г. Бийска (Алтайский край)

Интегративный процесс в современном обществе наиболее активно проявляется в сфере образования, а именно в процессе инклюзивной деятельности.

Инклюзивное образование — это процесс, в котором учитываются потребности всех детей, не только с проблемами развития, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе [1].

Согласно Закону об образовании РФ, инклюзия должна обеспечить равнодоступность образования для всех вне зависимости «от образовательных потребностей и ин-

дивидуальных возможностей человека [4]. Однако изменения на законодательном уровне и даже в практике образовательных учреждений не снимают проблем психологического характера, связанных с готовностью всех участников образовательного процесса к инклюзии.

Реализуя план инновационной деятельности в ДОУ «Инклюзивное пространство современного детства» мы изучили различные аспекты психологической готовности участников образовательного процесса, которые представлены в исследованиях В. В. Хитрюк. Автором подчеркивается значимость ценностного аспекта в структуре го-

товности, указывается на необходимость формирования ценностного отношения к человеку вне зависимости от его способностей и возможностей как основы инклюзивной культуры [5].

Нами были разработаны анкеты-опросники для педагогов ДОУ «Выявление готовности педагогов к реализации инновационной деятельности в области инклюзивного образования» и для родителей детей с нормой в развитии «Готовность родителей к инклюзивному образованию». В опросе о готовности к инклюзивному образованию участвовало 50 родителей и 27 педагогов ДОУ.

При анализе анкет-опросников родителей детей с нормой в развитии к внедрению инклюзивной деятельности проблемными вопросами являются недостаточность знаний об особенностях развития детей с ОВЗ и детей-инвалидов, 58% родителей не встречали людей с ОВЗ, из этих же респондентов 43% считают, что инклюзивное образование может отрицательно сказаться на всех категориях детей. Выявлено, что из 100% опрошенных 63% не готовы видеть ребенка в ОВЗ в группе своего ребенка. Основными причинами были определены недостаточность знаний родителей о задачах инклюзии, а также эти родители никогда не сталкивались с людьми с ОВЗ и детьми-инвалидами. Некоторые родители отмечают, что присутствие ребенка с ОВЗ может травмировать его малыша или их совместное пребывание не принесет пользы.

Из 100% респондентов 37% родителей готовы видеть в общеразвивающей группе своего ребенка детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Из них 100% считают, что общение детей с нормой в развитии и детей с ОВЗ научит здоровых детей терпимости и сопереживанию. Из числа родителей готовых видеть в общеразвивающей группе детей с ОВЗ и детей-инвалидов 93% имеют знакомых, родственников с ОВЗ и детей-инвалидов. У этих респондентов имеется представление о трудностях социализации данной категории людей, они могут понять необходимость детей с ОВЗ и инвалидностью в специально созданных условиях обучения, воспитания и развития.

При опросе педагогов ДОУ свою включенность в инклюзивный процесс воспитатели объясняют, в основном, внешними факторами: «требует ФГОС ДО», «изменилось законодательство», «становится много таких детей, приходится», «администрация направила на учебу, потому что дети с ОВЗ могут быть в моей группе». Внешняя мотивация присутствует у 100% педагогов ДОУ. Однако 96% педагогов считают, что лучшим условием для обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ могут стать специальные группы, остальные 4% педагогов считают, что в общеразвивающих группах можно создать специальные условия для детей с ОВЗ и инвалидностью.

Воспитатели ДОУ, отмечают высокий уровень трудностей в планировании работы в условиях инклюзии, в постановке целей и задач инклюзии. Значимым фактором является неопределенность перспективы обучения детей с ОВЗ на уровне начального образования, что ведет педагогов к оценке своей деятельности в инклюзии как тре-

бующей значительных затрат, но не имеющей значимого итога. Указанные трудности связаны с недостаточностью практического опыта работы с различными категориями детей с ОВЗ, что должно учитываться при планировании курсов повышения квалификации, программ переобучения специалистов [3].

Психологическая готовность к инклюзии родителей детей с типичным развитием во многом определяется существующими в обществе социальными установками в отношении детей и взрослых с ОВЗ и инвалидностью, поэтому выделить наиболее проблемные аспекты практически невозможно. Для данной категории респондентов проблема инклюзивного образования не является лично значимой, они практически не имеют личного опыта взаимодействия с людьми с ОВЗ. Традиционно родители демонстрируют знание задач инклюзии, определяя их как «приобщение ребенка к жизни в обществе; обеспечение равных прав и возможностей». 30% родителей проявляют толерантное отношение к детям с ОВЗ, поддерживая взаимодействие детей с типичным развитием и детей с ОВЗ. Родители говорят об объединении детей с ОВЗ в «специализированные группы», что вряд ли можно назвать инклюзивной практикой. Ожидаемо, по мнению родителей, в инклюзивное образование не включаются дети с нарушениями интеллекта, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, 37% родителей готовы видеть рядом со своими детьми детей с нарушением, слуха, речи и зрения.

Можно сказать, что в структуре психологической готовности к инклюзивному образованию на сегодняшний момент наиболее проблемными у педагогов, родителей детей с ОВЗ являются мотивационно-ценностный и личностный компоненты.

Факторами, влияющими на формирование готовности к инклюзии у педагогов, являются:

- традиционное отношение к образовательному процессу;
- недостаточная разработанность законодательной базы;
- стереотипность установок в отношении детей с ОВЗ;
- отсутствие реального опыта взаимодействия с детьми с различными видами дизонтогенеза;
- личностные качества.

Факторами, влияющими на формирование готовности к инклюзии у родителей детей с нормой в развитии, являются:

- отсутствие личного мотива;
- низкая степень информированности о специфике инклюзивного образования.
- отсутствие опыта взаимодействия с детьми с ОВЗ и инвалидностью [2].

Анализируя инклюзивное образование как социальный феномен, приходим к выводу о необходимости формирования в обществе особой культуры отношения к инвалидности, к лицам с ограниченными возможно-

стями здоровья, создания условий для социализации и максимально возможной из самореализации.

Количественные и качественные характеристики состояния готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и психологической готовности родителей к принятию инклюзивной философии,

полученные в ходе опроса, свидетельствуют об актуальности выбранной темы инновационной деятельности в ДОУ и подтверждают необходимость проведения просветительского курса подготовки педагогов и родителей к осуществлению инклюзивной практики в условиях ДОУ.

Литература:

1. Авакян, А. В., Азатян Т. Ю., Чеснокова Г. С. Инклюзивное образование: формирование международного профессионального сообщества./Авакян А. В.// Сибирский педагогический журнал. — 2015. — № 5. — с. 186-189.
2. Адеева, Т. Н., Проблемные аспекты и факторы готовности к инклюзивному образованию педагогов и родителей./Т. Н. Адеева // Сибирский педагогический журнал. — 2017. — № 4. с. 129-133.
3. Алехина, С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании./С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. — 2011. № 1. с. 83-91.
4. «Об образовании в Российской Федерации» Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 02.05.2023).
5. Хитрюк, В. В., Готовность педагогов к инклюзивному образованию: ценностный аспект/В. В. Хитрюк // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. — 2013. — № 4. с. 102-111.

Формирование у детей раннего возраста первичных представлений о профессиях взрослых в детском саду через дидактические игры

Мурзова Маргарита Сергеевна, воспитатель;
Вакуленко Татьяна Сергеевна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 47 г. Белгорода

Сформированные в раннем возрасте представления о профессиях взрослых играют важную роль в будущем профессиональном становлении ребенка. В статье рассматривается методика формирования первичных представлений о профессиях у детей 2х-3х лет в детском саду с использованием дидактических игр. Описываются педагогические методы и материалы, позволяющие детям активно участвовать в процессе обучения и познании реалий мира профессий. Отмечается, что дидактические игры способствуют развитию не только интеллектуальных навыков у детей, но и социально-эмоциональной сферы. В заключение, авторы подчеркивают важность использования дидактических игр в детском саду для знакомства детей с миром профессий и привитием уважения к труду взрослых.

Ключевые слова: труд, профессия, ранний дошкольный возраст.

В связи с модернизацией образовательного процесса, профессиональная ориентация сместилась на более ранний возраст. Раньше о профориентации с детьми речь шла не ранее начальной школы, сейчас появилась необходимость знакомить детей с профессиями уже с дошкольного возраста. Поэтому, одним из важнейших направлений в дошкольном образовании, на данный момент является ознакомление детей с профессиями взрослых, формирование положительного отношения к труду и первичному представлению о труде.

Любая профессия — это труд, который является социально важным явлением в мире и социуме. Труд, это проявление заботы людей друг о друге, т. е. это сознательная деятельность человека, направленная на благо общества. Дети постоянно сталкиваются с трудом взрослых, будь это детский сад, дом, магазин или просто улица. Поэ-

тому очень важно развивать интерес у детей к труду начиная уже с раннего возраста. Данная задача ставит перед воспитателями цели: дать воспитанникам конкретные знания о труде и профессиях человека, воспитывать уважение к чужому труду, приучать к труду с раннего детства. Ранний дошкольный возраст охватывает период от 2 до 3 лет. В первые три года жизни человека, закладываются важнейшие индивидуальные способности, такие как познавательная активность, любознательность, воображение и мн. др. Процесс обучения детей раннего возраста происходит на основе подражания окружающим, поэтому он требует неперенного участия взрослых. Ребенок 2-3 лет постоянно стремится подражать действиям взрослых, так как именно взрослый является для него источником новой информации об окружающем мире и социуме. В условиях детского сада, формирование пер-

вичных знаний о труде и профессиях начинается с знакомства детей с работниками учреждения, например с поваром, медсестрой, воспитателем, дворником, инструктором по физической культуре. В данный период очень важно участие воспитателей в процессе начального знакомства детей с профессиями, они должны подчеркивать значимость всех существующих профессий.

Одним из эффективных методов обучения и развития детей раннего возраста являются дидактические игры. Дидактические игры отличный способ развития малышей, однако, они требуют серьезной подготовки, так как дети раннего возраста еще не усидчивы, не всегда могут удерживать внимание на одной игре или игрушке, быстро меняют интересы к различным видам деятельности. Поэтому, программа воспитания и обучения ДОО предъявляет серьезные требования к использованию дидактических игр в группах раннего возраста. Исходя из требований ФГОС, дидактические игры должны быть направлены на сенсорное развитие малышей, развивать мышление, речь, воображение, но при этом не вредить физическому и психическому здоровью ребенка. Дидактические игры могут быть как настольно-печатные, так и с использованием игрушек и различных атрибутов игры. Они позволяют детям активно участвовать в процессе обучения, познавать новую информацию и формировать первичные представления о видах профессий. При проведении дидактических игр, воспитатели могут использовать разнообразные материалы, игрушки, костюмы и реквизит, чтобы создать реалистичную атмосферу профессиональной деятельности. Например, к настольно-печатным играм относятся игры на липучках, такие как «Кому что нужно», «Профессии», где дети подбирают атрибуты профессий к картинкам самих представителей профессии (градусник и шприц приклеивают к картинке врача). К предметным играм относятся игры с использованием кукол, машинок, одежды и прочих атрибутов профессий. Очень интересна и полезна для развития моторики, а также направленная

на профориентацию детей игра «Поехала машинка», где дети учатся наматывать веревочку, привязанную к машине, на палочку, чтобы машина двигалась вперед. А также игры, направленные на подражание действий взрослого, к примеру игра «Кто это делает?». Здесь дети учатся определять названия профессий по действиям воспитателя.

Любая дидактическая игра, в первую очередь заинтересовывает детей своим игровым действием, им интересно выполнять определенные задания, которые приведут к результату, а уже после идет познавательная активность. Для того, чтобы дети раннего возраста смогли уловить взаимосвязь своих действий с целью игры, им необходима помощь взрослого. Дидактическая задача в таком случае завуалирована в игровой форме и решается ребенком более успешно, так как все его внимание направлено на выполнение игровых действий. Воспитателю важно осуществлять процесс обучения через дидактические игры последовательно и систематично, поддерживая живой интерес детей.

В процессе игры, дети не только знакомятся с различными профессиями взрослых, но и развивают свои навыки и способности. Они учатся сотрудничать, коммуницировать, развивают свою фантазию и воображение. Играя в профессии, дети получают полезную информацию о труде взрослого, учатся сопереживать, любить и уважать любой труд человека. Все эти аспекты развития помогают малышам приобрести новые знания о профессиях, а также способствуют их развитию в различных сферах, интеллектуальной, эмоциональной, физической и т. д. Поэтому, использование дидактических игр в образовательном процессе раннего возраста необходимо. Дидактические игры способствуют формированию первичных представлений о профессиях у детей раннего возраста. Дети не только познают мир вокруг себя, но и развивают свои навыки, социализируются и формируют представление о собственном будущем.

Литература:

1. Григорьева, О. А. Литвинова, Н. В. Формирование представлений о профессиях у детей младшего дошкольного возраста / О. А. Григорьева, Н. В. Литвинова, — Москва: Просвещение, 2006. — 74
2. Лебедева, О. В. Формирование первичных представлений о профессиях у младших дошкольников средствами игровой деятельности. О. В. Лебедева, — Вестник Волгоградского государственного университета, 2019. — 132-135.
3. Сиротюк, А. Л. Сенсомоторное развитие дошкольников: практическое пособие / А. Л. Сиротюк. — Москва: Директ-Медиа, 2014. — 80 с. — Режим доступа: по подписке. — URL: <http://biblioschool.ru/index.php?page=book&id=238366>.

Взаимосвязь подвижных игр и речевого развития у детей 3-4 лет в условиях ДОУ

Парфенова Светлана Владимировна, воспитатель;

Маслова Ксения Сергеевна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 47 г. Белгорода

В статье рассматриваются вопросы о наличии взаимосвязи между подвижными играми и речевым развитием у детей дошкольного возраста. Возраст от 3 до 4 лет является критическим в развитии речи у детей. В этот период происходит значительное улучшение словарного запаса, грамматических навыков и речевой понятности. Подвижные игры являются эффективным средством, способствующим развитию речи у детей. В ходе таких игр дети активно двигаются, осваивают новые двигательные навыки и одновременно учатся использовать слова для описания своих действий.

Ключевые слова: речевая активность, развитие речи, подвижные игры, возрастной период.

Дошкольный возраст — это период активного развития речи ребенка, усвоения им разговорного языка и запуска всех процессов речевого развития. С каждым годом растет количество детей, имеющих речевые трудности в 3-4 года. А речь является самым главным стимулом общего развития ребенка. Если ребенок имеет трудности в произношении слов, он так же будет иметь трудности и в развитии логического мышления, воображения, памяти и т.д. Именно поэтому развитие речевой активности у детей дошкольного возраста является одной из ключевых задач педагогов и родителей.

Возраст от 3 до 4 лет является критическим в развитии речи у детей. В этот период происходит значительное улучшение словарного запаса, грамматических навыков и речевой понятности. Дети начинают использовать более сложные грамматические конструкции, такие как использование предлогов, местоимений и согласование времени и лица. Они также начинают образовывать понятные предложения, используя подлежащее, сказуемое и дополнение. Возникает понимание сложных звуковых сочетаний, что приводит к улучшению произношения. Дети могут корректно произносить большинство звуков в своей родной речи.

Все дети любят играть, игра в дошкольном возрасте является ведущим видом деятельности, поэтому, при развитии активной речи у детей очень полезно использовать игры. Для любого ребенка игра является той действительностью, которую он себе представляет, и она для него более важна, чем реальная окружающая действительность. С помощью игр, дети учатся выражать радость, страх, удивление и другие эмоции, при этом используя слова и жесты. К.Д. Ушинский в своих работах отмечал, что «Дети не любят неподвижные игрушки окончанных, хорошо отделанных, которых они не могут изменить по своей фантазии; ребёнку нравится именно живое движение представлений в его голове» [5,137]. Подвижные игры также способствуют расширению словарного запаса у детей. В процессе игры они узнают новые слова и выражения, связанные с определенными действиями и объектами. Разнообразные физические активности могут быть связаны с разными предметными областями, такими как животный мир, транспорт, погода и другие, что помо-

гает детям узнавать новые слова и осваивать новую лексику.

Игра развивает язык, а язык создает саму игру. При развитии речи у детей дошкольного возраста в МБДОУ д/с № 47 г. Белгород, воспитатели используют все виды игр, в том числе и подвижные. Подвижные игры развивают навыки сопереживания и эмоционального выражения у детей. В ходе игры они активно выражают свои эмоции, а также стараются понимать эмоции и намерения других людей. Вот несколько видов подвижных игр, используемых в нашей работе с детьми 3-4 лет:

1. «Следопыты»: В этой игре дети должны выполнять движения в соответствии с командами, которые могут быть связаны с различными аспектами речи, например, сказать слово начинающееся на определенную букву перед тем, как выполнить движение.

2. «Мимика и звук»: Дети могут играть в эту игру, имитируя различные животные или предметы и издавая соответствующие звуки. Они вместе могут составлять истории, используя движения и звуки, а также комментировать и описывать свои действия.

3. «Танцы и песни»: Использование зажигательных песен и танцевальных движений очень хорошо помогает детям развивать речь и ритмичность. Дети могут исполнять движения и петь слова песни одновременно, что способствует развитию памяти и языковых навыков.

4. «Уличные игры»: Игры на свежем воздухе, такие как прятки, эстафеты или игры с мячом, являются отличным способом стимулирования речи у детей. Во время игры они могут комментировать свои действия, инструкции и обмениваться информацией с другими участниками.

5. «Игры-истории»: Дети могут участвовать в игре-истории, где они создают историю, используя свою речь и движения. Они могут изображать различные персонажи и события, развивая при этом свою фантазию и речевые навыки.

Развитие речи дошкольников является важнейшим аспектом данного возрастного периода. Если дети не получают в раннем возрасте достаточного количества стимулов для развития своей речи, позже им сложнее наверстать упущенное. Именно в данный период необходимо стиму-

ликовать и приучать детей к самостоятельному использованию слов и речевых оборотов, чем больше мы будем уделять этому внимания, тем лучше он будет развит. Поэтому в своей группе мы активно используем игры, стимулирующие активизацию речи малышей. Несомненно, что развитие речи детей любого возраста является одной из приоритетных задач для детского сада. Всем известно, что речь детей развивается постоянно, будь они дома, на детской площадке или в дошкольном учреждении. Однако, роль детского сада и воспитателя в данном вопросе очень важны. Развитие речи ребенка наиболее эффективно происходит в условиях обогащенной окружающей среды.

Речевая развивающая среда включает в себя предметное и материальное наполнение, а также окружающих взрослых, которые являются объектом подражания

для дошкольников. Именно поэтому воспитатель, педагог дошкольного образовательного учреждения, должен обладать грамотной, образцовой речью.

В заключение, хочется отметить, что подвижные игры играют важную роль в развитии речевой активности у детей раннего дошкольного возраста. Они способствуют развитию моторики, коммуникации, словарного запаса, а также эмоциональной выразительности. Поэтому, использование подвижных игр является эффективным методом для стимуляции развития речи у детей. Подвижная игра помогает в решении одной из основных задач — вызвать у детей желание говорить, подтолкнуть их к речевым контактам, к побуждению у детей подражательной речевой деятельности, расширению объема понимания речи и словарного запаса.

Литература:

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада/А. Г. Арушанова, — М.: Мозаика-Синтез, 2020. — 272 с.
2. Бондаренко, А. К., Матусик А. И. Воспитание детей в игре./А. К. Бондаренко, А. И. Матусик, — М.: Просвещение, 2002.
3. Колесникова, Е. В. Развитие звуковой культуры речи у детей 3-4 лет: Учебно-методическое пособие к рабочей тетради «Раз — словечко, два — словечко»/Е. В. Колесникова. — М.: Ювента, 2021. — 72 с.
4. Липина, С. В. Развитие речи/С. В. Липина, И. В. Полещук. — М.: Эксмо, 2017. — 222 с.
5. Ушинский, К. Д., Избранные педагогические сочинения (комплект из 2 книг)/К. Д. Ушинский. — М.: Педагогика, 2014. — 205 с.

STEM-технологии. Первые шаги в робототехнику: использование робота bee-boot «Пчелка» в работе с детьми дошкольного возраста

Позднякова Ирина Георгиевна, воспитатель первой квалификационной категории
МАДОУ МО г. Краснодар «Центр развития ребенка — детский сад № 198 «Акварелька»

В данной статье рассматривается использование STEM-технологий с детьми дошкольного возраста и их влияние на быструю адаптацию детей в информационном пространстве и практическую реализацию полученных знаний. В статье описываются этапы работы по программированию с использованием мини-робота «Умная пчела» для детей 5-7 лет. Отмечено, что применение современных образовательных технологий в дошкольном образовании оптимизирует развивающую предметно-пространственную среду и способствует развитию детской инициативы в познавательной деятельности.

Ключевые слова: STEM-технологии, дошкольный возраст, информационное пространство, творческий потенциал, развитие навыков, игра, логическое мышление, образовательная деятельность.

Использование STEM-технологий в дошкольном возрасте содействует быстрой адаптации детей в информационном пространстве и практической реализации полученных знаний. Увлекательные игровые занятия способствуют раскрытию творческого потенциала ребенка и развитию дополнительных навыков, востребованных в современной жизни. В процессе создания собственных моделей дети научатся видеть взаимосвязь событий, освоят принципы логики и обнаружат что-то новое и оригинальное.

Новый подход к познавательным интересам развивает интеллектуальные способности и активизирует познавательную активность детей. Использование современных технологий, таких как мини-роботы, стимулирует применение знаний алгоритмического мышления и начального программирования [2].

Особенности мышления дошкольников заключаются в образном, а не абстрактном мышлении. Важно визуализировать материал для тренировки мышления детей,

чтобы они могли сопоставлять и анализировать. Это способствует развитию словесно-логического мышления.

Игра является наилучшим способом развития детей. Через игровые задания для развития образного мышления ребенок научится систематизировать, анализировать и обобщать предметы.

Образовательная деятельность должна строиться на сотрудничестве взрослых и детей, поддерживать инициативу и самостоятельность, учитывать интересы и возможности детей.

В нашей современности всё популярнее становится внедрение робототехники в образование. Это обусловлено необходимостью в подготовке ребенка к жизни в обществе будущего, которое требует от него особых интеллектуальных способностей, направленных в первую очередь на работу с быстро меняющейся информацией. Развитие умений получать, перерабатывать и практически использовать полученную информацию и лежит в основе STEM-технологии.

Одним из компонентов робототехники является лого-робот «Bee-bot» Умная пчела.

Лого-робот «Умная пчела Bee-bot» — это программируемый детский мини-робот, который дружелюбен и легок в использовании. Изготовленный из прочных безопасных материалов, он является эффективным инструментом для развития информационно-коммуникационной грамотности детей дошкольного возраста.

Дизайн «Умной пчелы» дружелюбен и напоминает пчелу со сложенными крыльями. Мини-робот легко управлять с помощью кнопок на его спинке. Дети могут задавать маршрут движения робота с помощью этих кнопок. Робот откликается на команды и может двигаться вперед, назад, поворачиваться направо и налево на расстояние 15 см. Он способен запомнить более 40 команд. Роботы хранятся и заряжаются с помощью специальной подставки, которая обеспечивает надежность и быструю зарядку. Зарядку роботов можно производить через USB-порт компьютера или с помощью современных зарядных устройств для сотовых телефонов.

Управление роботом осуществляется с помощью звуковой и световой индикации. Роботы «Bee-bot» соответствуют гигиеническим, здоровьесберегающим, эстетическим и психолого-педагогическим требованиям в отношении детского игрового оборудования.

Для проведения различных обучающих задач с роботом используются специальные игровые поля — тематические коврики.

Большим преимуществом этого лого-робота является его универсальность — его можно использовать как для индивидуальных, так и для групповых игровых задач. Робот является инструментом, что с помощью него

педагог может успешно организовать деятельность детей и решать любые задачи. До того, как дети начнут программировать робота и выполнять образовательные задачи, поставленные перед ними педагогом, им необходимо научиться планировать маршрут робота, используя настольные и напольные игры, созданные специально для игровой деятельности. Это дает детям возможность полностью погрузиться в процесс игры.

Из опыта работы стоит отметить, что я включаю в педагогическую деятельность основы начального программирования в разных видах совместной образовательной деятельности, в соответствии с образовательными областями Федеральной образовательной, в том числе и адаптированной, программы дошкольного образования.

Для примера, рассмотрим этапы работы по программированию с использованием мини-робота «Умная пчела» для детей 5-7 лет:

1. Знакомство с мини-роботом «Bee-bot» (Умная пчела).
2. Знакомство с карточками-алгоритмами (маршрутные листы).
3. Ориентировка в пространстве на плоскости (игры с тематическими ковриками).
4. Выполнение игровых заданий с использованием карточек-алгоритмов.
5. Программирование мини-робота «Bee-bot» (творческие задания, игровые ситуации) [3].

Также стоит отметить, что применение STEM-технологий способствуют развитию связной речи. К примеру, в группе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а именно с тяжелыми нарушениями речи, на занятиях используется программируемый лого-робот Bee-Bot (Умная Пчёлка). С помощью Пчёлки ребята путешествуют в Звукоград, выполняют грамматические задания, задания для развития и активизации речи. Пчёлка способствует пополнению словарного запаса. Ребята с лёгкостью проходят заданный маршрут, а также самостоятельно разрабатывают алгоритмы движения робота [1].

Поддержка детской инициативы в развитии алгоритмического мышления и формирование у детей способности самостоятельно делать обобщения и простейшие умозаключения способствует развитию познавательной и речевой активности. Игровые технологии современных игрушек помогают развивать все образовательные области, что делает процесс обучения интересным и радостным, развивает инициативу и стремление углублять свои познания.

Использование таких современных образовательных технологий предполагают оптимизацию развивающей предметно-пространственной среды в воспитательно-образовательном процессе, а также содействие развитию и поддержке детской инициативы в познавательной деятельности.

Литература:

1. Ананьева, Г. С. Развитие технологической компетентности дошкольников в рамках STEM-образования / Г. С. Ананьева // Проблемы современной педагогики. — 2016. — № 5. — с. 97-102.

2. Алтухова, Т. Г. Внедрение технологий STEM-образования в коррекционной школе: опыт работы/Т. Г. Алтухова // Современное образование: проблемы и перспективы. — 2017. — № 1 (5). — с. 17-22.
3. Благодатских, О. С. Технологическое моделирование как средство развивающего обучения в STEM-образовании в начальной школе/О. С. Благодатских // Международный научно-исследовательский журнал. — 2019. — № 14 (83). — с. 12-16.

Особенности социальной адаптации младших школьников с интеллектуальными нарушениями в образовательной среде

Пушкова Ангелина Сергеевна, студент магистратуры
Научный руководитель: Архипова Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент
Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье характеризуются понятия «социальная адаптация» и «социальные компетенции». Описываются теоретические подходы к социальной адаптации младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Рассматриваются особенности социальной адаптации младших школьников с интеллектуальными нарушениями в образовательной среде. Анализируется влияние образовательной среды и педагогов на успешную социальную адаптацию детей с данными нарушениями.

Ключевые слова: социальная адаптация, младшие школьники, интеллектуальные нарушения, образовательная среда, социальная интеграция, коррекционная работа.

Создание оптимальных условий для социальной адаптации обучающихся с интеллектуальными нарушениями является важной задачей образования. У таких обучающихся снижена познавательная активность, что приводит к недоразвитию высших психических функций и средств общения, и усложняет их способность понимать социальные нормы, требования общества, а также приспособляться к ним и адекватно ориентироваться в изменяющейся социальной среде.

Актуальность проблемы обусловлена увеличением числа детей, требующих специализированных образовательных программ. Эффективная социальная адаптация в начальной школе представляет собой важное условие для последующей успешной социализации детей с интеллектуальными нарушениями. Недостаточное количество исследований в области социальной адаптации указывает на актуальность разработки и внедрения практических рекомендаций и программ для педагогов, и специалистов в области образования, направленных на улучшение социальной адаптации младших школьников с интеллектуальными нарушениями [2].

В настоящее время дети с интеллектуальными нарушениями получают образование в специальных и общеобразовательных школах, согласно ФГОС, которые поддерживают принцип инклюзивного обучения для лиц с ограниченными возможностями здоровья. В этих стандартах выдвигается задача развития личности обучающихся с интеллектуальными нарушениями с учетом современных требований общества, чтобы обеспечить успешную их социальную адаптацию и развить соответствующие социальные компетенции [3].

Социальная адаптация — это процесс, в ходе которого индивид осваивает основные нормы, ценности и обычаи социума, в котором он проживает, чтобы успешно функционировать в обществе. Включает в себя умение взаимодействовать с окружающими, участвовать в социальных структурах и следовать установленным правилам и общепринятым нормам поведения. Этот процесс включает как адаптацию индивидуального человека к социальным условиям, так и приспособление самого общества к его потребностям [4].

Социальная адаптация ребенка с интеллектуальными нарушениями — процесс активного приспособления ребенка, имеющего отклонения умственного развития к принятым в обществе правилам и нормам поведения. Социальная адаптация осуществляется путем усвоения норм и ценностей данного общества [6].

Социальные компетенции — это набор навыков, знаний и умений, необходимых для успешного взаимодействия и адаптации в обществе. Они включают умение эффективно общаться, разрешать конфликты, сотрудничать, проявлять эмпатию, адаптироваться к различным социальным ситуациям и правильно оценивать свои и чужие эмоции. Развитие социальных компетенций играет важную роль в социальной адаптации и успешной интеграции в общество [5].

Теоретические подходы к социальной адаптации младших школьников с интеллектуальными нарушениями:

1. Экологическая модель. Этот подход сосредотачивается на взаимодействии ребенка и его окружения. Он подчеркивает значение социальных, культурных и струк-

турных факторов, которые могут влиять на социальную адаптацию младших школьников с интеллектуальными нарушениями. В рамках этой модели особое внимание уделяется привлечению родителей, учителей, сверстников и других важных для ребенка людей в процессе адаптации.

2. Модель социальной компетенции. Этот подход фокусируется на развитии социальных навыков и умений. Он подразумевает, что для успешной социальной адаптации младших школьников с интеллектуальными нарушениями необходимо активно работать над развитием коммуникативных способностей, умениями взаимодействия с окружающими, конфликтным разрешением и умением адаптироваться к различным социальным ситуациям.

3. Модель социальной поддержки. Этот подход ориентирован на создание специальных условий и структурной поддержки для ребенка с интеллектуальными нарушениями в образовательной среде. Он предполагает активное взаимодействие педагогов, психологов, специалистов по специальному образованию и родителей для создания подходящих условий и обеспечения необходимой помощи и поддержки в процессе социальной адаптации [1].

Каждая из этих моделей имеет свои сильные стороны и может быть полезной в контексте социальной адаптации младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Работа в рамках этих подходов позволяет создать более эффективные и комплексные программы социальной адаптации и интеграции таких детей в общество.

Особенности социальной адаптации младших школьников с интеллектуальными нарушениями включают:

— Трудности в коммуникациях. Некоторые дети могут испытывать трудности в установлении контактов с окружающими и выражении своих мыслей и эмоций.

— Ограниченные социальные навыки. Некоторые дети могут испытывать трудности в понимании социальных ситуаций, что может привести к изоляции или конфликтам с окружающими.

— Проблемы с самостоятельностью. Дети с интеллектуальными нарушениями могут испытывать трудности в повседневных навыках, таких как самообслуживание и управление своим поведением.

— Негативное отношение окружающих. Младшие школьники с интеллектуальными нарушениями могут быть подвержены негативным реакциям и стереотипам со стороны сверстников или взрослых, что осложняет их социальную адаптацию.

— Стресс и тревога. Некоторые дети могут испытывать стресс и тревожность, связанные с социальной средой и своими индивидуальными особенностями.

— Потребность в специализированной поддержке. Многим детям с интеллектуальными нарушениями могут потребоваться специальные методы обучения и подходы к социализации [2].

Для эффективной помощи младшим школьникам с интеллектуальными нарушениями в их социальной адаптации, педагогам необходимы специальные методы и подходы. Исследования показывают, что наличие индивидуализированной программы обучения, учитывающей их специфические потребности и способствующей развитию социальных навыков, является важным фактором успешной социальной адаптации. Кроме того, важно обеспечить поддержку со стороны педагогов, родителей и сверстников, чтобы создать благоприятную образовательную и социальную среду, способствующую адаптации и развитию ребенка.

Факторы, оказывающие влияние на успешность социальной адаптации, включают в себя индивидуальные особенности личности, уровень поддержки со стороны окружающих, общественное отношение к лицам с ограниченными возможностями, а также возможность получения качественного образования и доступ к социальным и культурным ресурсам [6].

Роль учителя и школы в социальной интеграции состоит в том, чтобы создать поддерживающую и включающую среду для всех учеников, в том числе и тех, у кого есть особенности или интеллектуальные нарушения. Учитель должен быть готов к индивидуализированному подходу к каждому ребенку, учитывая его потребности в обучении и социальной адаптации. Школа как институт играет важную роль в социальной интеграции, поскольку она является местом, где дети проводят большую часть своего времени. Она должна предоставить ресурсы и поддержку для создания благоприятной среды, где каждый ребенок может успешно обучаться, развиваться и взаимодействовать со сверстниками разного типа.

Роль учителя и школы в социальной интеграции также включает в себя содействие формированию уважения к различиям, поддержке дружеских отношений, и поощрению участия всех детей в образовательном процессе независимо от их особенностей [1].

Перспективы в организации коррекционной работы включают в себя развитие и внедрение инновационных методов и подходов, основанных на современных научных достижениях в области специального образования и коррекционной педагогики. Это также включает в себя углубленное изучение индивидуальных потребностей учащихся с особенностями и разработку персонализированных образовательных программ, предоставляющих им поддержку на всех этапах обучения.

Другими перспективами является укрепление сотрудничества между специалистами в образовании, медицинскими работниками, психологами, и родителями для более комплексного подхода к коррекционной работе. Это включает в себя обмен опытом, проведение совместных мероприятий и консультаций, чтобы улучшить общий результат.

Кроме того, важно развивать возможности для профессионального развития педагогов и специалистов в об-

ласти коррекционной работы, обеспечивая им доступ к современной методической литературе, обучающим курсам и стажировкам. Это позволит им эффективнее

реагировать на изменяющиеся потребности детей с особыми образовательными потребностями и сделать коррекционную работу более результативной.

Литература:

1. Гаркуша, Ю. Ф. Социальная адаптация и интеграция детей с особыми образовательными потребностями. Методическое пособие/Ю. Ф. Гаркуша, Г. Н. Кувшинова. — М.: Изд-во В. Секачев, 2008. — 132 с.
2. Иванова, Н. Н. Проблемы социальной адаптации детей с интеллектуальными нарушениями [Текст]/Иванова Н. Н.// Дефектология. — 2004.-№ 2. — с. 27-32.
3. Итекпаева, Н. Ю. Организация образовательной среды как фактор социализации детей младшего дошкольного возраста // Вестник науки. 2020. № 9 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-obrazovatelnoy-sredy-kak-faktor-sotsializatsii-detey-mladshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 06.12.2023).
4. Специальная психология в 2 т. Том 1: учебник для бакалавриата и магистратуры/В. И. Лубовский [и др.]; ответственный редактор В. И. Лубовский. — 7-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 430 с.
5. Тюрина, А. Л. Социальная адаптация детей с нарушениями интеллекта и тмнр в условиях интернатного учреждения // Вестник науки. 2023. № 10 (67). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-adaptatsiya-detey-s-narusheniyami-intellekta-i-tmnr-v-usloviyah-internatnogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 06.12.2023).
6. Шипицына, Л. М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития/Л. М. Шипицына. — М.: Академия, 2012. — 224 с.

Ценностно-целевые ориентиры формирования культуры личности дошкольников в условиях семьи и ДОО: партнерство, сотрудничество и взаимодействие

Пшеничных Любовь Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий МБДОУ детский сад № 75 г. Белгорода

В статье описывается опыт работы детского сада по развитию взаимодействия детского сада и семьи через выстраивание партнерских отношений с родителями по формированию культуры личности дошкольника.

Ключевые слова: культура личности дошкольника, партнерство, образовательные технологии.

Дошкольное детство — сензитивный период в формировании основ культуры личности, который имеет свои особенности. Для дошкольника культура транслируется взрослыми как система нормативных ситуаций, включающая сочетание внешней, внутренней, объективной и субъективной, эмоциональной и рефлексивной сторон. В свою очередь, нормативная ситуация — это пространство активности дошкольника как субъекта культуры, позволяющее ему усваивать культурные нормы, практиковаться в их выполнении на вербальном и реальном уровнях, соотносить свои поступки и активность с правилами в соответствии с общепринятыми нормами определенного культурного контекста. Поэтому в процессе формирования культуры личности в период дошкольного детства в современных условиях важны правильно определенные ценности и ценностно-целевые ориентиры.

Ценностью-целью в данном направлении работы следует считать процесс погружения ребенка в мир культурного наследия с учетом специфики дошкольного детства, обеспечивающий гармонию личной и общественной

культуры, а также предоставляющий ребенку возможность идентификации себя в качестве представителя конкретной этноязыковой и этноконфессиональной группы и национально-территориального сообщества конкретного субъекта РФ, в качестве представителя российской гражданской нации и равноправного члена международного сообщества [1].

Признание авторитета семейного воспитания требует совершенно иных отношений семьи и дошкольного учреждения. Эти отношения определяются понятиями «сотрудничество» и «взаимодействие». Что же из этого будет наиболее эффективным в работе с родителями в процессе формирования полезных для общества и устойчивых форм повседневного поведения в природе, в быту и общественных местах у детей в период дошкольного детства?

По нашему мнению, одним из современных подходов к развитию взаимодействия детского сада и семьи, педагогов и родителей являются партнерские отношения. Партнерство — это определенная форма взаимодействия, сотрудничества, взаимоотношений в процессе достижения совместно поставленных целей [4].

Специфика возрастного развития во многом должна определять выбор технологий (ценностей-средств) для работы с детьми в этом направлении. В практике нашего детского сада при формировании культуры личности у дошкольников в партнерстве с родителями ценностно мы используем технологии деятельностного типа.

Особый интерес представляет технология организации «гостевых дней» и технология «Гость группы», то есть дней встреч с родителями и другими членами семей, во время которых родители совместно с детьми и педагогами участвуют в разнообразной деятельности и обогащают опыт вербального и реального культурного поведения. Чаще всего «гостевые дни» проводятся в форме «творческих мастерских», практикуются мастер-классы различной направленности, например, по изготовлению народных игрушек, елочных украшений, техническому конструированию и моделированию и т. п.

В нашей практике мы активно используем технологии развития критического мышления и кейс-технологии, направленные на освоение знаний и формирование у детей важных социально значимых качеств и умений посредством реальных или вымышленных ситуаций. Мы используем несколько видов кейсов. Например, для ситуационного вербального анализа и выработки дошкольниками своего взгляда на ее решение лучше применять «кейс-стади» [2]. Мы предлагаем родителям вместе с детьми найти пути решения, различных ситуаций, в которых описывается конкретная жизненная история или формулируется проблема (например, «Разговор по телефону», «Как вежливо попросить игрушку у друга» и пр.).

Для формирования мотивационного и эмоционального компонентов культуры личности лучше использовать «фотокейс» (дошкольниками представляется фото, сюжет которого отражает какую-либо проблему и которое сопровождается текстом, описывающим совокупность событий, или задание, в котором заложена мотивация к решению проблемы, например, фотокейс «Девочка не ест кашу»). В рамках работы родительского клуба мы попросили родителей запечатлеть реальные семейные ситуации, требующие выбора правила поведения или решения проблемной ситуации, а затем обменяться кейсами и решить их вместе с детьми.

Для формирования праксиологической составляющей культуры личности эффективно использовать «кейс-ролевое проектирование» с приемом обмена ролями, когда в виде инсценировки детям представляется правдивая социально-психологическая ситуация для оценки поступков и поведения участников. В этом случае создаются все необходимые предпосылки для расширения вербального и реального опыта культурного поведения дошкольников посредством проигрывания заданных ролей (например, ситуация столкновения детских интересов на игровой площадке и способы ее конструктивного разрешения

и примирения сторон). В инсценировках активно участвуют и родители, тем самым делятся своим и получают новый опыт воспитания детей.

Реализация технологии «Дети-волонтеры» в детском саду при активном участии педагогов и родителей — это уникальная возможность влиять на формирование культуры личности ребенка [3]. В детском саду организовано детское волонтерское движение «Лучики добра». Ежегодно дети-волонтеры совместно с родителями участвуют в новогодней благотворительной акции (готовят подарки и поздравления для воспитанников социально-реабилитационного центра), акциях ко Дню пожилых людей и Дню инвалидов, в субботниках (дети и родители помогают убирать листву, чистить снег, высаживать цветы и пр.).

Важное значение имеют цифровые технологии взаимодействия с родителями, что безусловно является средством формирования культуры личности дошкольника. Отличительными особенностями такого взаимодействия выступают интерактивность и мобильность обмена информацией, обратная связь, возможность просвещения родителей в режиме онлайн.

Основные технологии и средства, которые нашли практическое применение в нашем детском саду — это: официальный сайт, мобильные приложения, например, «Сферум», веб-сервисы, например, «Яндекс телемост», социальные сети, в частности создание групп ВКонтакте — это ведение как общей открытой группы для всего детского сада, так и отдельных по каждой возрастной группе, которые имеют закрытый формат в целях сохранения конфиденциальных данных участников образовательного процесса. В групповых сообществах родители делятся фотоотчетами, видеопрезентациями, портфолио, семейными традициями.

Использование цифровых образовательных платформ позволяет родителям присутствовать и быть не только наблюдателем, но и участником при организации педагогом образовательного процесса с ребенком. Родители могут также самостоятельно организовывать образовательный процесс ребенка при помощи предложенных педагогом учебных платформ. Эти технологии получили широкой применение особенно в период сложной эпидемиологической и оперативной обстановки.

Дошкольное детство — важный период для закладывания основ культуры личности (культуры еды, здоровья, поведения, досуга, общения, правовой культуры и пр.). И важное значение в этом процессе, конечно же, отводится семье. Семья — это социокультурная среда, в которой накапливается определенный культурный опыт. Использование разнообразных форм работы с семьями воспитанников позволяет выстраивать партнерские отношения детского сада и семьи более эффективно, даёт положительные результаты по формированию культуры личности детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Кондрашова, Н.В. Ценностно-целевые ориентиры формирования культуры личности у дошкольников в условиях стандартизации и цифровизации образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2020. — № 02 (февраль) — с. 12-29. — URL: <http://e-koncept.ru/2020/201010.htm>.
2. Сялицкая, А.Л. Использование кейс-технологий в работе с детьми дошкольного возраста/А.Л. Сялицкая // Современные образовательные технологии в сфере дошкольного образования: сб. науч. ст./Белорус. гос. пед. ун-т; редкол.: О.Н. Анцыпирович [и др.]; под общ. ред. О.Н. Анцыпирович. — Минск, 2021. — с. 278-281.
3. Технологии эффективной социализации детей 3-7 лет: система реализации, формы, сценарии: методическое пособие. — М.: Вентана-Граф, 2017. — 320 с.
4. Шигабединова, Г.М. Партнерство как конструктивное взаимодействие: теоретическая экспозиция проблемы // Фундаментальные исследования. — 2014. — № 3-1. — с. 193-196; URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33611> (дата обращения: 04.12.2023).

Взаимное обучение на уроках математики как эффективный метод повышения успеваемости учащихся

Садирова Гулден Акжигитовна, учитель;

Сагынбекова Сайрасын, учитель;

Тынышева Гулжанар, учитель

Назарбаев Интеллектуальная школа химико-биологического направления г. Актау (Казахстан)

Одна из главных задач современной школы — помочь учащимся в полной мере проявить свои способности, развить инициативу, независимость и креативность. Исследования в области взаимного обучения, применяемые в различных контекстах, показали, что обучение в процессе обучения других повышает успеваемость учащихся. Таким образом, целью данной практической работы является исследование технологии взаимного обучения на уроках математики. В данном исследовании объектом для исследования выступили учащиеся 10-х классов, что взаимное обучение оказало положительное влияние на академическую успеваемость учащихся. В нашем исследовании мы исходим из гипотезы: если в учебном процессе использовать технологию P2P, то уровень развития школьников значительно повысится. В соответствии с поставленной целью работы, предметом и объектом исследования ставятся следующие задачи:

- провести анализ педагогической, психологической и методической литературы по вопросам организации взаимного обучения;
- определить понятие и принципы взаимного обучения;
- выявить достоинства и недостатки метода взаимного обучения;
- разработать алгоритм введения технологии взаимного обучения;
- изложить опыт использования технологии взаимного обучения на уроках русского языка в младших классах;
- подвести итоги и сделать выводы.

Теоретической основой работы являются исследования авторов, посвященные анализируемой проблематике.

При написании работы использовался комплекс методов исследования: изучение и теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы; педагогическое наблюдение процесса обучения; анализ результатов ученической деятельности; педагогический эксперимент; количественный и качественный анализ полученных результатов.

Структурно работа состоит из введения, теоретической и практической части, заключения, списка литературы.

Теоретическая часть

Для автора «Великой дидактики» Я.А. Коменский (1592–1670) ясно видел необходимость одновременно учить людей читать и писать и учиться и учить изученному. Именно он сформулировал принцип: «Все, что выучено, в свою очередь, должно передаваться другим и для других. Спрашивайте как можно больше, учитесь на том, что спрашивают, и учитесь на том, чему научились. Эти три правила позволяют ученику победить учителя». [1]

Коменский утверждал, что учитель сможет эффективно работать только в том случае, если он не будет заниматься отдельным учеником, а разделит всех учеников на группы, например, на десятки, во главе каждого десятка поставит наблюдателей, а над ними — в очередь, другие и т. д. далее, до самого старшего. Если ученики не помогают друг другу, то учитель не сможет обучать много детей одновременно или сделает это хуже, чем учитель, работающий с одним учеником, и поэтому нет смысла создавать массовые школы. Иными словами, сама организация массового образования, по замыслу ее автора, предполагает взаимодействие учащихся, без которого оно просто невысказано.

Д. Джонсон и Р. Джонсон, разработавшие метод обучения в сотрудничестве «Учимся вместе» выделяют следующие основные отличия работы в малых группах по методике обучения в сотрудничестве от других форм групповой работы: [2]

- 1) взаимозависимость членов группы;
- 2) личная ответственность каждого члена группы за собственные успехи и успехи своих товарищей;
- 3) совместная учебно-познавательная, творческая и прочая деятельность учащихся в группе;
- 4) социализация деятельности учащихся в группах; 5) общая оценка работы группы.

Суть системы взаимного обучения состоит в том, что старшие ученики сначала сами изучают материал под руководством учителя, а затем, получив соответствующие указания, обучают своих младших друзей Цукермана, Г.А. Кто учит, учится (взаимное обучение: возможности и возможности). Девиз: «Помогать другим и понимать!» [3]

Благодаря взаимному обучению каждый учащийся получает возможность овладеть репродуктивной деятельностью по освоению готовых знаний, умений и навыков как с позиции учащегося, получателя знаний, так и с позиции преподавателя, дающего модель и помогает ученику воспроизвести эти модели.

Итак, взаимное обучение — это форма организации учебной деятельности, при которой учащиеся, наиболее успешно освоившие учебную программу, занимаются со своими одноклассниками под руководством преподавателя. [4]

P2P teaching (от англ. peer-to-peer teaching — «равный — равному обучение») — взаимное обучение, в который школьники обучают друг друга. Каждый школьник может выступать в роле учителя, и это даст им уверенность и понять тему глубже. Ведь уметь понимать тему и уметь ее объяснять — две разные вещи.

Первые опубликованные отчеты о том, как студенты обучают студентов начали появляться в 1960-х годах. В то время было разработано несколько моделей P2P. Все эти модели созданы для того, чтобы учиться у кого-то такого же уровня, как ваш. В конце концов, суть метода заключается не в том, чтобы научить студентов учить кого-то, а в том, чтобы создать среду, в которой есть самообучения. В такой среде когда некоторые ученики учат других, их глубина и сложность понимания значительно расширяются.

Пирамида обучения, разработанная Национальной учебной лабораторией, предполагает, что большинство студентов запоминают только 5% того, что они узнали на лекциях, но сохраняют почти 90% того, что они узнали, обучая других (см. Рисунок 1).



Рис. 1. Пирамида обучения. Источник: Национальная учебная лаборатория, Вефиль, Мэн

Обучение между сверстниками, также известное как репетиторство, обучение со стороны сверстников, можно определить как обмен обучением. «Обучение посредством преподавания» происходит от фразы «учить — значит учиться дважды», которая предположительно принадлежит французскому философу Жозефу Жуберу (Whitman and Fife, 1988), рассматривающему преподавание как эффективный метод обучения.

Достоинства и недостатки взаимного обучения: перспективы и трудности

В последние годы метод взаимного обучения стал одним из актуальных трендов в образовании. Применение этого метода на уроках математики вызывает живой интерес со стороны педагогов и исследователей. Давайте рассмотрим преимущества и недостатки взаимного обучения в контексте изучения математики.

Преимущества:

— Совместное решение задач:

Взаимное обучение поддерживает совместное решение математических задач. Группы учеников, обмениваясь идеями и подходами, могут находить более эффективные и наглядные способы решения проблем.

— Развитие коммуникативных навыков:

Обсуждение математических концепций и методов в группе способствует развитию коммуникативных навыков у учащихся. Это не только обогащает общение, но и способствует глубокому пониманию материала.

— Мотивация и вовлеченность:

Взаимное обучение может стать мощным стимулом для учеников. В процессе обсуждения задач и совместного решения сложных вопросов, учащиеся могут обнаружить, что математика может быть увлекательной и интересной.

— Разнообразие взглядов и подходов:

Группы предоставляют платформу для обмена разными методами решения задач. Это разнообразие подходов может расширить понимание математических концепций и обогатить учебный процесс.

Недостатки:

— Различия в уровне подготовки:

Неравномерный уровень математической подготовки учащихся может создавать трудности в групповом обучении. Более подготовленные ученики могут чувствовать себя неудобно, а менее опытные могут испытывать трудности в сопоставлении с коллегами.

— Конфликты и споры:

В процессе обсуждения возможны конфликты мнений и разногласия. Не всегда легко достичь консенсуса, и это может повлиять на эффективность группового обучения.

— Неоднородность групп:

Составление групп требует тщательного подхода. Если группы неоднородны, это может привести к неравномерному участию и пониманию материала.

— Необходимость контроля и направления:

Взаимное обучение требует активного управления учителя. Отслеживание процесса, разрешение конфликтов и обеспечение продуктивного обсуждения требуют дополнительных усилий со стороны педагога.

В заключение, взаимное обучение на уроках математики предоставляет уникальные возможности для активного участия, обмена опытом и глубокого понимания предмета. Несмотря на некоторые трудности, эти преимущества делают метод взаимного обучения весьма привлекательным инструментом для обогащения математического образования и формирования навыков сотрудничества у учащихся.

Практическая часть

Выборку составили 26 учащиеся, состоящие из двух групп. При анализе оценок двух групп было замечено, что успеваемость одной группы была ниже, чем во второй группе. И по результатам опроса установлено, что в группе с низкой успеваемостью P2P используется реже. Это еще объясняется тем, что учащиеся в первой группе не хотят помогать и не оказывают поддержку друг другу. Ниже в рисунке показаны результаты опроса:

1. Обращаетесь ли вы одноклассникам помочь с математикой?



2. Помогаете ли вы одноклассникам с математикой?



Рис. 2. Результаты опроса

Такая проблема также была выявлена в ходе наблюдения за уроком.

Исходя из вышеизложенного мы решили использовать метод технологии Р2Р на уроках математики первой группы чтобы сбалансировать процент успеваемости первой группы до уровня второй группы.

Пример применения на уроке

Преподаватель информирует учащихся о теме и задачах урока. Как они будут работать, а также ознакомливает с рубриками оценивания групповой работы, которая размещена на доске. Для использования метода Р2Р преподаватель делит класс на 3 группы по 4 человека и дает каждой группе задачу с решением. После того, как учащиеся в группе обсудят задачу друг с другом и полностью поймут ее, преподаватель снова собирает их в 4 группы, взяв по одному учащемуся от каждой из 3 групп. 4 ученика из вновь сформированной группы приходят с 4 разными задачами и объясняют друг другу. Цель каждого ученика — объяснить вновь образовавшейся группе задачу, которую он обсуждал с предыдущей группой. Преподаватель наблюдает процесс.

Преподаватель подводит итог урока, выделяя ключевые моменты и выводы.

Учащиеся обсуждают, что они извлекли из совместной работы.

Эти этапы взаимного обучения позволяют создать атмосферу активного взаимодействия, обмена знаниями и развития социальных навыков среди учащихся.

Заключение

Взаимное обучение на уроках математики представляет собой важный и эффективный метод, способству-

ющий значительному повышению успеваемости учащихся. Результаты исследований и практический опыт показывают, что данная педагогическая стратегия способна существенно улучшить усвоение материала, развивать навыки коллективной работы и повышать интерес к предмету.

В ходе реализации взаимного обучения ученики активно взаимодействуют, обмениваются знаниями и опытом, что способствует более глубокому пониманию математических концепций. Кроме того, данная методика позволяет индивидуализировать обучение, учитывая особенности каждого ученика и предоставляя возможность для более гибкого подхода к формированию математических навыков.

Одним из ключевых преимуществ взаимного обучения является развитие социальных навыков учащихся. Работа в группе способствует формированию коммуникативных умений, уважения к точке зрения других и умению эффективно сотрудничать. Эти навыки не только полезны в рамках учебного процесса, но и являются важными в будущей профессиональной и социальной жизни учащихся.

Таким образом, взаимное обучение на уроках математики демонстрирует свою эффективность как метод, способный не только повысить уровень успеваемости учащихся, но и сформировать широкий спектр навыков, необходимых для успешной адаптации в современном обществе. Реализация этого подхода открывает новые перспективы для образовательных практик, обогащая учебный процесс и обеспечивая более глубокое и продуктивное освоение математических знаний.

Литература:

1. Коменский, Я. А. Великая дидактика // Коменский Я. А. и др. Педагогическое наследие: [Текст]/Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. — М.: Педагогика, 1989. — с. 56.
2. Джонсон, Д., Джонсон Р., Джонсон-Голубек Э. Метод обучения: Обучение в сотрудничестве: [Текст]/пер. с англ. Замчук З. С. — СПб.: ГУЭФ ИД ГУ ВШЭ, 2001. — с. 88-89
3. Г. А. Цукерман // Педагогический журнал. — 1997. — № 3. — с. 46.
4. Взаимное обучение как форма организации учебной деятельности [Электронный ресурс]: — Режим доступа: https://studbooks.net/2041225/pedagogika/dostoinstva_nedostatki_metoda_vzaimnogo_obucheniya

Использование мини-робота bee-boot «Умная пчела» в рамках STEM-образования с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Светлова Наталья Владимировна, воспитатель высшей квалификационной категории
МАДОУ МО г. Краснодар «Центр развития ребенка — детский сад № 198 «Акварелька»

Статья рассматривает актуальность использования робототехники в современном мире, особенно в связи с ее влиянием на детей дошкольного возраста. Описывается, как робототехника способствует развитию логического и творческого мышления у детей, а также ее положительное влияние на детей с ограниченными возможностями здоровья. В статье приводится пример использования мини-робота «Умной пчелы» Bee-boot в рамках STEM-образования, объединяющего науку, технологию, инженерию и математику. Использование ковриков с различными заданиями и играми позволяет детям развивать навыки ориентирования в пространстве, понимания логики, сотрудничества, а также математические и планировочные навыки. В статье отмечается, что использование робототехники в образовательном процессе доказано эффективным и полезным для детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: робототехника, дети дошкольного возраста, STEM-образование, умная пчела, логическое мышление, творческое мышление, дети с ОВЗ.

Актуальность робототехники в современном мире трудно переоценить. Она проникает во все сферы нашей жизни, от производства и медицины до образования и развлечений.

Влияние робототехники на детей дошкольного возраста также имеет большую значимость.

Во-первых, робототехника развивает у детей логическое мышление. Ребенок, взаимодействуя с роботом, учится анализировать, решать проблемы, находить пути достижения цели. Это важные навыки, которые понадобятся ему в школе и в жизни в целом.

Во-вторых, робототехника способствует развитию творческого мышления. Дети имеют возможность создавать и программировать своих маленьких роботов, что стимулирует их фантазию и креативность. В результате малыши ощущают себя настоящими изобретателями, а это поддерживает их самооценку и интерес к учебе [2].

Также робототехника имеет значимое влияние на детей с ограниченными возможностями здоровья. Для таких детей использование роботов может быть особенно полезным. Роботы могут помочь им развить моторику, улучшить координацию движений, а также способствовать развитию речи и коммуникативных навыков. К тому же, работа с роботами может улучшить социальное взаимодействие детей с ограниченными возможностями здоровья, так как роботы часто обладают такими особенностями, которые дети с особыми потребностями могут легче понять и взаимодействовать с ними.

Использование мини-робота Bee-Bot, или «Умной пчелы», в рамках STEM-образования с детьми с ограниченными возможностями здоровья может быть очень полезным и эффективным методом. И это доказывается изо дня в день в результатах работы дошкольников [3].

STEM-образование объединяет науку, технологию, инженерию и математику, дающие возможность детям развивать навыки и компетенции в этих областях. Участие в таких занятиях способствует развитию критического

мышления, проблемного и логического мышления, а также способности к сотрудничеству и командной работе.

Дети учатся видеть взаимосвязь происходящих событий, лучше начинают понимать принципы логики и в процессе создания собственных моделей открывают для себя что-то новое и оригинальное.

Bee-Bot «Умная пчела» имеет форму пчелы, оснащенной кнопками для управления движением. Робот может перемещаться по плоской поверхности и следовать заданному маршруту, который создается с помощью нажатия кнопок. Благодаря простому и интуитивно понятному управлению, дети без труда осваивают концепции направления, последовательности и логики движения. Они могут создавать маршруты, решать задачи, проводить эксперименты и изучать различные аспекты науки и технологии [1].

Из опыта работы, можно отметить, что с использованием коврика «Животные» осуществляются следующие цели и задачи:

- закрепление знаний о разнообразных видах животного мира и его многообразии;
- развитие умения ориентироваться в пространстве, особенно в отношении диких и домашних животных;
- формирование навыка строить связные и развернутые высказывания.

Для достижения этих целей были проведены следующие игры на коврике: «Найди самое большое хищное животное», «Найди взрослое животное и его детеныша», «Найди крупное животное, которое питается травой», «Лисичка собирается в гости к щенку» и другие.

Коврик «Деревья» предоставляет возможности:

- закреплять полученные знания о названиях деревьев, а также их листьев и семян;
- тренировать навык сравнения различных видов деревьев и описания их особенностей;
- формировать способность ориентироваться в пространстве.

Чтобы достичь этих целей, были проведены следующие игры на коврике: «Соедини листочек с соответствующим деревом», «Найди семена березы», «Найди березовый листок», «Помоги пчелке добраться до дуба и березы», «Отгадай загадку и найди на коврике, что я загадала» и т. д.

Коврик «Цвета и формы» предназначен для:

- формирования и закрепления знаний о цвете, форме и размере предметов;
- развития навыков планирования действий и задания последовательности команд для достижения желаемого результата;
- развития математических способностей.

В рамках использования данного коврика были проведены следующие игры: «Собери все маленькие геометрические фигуры», «Собери все большие геометрические фигуры», «Найди фигуру не красного цвета и не круглой формы», «Помоги пчелке добраться до большого синего квадрата» и другие.

Коврик «Цифры и знаки» позволяет:

- формировать математические навыки и представления о составе числа;
- развивать навыки количественного и порядкового счета;
- закреплять знания о различных арифметических операциях;
- выполнять простейшие арифметические операции.

Для достижения этих целей были проведены следующие игры на коврике: «Найди число, которое меньше 9,

но больше 8», «3+2 — напиши ответ с помощью пчелки», «Найди число на 3 меньше 7 с помощью пчелки», «Помоги пчелке показать знак сложения или вычитания» и т. д.

С использованием коврика «Алфавит» дети смогли:

- формировать и закреплять полученные знания об алфавите;
- развивать умение ориентироваться на коврике, находя нужную букву;
- закреплять усвоенные знания о «гласных» и «согласных» буквах;
- составлять заданные слова.

Для достижения этих целей были проведены следующие игры на коврике: «Найди гласную букву», «Найди согласную букву», «Помоги пчелке найти букву, с которой начинается твое имя» и другие.

Кроме того, использование Bee-Bot способствует развитию творчества и фантазии у детей, поскольку они могут создавать свои собственные маршруты и игровые сценарии. Робот также может быть интегрирован в игры и головоломки, что делает занятия более интересными и привлекательными.

В целом, использование мини-робота Bee-Bot в рамках STEM-образования с детьми с ограниченными возможностями здоровья является эффективным инструментом развития и обучения. Он помогает детям улучшить навыки в области науки, технологии, инженерии и математики, развить логическое мышление и способности к сотрудничеству.

Литература:

1. Ананьева, Г. С. Развитие технологической компетентности дошкольников в рамках STEM-образования/Г. С. Ананьева // Проблемы современной педагогики. — 2016. — № 5. — с. 97-102.
2. Алтухова, Т. Г. Внедрение технологий STEM-образования в коррекционной школе: опыт работы/Т. Г. Алтухова // Современное образование: проблемы и перспективы. — 2017. — № 1 (5). — с. 17-22.
3. Благодатских, О. С. Технологическое моделирование как средство развивающего обучения в STEM-образовании в начальной школе/О. С. Благодатских // Международный научно-исследовательский журнал. — 2019. — № 14 (83). — с. 12-16.

Анализ раздела курса информатики «Коммуникационные технологии» в учебниках Босовой Л. Л. и Семакина И. Г.

Сильвестрова Мария Александровна, студент

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

В данной статье раскрыты сходства и различия изложения двух авторов учебников «Информатика и ИКТ» Босовой Л. Л. и Семакина И. Г. Проводится анализ учебного материала по разделу курса «Коммуникационные технологии».

Ключевые слова: коммуникационные технологии, Босова, Семакин, информатика.

Современные системы образования подвергаются воздействию множества сил и факторов. Интернет стал массовым явлением и уже ни для кого не секрет, что он

стал неотъемлемой частью подавляющего большинства людей в мире. Сегодня мы смотрим фильмы, слушаем музыку, читаем книги, знакомимся и общаемся с людьми,

а также узнаем последние новости благодаря Интернету. Именно поэтому чтобы всегда быть коммуникабельным, интересным и мобильным необходимо правильно использовать ресурсами Интернета.

Может показаться, что много времени на изучение Интернета не требуется, просто поработав в сети любой быстро поймет, в чем суть и самостоятельно сможет искать решения. Однако при этом он получает навыки для решения самых простых операций, не получая системных знаний обо всех возможностях сети. Поэтому необходимо систематически подходить к подготовке школьников и постепенно рассказывать про локальные технологии. Для этого приведем анализ того, как раскрывается тема коммуникационные технологий в учебниках информатики авторов Л.Л. Босовой и И.Г. Семакина [3,6].

Авторы двух изданий выделяют для изучения цельную главу, но предлагают изучать данную тему в разных классах. Л.Л. Босова [1] начинает обучение с 9 класса с четвертой главы «Коммуникативные технологии». Данная глава идет после «Обработки числовой информации в электронных таблицах». Дальнейшим изучение данной темы происходит в 11 классе [2]. Тут же Л.Л. Босова дополняет знания о ресурсах сети Интернет темой «Сетевые информационные технологии».

И.Г. Семакин предлагает рассмотрение коммуникационные технологий в первой главе «Передача информации в компьютерных сетях» [4]. Дальнейшее изучение мы можем встретить в учебнике за 10 класс [5]. В нем И.Г. Семакин отводит изучению целую главу «Компьютерные телекоммуникации». В данном учебнике эта тема идет после «Информационные технологии»

Л.Л. Босова данную тему в 9 классе разделила на 4 урока теории: «Локальные и глобальные компьютерные сети», «Всемирная компьютерная сеть Интернет», «Информационные ресурсы и сервисы Интернета», «Создание веб-сайта», в 11 классе на 3: «Основы построения компьютерных сетей», «Службы Интернета», «Интернет как глобальная информационная система». И.Г. Семакин на данную тему отводит 5 параграфов по теории в 8 классе: «Как устроена компьютерная сеть», «Электронная почта и другие услуги компьютерных сетей», «Аппаратное и программное обеспечение сети», «Интернет и всемирная паутина», «Способы поиска в Интернете» и 3 урока в 11 классе: «Организация локальных компьютерных сетей» «Глобальные компьютерные сети», «Основы сайтостроение». Количество уроков в обоих учебниках представлен достаточно для полного раскрытия материала и для осознанного понимания учащихся.

У авторов теоретических материал представлен примерно одинаково. У обоих авторов изучение коммуникационных технологий начинается с объяснения локальных и глобальных компьютерных сетей. Но у Л.Л. Босовой учебник построен более логически: можно увидеть на полноту материала, который объясняется на основе

жизненных вещей, разнообразие картинок позволяет наглядно увидеть, чем соединяются компьютеры по сети, а также приводятся разборы задач и масса дополнительной информации. В конце каждого параграфа можно найти вопросы и задания для ребят. Но тут нужно учитывать предпочтения каждого учителя, кому-то наоборот нравится скупой иллюстрированный учебник — он строго выдержан, но также содержит много познавательной информации. В учебнике достаточно информации, поэтому можно изучать дисциплину без помощи дополнительной литературы.

Помимо теоретического материала Л.Л. Босова и И.Г. Семакин в своих учебниках предлагают по данной теме различные виды практических заданий. Здесь тоже можно провести параллель, если в учебнике И.Г. Семакина и Л.Л. Босовой в конце каждого параграфа имеется глава «Вопросы и задания» и «Компьютерный практикум». На мой взгляд, в учебнике Семакина И.Г. вдвое меньше заданий, чем у Босовой Л.Л.; в ее учебнике большее количество заданий с понятным объяснением, чтобы ребята смогли не просто понять приведенный материал, а также применить его на практике. Помимо этого, у обоих авторов имеются рабочие тетради для работы, как в классе, так и дома. Главным плюсом учебников Босовой, что после параграфа имеются тестовые задания для проверки усвоенных знаний учеников, чего у Семакина мы не видим, но, с другой стороны, списывание в учебнике Босовой возрастает, т.к. не только тестирование, но и ответы приведены сразу в учебнике.

При изучении данной темы у обоих авторов предполагаются одинаковые методы и формы обучения: словесные и наглядные.

По учебнику Л.Л. Босовой при изучении данной темы предполагается использование мультимедийных средств обучения, электронных ресурсов, дидактических пособий, а именно: презентации, ссылки на интерактивные тесты, сделанные в Интернет-сервисах Online Test Pad, прикреплены ссылки на интернет уроки на платформе Российская электронная школа, ресурсы ЕК ЦОР.

И.Г. Семакин в своем методическом пособии для каждого занятия указывает, какое тестирование проходить и какое домашнее задание предусмотрено по данной теме. Также автор расписывает, с помощью каких практических работ и электронных образовательных ресурсов достигаются результаты обучения. Но такой обширной библиотеки как у Л.Л. Босовой нет.

Домашнее задание у обоих авторов присутствует, оно зафиксировано в методических пособиях. В ходе выполнения домашней работы закрепляются формируемые навыки, создаются условия для самостоятельного применения приобретенных знаний, поэтому правильная постановка системы домашнего задания положительно отразится в учебно-воспитательном процессе ученика. ГДЗ у авторов не предусмотрено. Но его не проблемно найти на просторах Интернета.

Литература:

1. Босова, Л.Л. Информатика: Учебник для 9 класса/Л.Л. Босова, А.Ю. Босова. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. — 184с.
2. Босова, Л.Л. Информатика. Учебник для 11 класса. Базовый уровень: учебник/Л.Л. Босова, А.Ю. Босова. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2016. 256 с.
3. Босова, Л.Л., Босова А.Ю. Информатика. 7-9 классы: методическое пособие. — М.: БИНОМ. 472 с.
4. Семакин, И.Г., Хеннер Е.К., Шиена Т.Ю. Информатика: учебник для 8 класса. — М.:БИНОМ. Лаборатория знаний, 2017. 176 с.
5. Семакин, И.Г., Хеннер Е.К., Шиена Т.Ю. Информатика 10 класс. Базовый уровень: учебник — М.:БИНОМ. Лаборатория знаний, 2016. 264 с.
6. Семакин, И.Г. Шиена Т.Ю. Преподавание базового курса информатики в средней школе: Методическое пособие. — М.:БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005. 540 с.

Творчество педагога дополнительного образования как важная составляющая образовательного процесса

Степанова Наталья Павловна, педагог дополнительного образования
МБОУ ДО «Центр развития творчества» г. Черногорска (Республика Хакасия)

В статье автор раскрывает основные аспекты творческого подхода в педагогике дополнительного образования, его влияние на эффективность образовательного процесса, включая умение педагога создавать стимулирующую и поддерживающую среду, оказывающую влияние на развитие творческого потенциала обучающихся.

Ключевые слова: дополнительное образование, педагогическое мастерство, педагог дополнительного образования, творческий педагог, художественно-творческая деятельность, творческий потенциал обучающихся.

На современном этапе развития общества возрастает потребность в людях, способных творчески подходить к решению различных вопросов, находить нестандартные способы достижения целей, нетрадиционно и качественно решать различные проблемные ситуации. Именно творческие, креативные люди вносят наибольший вклад в экономический рост страны, генерируют новые знания и технологии, способны решать сложные задачи и приводить к положительным изменениям в обществе.

Поэтому современное образование сегодня делает существенный вклад в развитие творческих способностей обучающихся, учитывая их интересы и склонности к творческой деятельности. Разумеется, далеко не все дети могут стать творческими личностями, но творческое отношение к любому делу, использование элементов творчества в работе можно воспитать в каждом из них.

Бесспорно, существенную роль в развитии творческого потенциала обучающихся играет педагог. Именно ему принадлежит миссия выявить задатки своих учеников, помочь им найти себя в этом мире, раскрыть их способности и таланты. Всё это требует от педагога знаний, навыков и педагогического мастерства.

Существует распространенное мнение, что каждый педагог должен учить и воспитывать детей только через призму того, чем он сам увлечен. Плутарх говорил: «Ребенок — это не сосуд, который нужно наполнить, а факел,

который надо зажечь, а зажечь факел может лишь тот, кто сам горит».

С этим утверждением трудно не согласиться, ведь только творчески настроенный педагог способен воспитать творческих учеников.

Важная роль в формировании творческой личности всегда принадлежала педагогам дополнительного образования. Поскольку и сама система дополнительного образования, при определенных педагогических условиях, оказывает заметное влияние на процесс творческого развития личности ребенка, и педагог дополнительного образования владеет широким спектром возможностей для эффективного развития творческого потенциала обучающихся. Для педагогов дополнительного образования — это основная задача.

Важно отметить, что развитие творческого потенциала требует постоянного совершенствования со стороны педагога. Он должен быть готов к постоянному обучению, изучению новых методов и подходов, а также к саморазвитию. Он должен вдохновлять и мотивировать детей на творческую деятельность, понимать и поддерживать их индивидуальные потребности и интересы. В контексте дополнительного образования, это может означать использование интерактивных форм обучения, внедрение игровых методик, использование мультимедийных технологий и других нестандартных подходов.

Такое творчество педагога дополнительного образования будет способствовать не только усвоению новых знаний и умений, но и развитию мотивации к выбранной детьми творческой деятельности, формированию гибкого мышления, навыков самостоятельной работы и многих других компетенций, которые необходимы в современном мире.

Этого подхода я придерживаюсь в своей профессиональной деятельности в качестве педагога дополнительного образования и руководителя детского объединения «Волшебное рукоделие».

В объединении обучающиеся осваивают различные виды декоративно-прикладного и изобразительного творчества. Предлагаемый мной широкий спектр различных техник позволяет обучающимся выбрать то направление, которое им ближе всего, и выполнять творческие работы в данном направлении.

Кроме того, для достижения поставленных целей в своей работе использую различные технологии творческого развития обучающихся.

Апробация данных технологий позволила выделить наиболее эффективные из них: технологию детского дизайна, проектную технологию, игровые технологии, технологию развития изобразительной и художественно — творческой деятельности.

Технология детского дизайна. Дизайн (ит. disegno — замысел, намерение, модель, шаблон, композиция) — это художественно-проектная деятельность, направленная на формирование гармоничной предметной среды и ее элементов. [1]

Данная технология включает в себя деятельность обучающихся по созданию сувениров, декоративных украшений для дома, подарков и т. д. Главная задача, которую я здесь ставлю — развитие художественных способностей и креативного мышления детей в процессе детской дизайнерской деятельности, формирование эстетического отношения к окружающей среде.

В рамках данной деятельности обучающимися объединения «Волшебное рукоделие» были реализованы различные творческие проекты, включая проект «Узоры и орнаменты на посуде», в котором дети украшали разнообразные предметы посуды, используя различные техники декоративно-прикладного творчества и изобразительного искусства. В рамках проекта «Мастерская Деда Мороза» изготавливали предметы для декорирования интерьера к новогодним и рождественским праздникам: ёлочные игрушки, гирлянды, декоративные композиции, упаковку для подарков и т. д. Участвуя в проекте «Эко Дизайн», обучающиеся познакомились с принципами эко дизайна, используемыми технологиями и материалами, изготовили декоративные предметы для интерьера.

Литература:

1. Инновационные технологии творческого развития воспитанников ДОО: Методические рекомендации// Авт.-сост. Зими́на Ю. Н. — Мурманск: ГАУДПО МО «Институт развития образования», 2020. — 38 с.

Проектная технология является еще одним эффективным способом развития креативности обучающихся. Творческие проекты способствуют развитию художественного восприятия и творческого потенциала обучающихся, а также создают гармоничную взаимосвязь между детьми, родителями и педагогами.

Как руководитель объединения «Волшебное рукоделие», реализовала с детьми несколько творческих проектов: «Живой урок в музее», «Ярмарка мастеров» (совместно с детской библиотекой), «Рукотворцы» (совместно с обучающимися объединения «Волшебный занавес») и т. д.

Технология развития изобразительной и художественно-творческой деятельности с использованием нетрадиционных техник изобразительной деятельности направлена на развитие эмоциональной отзывчивости, эстетической восприимчивости, обеспечение условий развития изобразительной и художественно-творческой деятельности обучающихся и формирования их потребности в творческой активности. Данная технология способствует создать условия для развития личности каждого обучающегося и его творческого самовыражения. [1]

В рамках данной деятельности использую такие техники как граттаж, ниткография, декупаж, кляксография, набрызг, трафаретная живопись, штамповое рисование и т. д.

Игровые педагогические технологии в первую очередь направлены на личностно ориентированное взаимодействие с обучающимися и включают достаточно обширную группу используемых мной методов и приемов организации педагогического процесса. Игровые технологии позволяют ребятам совместно творить, общаться, проявлять фантазию и творчество в процессе игры.

Я считаю, что в творческом развитии ребенка важную роль должны играть не только творческие педагоги, но и родители. Поэтому я провожу мастер-классы, праздники, конкурсные программы, выставки, творческие встречи, чтобы организовать совместную деятельность родителей и детей.

Исследования показывают, что совместное творчество детей и родителей способствует установлению доверительных отношений и благоприятно влияет на развитие детей, участвующих в этом процессе. Кроме того, такой подход учит ребенка сотрудничать и работать в команде. Родители часто используют работы своих детей для декорирования дома или организации семейных праздников.

Таким образом, творческий подход к своей профессиональной деятельности, использование в работе разнообразных методов и приемов, различных педагогических технологий, традиционных и нетрадиционных форм обучения, позволяет мне не только раскрывать свой творческий потенциал, повышать педагогическое мастерство, но и добиваться достижения высоких творческих результатов обучающихся.

2. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение. / Н. В. Матяш. — 3. — 2014: Академия, 2014. — 160 с. — Текст: непосредственный.
3. Яковлева, Е. Л. Развитие творческого потенциала личности школьника / Е. Л. Яковлева. — Текст: непосредственный // Вопросы психологии. — 1996.. — № 3. — с. 28.

Патриотическое воспитание детей при помощи музейной педагогики

Сурикова Олеся Витальевна, воспитатель высшей квалификационной категории;
Ефремова Наталья Александровна, воспитатель первой квалификационной категории;
Лукина Наталья Александровна, воспитатель первой квалификационной категории;
Мыцык Наталья Викторовна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 397» г. Самары

Патриотизм — это любовь к Родине! Родина — это ласковая и требовательная мать. Матери больно, если её сын стал плохим человеком — ленивым, бессердечным, слабовольным, лицемерным, нечестным. Родине, как родной матери, больно, когда ты не станешь настоящим человеком. Живи и трудись так, чтобы Родина гордилась тобой. Умей увидеть самого себя с самой высокой вершины — с точки зрения высших интересов родного народа.

В. В. Сухомлинский

Дошкольный возраст — важнейший период становления личности, когда закладываются предпосылки гражданских качеств, развиваются представления детей о человеке, обществе и культуре. Сухомлинский говорит: «Нельзя пробудить чувство Родины без восприятия и переживания окружающего мира. Пусть в сердце малыша на всю жизнь останутся воспоминания о маленьком уголке далекого детства. Пусть с этим уголком связывается образ великой Родины».

Система образования призвана обеспечить воспитание патриотов России, граждан правового демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость.

В этом году была утверждена Федеральная образовательная программа дошкольного образования, целью которой является разностороннее развитие ребенка в период дошкольного детства с учетом возрастных и индивидуальных особенностей на основе духовно-нравственных ценностей российского народа, исторических и национально-культурных традиций. Реализация такой программы невозможна без знания традиций своей Родины, своего края.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения — одна из самых актуальных задач нашего времени. Огромные изменения произошли в нашей стране за последние годы. Это касается нравственных ценностей, отношения к событиям нашей истории. У детей искажены представления о патриотизме, доброте, великодушии. Изменилось и отношение людей к Родине. Если раньше мы постоянно слышали и сами пели гимны своей страны, то сейчас о ней говорят в основном негативно.

Сегодня материальные ценности доминируют над духовными. Однако трудности переходного периода

не должны стать причиной приостановки патриотического воспитания. Возрождение духовно-нравственного воспитания — это шаг к возрождению России.

Воспитание патриотических чувств у детей дошкольного возраста — одна из задач нравственного воспитания, включающая в себя воспитание любви к близким людям, к детскому саду, к родному поселку и к родной стране. Следует учитывать, что дошкольник воспринимает окружающую его действительность эмоционально, поэтому патриотические чувства к родному поселку, к родной стране у него проявляются в чувстве восхищения своим поселком, своей страной. Такие чувства не могут возникнуть после нескольких занятий. Это результат длительного, систематического и целенаправленного воздействия на ребенка. Воспитание детей осуществляется ежесекундно, на занятиях, мероприятиях, праздниках, в игре и в быту. Работа строится таким образом, чтобы она проходила через сердце каждого воспитанника детского сада.

Оптимальным решением построения целостной системы патриотического образовательного пространства, где реализуются программы и проекты, является музейная педагогика. Встреча современного ребенка с предметным миром прошлых эпох не предусмотрена в типовых программах. Поэтому возникла необходимость включения музеев в единое воспитательно-образовательное пространство. Музейная педагогика является именно тем стержнем, соединяющим детский сад и музей, что оказывает существенное влияние на воспитание детей.

Музей — простое и эффективное средство приобщения человека к мировой и национальной культуре, истории родного края и страны, способ познания мира. Однако возможность посещать с ребёнком известные музеи есть далеко не у каждого родителя в силу различных причин:

удалённого места жительства, загруженности домашними и рабочими делами, собственного нежелания.

В нашем ДОУ есть небольшой «Музей интересных вещей». В нём собраны экспозиции: хлеба, народной игрушки, русской избы, народного костюма, военной техники, ложки, пуговицы и всё, что связано с профессией лётчика.

Подобные небольшие музейные экспозиции имеют очень большое значение в формировании личности ребёнка. Они обеспечивают:

Нравственно-патриотическое воспитание.

Каждая музейная экспозиция, даже собранная воспитателями и родителями самостоятельно, — это настоящие ценности, с помощью которых можно знакомить ребёнка с нравственными основами и важными историческими фактами, вызывать в его сознании чувство гордости за свой народ и страну.

Развитие образного мышления и творческого потенциала детей.

Знакомство с правилами поведения в музее в частности и в обществе в целом.

Возбуждение в ребёнке интереса к познанию истории, культуры, окружающего мира, желания попробовать себя в роли художника, скульптора, военного, представителя другой профессии.

В музее беседы с детьми проходят оживленно, у детей появляется возможность самостоятельно рассматривать экспонаты, а у воспитателей — проведение мастер-классов по изготовлению таких экспонатов.

Дополнительная задача музея — формирование представления воспитанников о музее в целом, как о центре искусства и культуры. Благодаря данному направлению работы ребенок в полной мере может ощутить духовную сторону жизни русского народа, принять и понять его историю и культуру. Но самое важное — это любить и гордиться своей Родиной! Уважать, любоваться, до-

вольствоваться и развивать чувство патриотизма к своей стране.

Познавая мир, ребёнок приучается к традициям, религии и культуре своей семьи, а следственно и своего государства. Очень важно, чтобы дети как можно раньше поняли, что любовь к Родине — самое великое и дорогое, глубокое и сильное чувство. Чтобы стать патриотом, человек должен ощутить духовную связь со своим народом, принять его язык, культуру. Родная культура, как отец и мать, должны стать неотъемлемой частью души ребенка. Помня об этом, необходимо воспитать у детей любовь и уважение к народным традициям, фольклору, к природе.

Что такое музей? Музей — хранилище истории, где хранится накопленный опыт поколений. На сегодня к нам возвращается желание помнить, и мы по — новому начинаем относиться к старинным предметам, обычаям, обрядам, праздникам, в которых народ оставил всё ценное, что было в прошлом.

Музейная педагогика научит детей ценить и беречь наследие предшествующих поколений и умело ими пользоваться. Это даст ощущение почвенности и будет способствовать формированию целостности картины мира и исторического процесса, социализации личности.

Такая форма работы соответствует принципам ФГОС об интеграции образовательных областей и в полной мере охватывает проблему духовно-нравственного развития наших воспитанников, а также решает задачу по взаимодействию ДОУ с семьями воспитанников.

Таким образом, музейная педагогика это — простое и эффективное средство приобщения человека к мировой и национальной культуре, истории родного края и страны, способ познания мира.

В. В. Сухомлинский утверждал, что детство — это каждодневное открытие мира и поэтому надо сделать так, чтобы оно стало, прежде всего, познанием человека и Отчества, их красоты и величия.



Литература:

1. А. М. Вербенец, Б. А. Столяров, А. В. Зуева Мы входим в мир прекрасного: образовательная программа и методические рекомендации для педагогов дошкольных образовательных учреждений, музейных педагогов и студентов/А. М. Вербенец, Б. А. Столяров, А. В. Зуева — СПб., 2008. — 208 с.
2. Ахунов, В. М. Музейная педагогика как научная дисциплина: к истории становления/В. М. Ахунов, Вестник Московского университета. — 2008. — Сер. 20: Педагогическое образование. — № 4. — с. 36-44. — Библиогр.: с. 44.
3. Ванслова, Е. Раздвигаем границы эстетического образования/Е. Ванслова, Искусство в школе. — 2008. — 3 «. — с. 28-29.
4. Загороднова, Н. И. Инновационный потенциал музейно-педагогической программы «Здравствуй, музей!»/Н. И. Загороднова, Музейная педагогика в школе. Вып. IV. — СПб., 2005. — с. 120-122.
5. Некрасова-Каратеева, О. Л. Детское творчество в музее: учеб. пособие/О. Л. Некрасова-Каратеева. — М.: Высш. шк., 2005. — 207 с.
6. Нургалиева, М. Проекты Детского музея — забавные и обучающие/М. Нургалиева, Музей. — 2010. — № 9. — с. 32-35.

Публичное выступление как эффективный инструмент формирования коммуникативной компетенции у студентов языковых вузов

Татаринова Дарья Андреевна, студент магистратуры
Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

Коммуникативная компетенция является одной из ведущих при изучении иностранного языка. Существует множество различных методик ее развития, например, через использование коммуникативных ситуаций, что способствует развитию навыка говорения. В статье предлагаются новые пути к формированию навыка говорения у студентов с высоким уровнем знания иностранного языка. К рассмотрению также предлагаются инновационные технологии использования аутентичных материалов в контексте развития коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, навык говорения, TED talk, публичные выступления.

Говорение является одним из важнейших навыков при развитии коммуникативной компетенции. Для эффективной коммуникации важно развивать следующие навыки:

- структурирования информации — выражать идеи логично и последовательно;
- понимания и адаптации — не только речи, но и интонаций, специальной лексики, присущей культуре народа изучаемого языка;
- речевого творчества;
- риторические навыки — умение убеждать и поддерживать беседу [1].

Существует две формы говорения: диалогическая и монологическая речь. Несмотря на то, что наиболее популярным методом обучения данному навыку является типичная коммуникативная ситуация, где студенты призваны поддержать реальный диалог в рамках типичных социальных ролей и речевого поведения, публичные выступления также могут выступать эффективным методом развития говорения. Публичное выступление включает в себя элементы как диалога (оратор — слушатели), так и монолога — в зависимости от формы проведения.

Монологическая речь занимает важное место в процессе развития коммуникативной компетенции, в особенности у студентов с высоким уровнем знания иностранного языка. В попытке доказать данное утверждение, следует отметить несколько ключевых факторов:

- 1) «монологическая речь помогает в развитии понимания и оценки информации; призывая студентов выразить идеи с помощью монолога, преподаватель способствует развитию аналитических способностей студентов, а также критического мышления;
- 2) практика монологической речи способствует улучшению грамматических и фонетических навыков, также как и в рамках диалога;
- 3) монологическая речь требует связанности и последовательности изложения идей, чем способствует развитию навыка логичного повествования;
- 4) студент, обладающий навыками высказывания мыслей в формате монолога, приобретает уверенность в себе при возникновении коммуникативной ситуации» [2, с. 4].

Данный вопрос вызывает большой интерес исследователей, появляются новые подходы в обучении говорению и развитии коммуникативной компетенции.

На сегодняшний день одним из примеров инновационных методов в развитии коммуникативных навыков является использование аутентичных материалов — таких как выступления TED talk.

Существует множество положительных сторон использования формата TED talk, а именно:

— доклады на TED представляют собой образцы аутентичной речи на английском языке от спикеров со всего мира; для студентов это возможность понимать естественный ритм, интонацию, лексику, акцент;

— предлагаемые доклады предполагают различный выбор тем, что позволит преподавателю подобрать соответствующий материал;

— использование материалов от TED позволит поддерживать интерактивность на занятиях, студенты будут оставаться более вовлеченными.

Говоря о положительных сторонах формата, стоит отметить, что он также является эффективным при развитии навыка говорения. Публичные выступления, выступая эффективным методом развития говорения, могут быть созданы с использованием шаблона формата TED talk. Публичные выступления формата TED talk представляют отличную возможность практики устной речи, умение выступать перед аудиторией способствует раз-

витию самоуверенности у студентов, кроме того, развиваются навыки презентации в зависимости от аудитории и ее реакции. Публичные выступления способны подготовить студентов к коммуникативной ситуации: как реагировать на провокационные вопросы и комментарии аудитории. Обучение публичному высказыванию в формате TED talk в соответствии с коммуникативным подходом учитывает особенности реального коммуникативного события и модели реального выступления [3].

В заключение, несмотря на некоторые минусы использования формата TED talk, а именно: сложность лексико-грамматического материала, содержание неспецифичного для обучения материала, что требует затрачивания большего времени преподавателя на подготовку и адаптацию текста, данный формат все еще вызывает большой интерес являясь аутентичным и одним из ведущих жанров коммуникации. Преподавателям следует обратить на него внимание, как вариант дополнения учебного процесса с целью развития навыков говорения. Данный формат развития навыка говорения путем публичных выступлений является одним из продуктивных способов формирования коммуникативной компетенции у студентов с повышенным уровнем владения английским языком.

Литература:

1. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.
2. Тарлаковская, Е. А. Приемы обучения воздейственной стороне монологической речи в условиях модернизации содержания образования [Электронный ресурс]. — 2013. — 4 с. — Режим доступа: <http://www.teoria-practica.ru/-4-2013/pedagogics/tarlakovskaya.pdf>.
3. Goldstein, J. Public Speaking: A Meta-Communicative Approach. Routledge, 2017. 729 p.

Проблемы и решения для онлайн-преподавания и изучения иностранных языков

Трофимец Андрей Андреевич, студент магистратуры
Московская международная академия

Языковые специалисты долгое время сопротивлялись онлайн-обучению, главным образом потому, что было невозможно обучать разговорной речи в онлайн-среде. Однако последние достижения в области технологий сделали это возможным. В этой статье рассказывается о разработке и внедрении онлайн-курсов японского и китайского языков, предлагаемых в Университете Пердью. Мы расскажем не только о задействованных технологиях, но и о педагогических инновациях, которые помогли решить сложные проблемы. Будет затронут и вопрос об эффективности онлайн-обучения.

Ключевые слова: электронное изучение языка, проблемы, челленджи, онлайн-обучение, ИКТ.

Введение

Одним из основных мотивов для разработки онлайн-курсов иностранного языка было то, что некоторые студенты заинтересованы в изучении иностранного языка, но не могут вписать его в свой график. Занятия по японскому и китайскому языкам для первого и второго курсов проводятся пять раз в неделю. Есть довольно много сту-

дентов, которые не могут вписать это в свой график. Кроме того, некоторые студенты предпочитают учиться самостоятельно в своем собственном темпе. Онлайн-курсы могут приспособить таких студентов.

До сих пор онлайн-курсы японского языка проходили только студенты Пердью, но потенциально на этих курсах могут обучаться студенты всех колледжей и универси-

тетов, школьники, деловые люди и вообще все желающие в любой точке мира.

Методология

Что такое онлайн-курс? Каким, по мнению учащихся, должно быть онлайн-обучение сегодня? Они ожидают, что онлайн-курсы будут в основном асинхронными, и они ждут, что смогут учиться в своем собственном темпе с большей продуктивностью, чем на обычном аудиторном курсе. Как мы можем обучать разговорной речи в такой среде? Это наш первый вопрос.

Еще один вопрос касается тестирования. Учитывая, что студенты могут находиться на другом конце земли, у них могут быть сессии в то время, когда мы свободны. Получается, нецелесообразно сдавать тест одновременно.

Даже если все находится в одном часовом поясе, прокторинг онлайн — это очень проблематично. Существует технология, называемая Lockdown Browser. Это браузер, позволяющий студентам проходить онлайн-тест, но не позволяет им делать что-либо еще на компьютере. Он также ведет видеозапись тестируемого, чтобы предотвратить списывание. Но у тестируемого могут быть шпаргалки в местах, которые веб-камера не видит, может быть другой компьютер или устройство, на котором он будет что-то искать.

Другой подход к безопасному тестированию заключается в том, чтобы студенты отправлялись в центры тестирования для прохождения теста, который проводит человек-проктор. Это решение требует оплаты, предварительного бронирования и не имеет повсеместного доступа по всему миру. Основным недостатком этого решения является то, что ученик, который проходит тест первым, может рассказать остальным, какие вопросы были в тесте.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) играют ключевую роль в образовании на протяжении последнего десятилетия. Стремительное развитие ИКТ привело к значительным изменениям в стратегиях и концепциях преподавания и обучения. Преподавательный и учебный процессы не ограничиваются только традиционным классом, в котором встреча лицом к лицу (F2F) становится приоритетной. Развитие ИКТ свело к минимуму существование F2F-встреч, внедрив смешанное обучение или даже превратив его в полноценное онлайн-обучение.

В настоящее время все большее число университетов Индонезии внедряют систему обучения, основанную на технологиях, или то, что хорошо известно как электронное обучение. Розенберг [1, с. 28-29] определяет электронное обучение, как использование интернет-технологий для предоставления широкого спектра решений, повышающих уровень знаний и производительности [1]. Он основан на трех фундаментальных критериях: (1) электронное обучение подключено к сети, что делает его способным к мгновенному обновлению, хранению/поиску, распространению и совместному использованию инструкций или информации, (2) оно доставляется конечному пользователю через компьютер с использованием

стандартной интернет-технологии, и (3) оно фокусируется на о самом широком взгляде на обучение, о решениях для обучения, которые выходят за рамки традиционных парадигм обучения. Более того, что касается преимуществ, которые университеты получают от электронного обучения, Кусумо и др. (2012) утверждают, что учебные заведения университетского уровня пытаются внедрить систему электронного обучения для повышения эффективности процесса преподавания [2].

Результаты и обсуждение

На основе анкеты оцениваются пять аспектов, а именно: готовность студента к онлайн-обучению, отношение студента к электронному языковому курсу, вклад программы в изучение языка, роль преподавателя и сверстников в изучении языка и предпочтение между онлайн-курсом и традиционным языковым курсом.

Готовность учащихся к онлайн-обучению: в первой части анкеты оценивается готовность учащихся к прохождению онлайн-образовательных курсов. Как указывает Кизлик (2001), для того чтобы извлечь выгоду из дистанционного обучения, человек должен обладать сочетанием самостоятельности-уверенности и способностью искать, анализировать и синтезировать соответствующую информацию без постоянной личной обратной связи [3].

Параллельно с этим аргументом исследование сначала было направлено на то, чтобы выяснить, считают ли студенты себя готовыми к онлайн-программе обучения.

Из всех участвующих студентов они в значительной степени готовы общаться в Сети (77%) и выделять время для занятий во время электронного обучения (76%).

Студенты обладают такими важными характеристиками, как самодисциплина (70%), ответственность за себя (77%), хорошее управление временем (71%) и умение решать проблемы (74%), когда они участвуют в электронном обучении.

Кроме того, они в значительной степени способны ставить цели (77%), осознают, как хорошо они могут учиться (70%), и способны ли работать с минимальной поддержкой во время электронного обучения (66%).

Что касается их менталитета, то студенты в значительной степени считают, что онлайн-обучение не уступает по качеству традиционному обучению (76%), роль преподавателя заключается в содействии обучению (80%) и необходимости обратной связи во время электронного обучения (77%).

Важно отметить, что студенты чувствовали себя в сети очень комфортно (81%).

Из приведенных выше результатов следует, что студенты не испытывают трудностей с электронным обучением. Другими словами, они обладают ярко выраженным чувством автономии и самостоятельности (Кизлик, 2007) [3].

Это неудивительно, поскольку студенты являются носителями цифровых технологий и используют технологии как неотъемлемую часть своей повседневной жизни.

Наибольший интерес представляет тот факт, что они широко используют технологии для создания социальных сетей и общения. Следовательно, было бы больше пользы, если бы учителя объединили все инструменты и методы реализованной программой электронного обучения.

Вторая часть анкеты раскрывает отношение студентов к опыту электронного обучения языку. Самое важное, что показало исследование, это то, что участвующим студентам очень понравилась программа электронного изучения языка (83%). Это играет ключевую роль в успехе программы, поскольку мотивация учащихся является одним из ключевых факторов, влияющих на их успеваемость и процесс обучения, особенно на успех онлайн-обучения (Cole, Field & Harris, 2004; Ryan, 2001, цитируется в Smart & Cappel, 2006). Это согласуется с Маккичи (2002, с. 19) [4], он отмечает, что учащиеся, мотивированные к обучению, будут выбирать задания, которые улучшают их усвоение, будут усердно работать над этими заданиями и упорствовать перед лицом трудностей, чтобы достичь своих целей.

Кроме того, студенты сочли, что программа электронного изучения языка была очень полезна для изучения английского языка (83%), учебная среда способствовала лучшему изучению (81%), а обучение с помощью электронного языкового курса доставляло удовольствие (83%).

В соответствии с этим различные исследователи показали, что обучение в онлайн-среде требует значительной дисциплины и самомотивации (Golladay et al., 2000; Serwatka, 2003). Это особенно верно в тех случаях, когда

онлайн — модули заполняются, как независимые модули для самостоятельного изучения, в отличие от взаимодействия пользователей, как части сообщества онлайн-пользователей (Smart & Cappel, 2006). На этом электронном языке в рамках учебной программы студентам отводится два-три часа на выполнение еженедельного задания. Это обязательство, которое некоторые студенты, вероятно, возьмут на себя охотнее, чем другие.

Заключение

В соответствии с быстро развивающимся миром ИКТ происходит значительная трансформация обучения от традиционного классного к онлайн-обучению. Особенно это касается изучения языка, где все четыре навыка в настоящее время можно освоить в виртуальной среде.

По мнению студентов, несмотря на некоторые недостатки, в нем предпринята попытка подчеркнуть определенный ряд преимуществ. Например, возможность дистанционного обучения, что, несомненно, повышает качество образования и выходит за рамки традиционных способов преподавания и обучения, и, таким образом, расширяет дальнейшие возможности обучения.

Учебные заведения и преподаватели прилагают много усилий для повышения качества преподавания и обучения в университетах за счет применения новых технологий, таких как электронное обучение. Чтобы свести к минимуму недостатки электронного изучения языка, учителя упорно пытались найти стратегии, интегрируя некоторые инструменты ИКТ, такие как онлайн-программы, фильмы и социальные сети.

Литература:

1. Розенберг, М. Дж. 2001. Электронное обучение: стратегии распространения знаний в эпоху цифровых технологий: Нью-Йорк Макгроу-Хилл
2. Кусумо, Н. С. А. М. и др., 2012. Трудности в обучении, с которыми сталкиваются индонезийские студенты. Специальный выпуск Международного журнала по компьютерам, Интернету и менеджменту, 19 (2).
3. Кизлик., 6. 2001. Подготовка дистанционному образованию, способности к дистанционному и шкала готовности. Образованию, извлечено 21 марта 20071 <http://www.adprima.com/dears.htm>.
4. Микре, Ф. 2011. Роль информационно-коммуникационных технологий. Обзорная статья об образовании с акцентом на компьютер и Интернет. Эфиопия. Дж. Образование и наука, 6 (2).
5. Программа электронного изучения языка: Проблемы и вызовы Игнасия Ююн Крида Христианский университет Вакана (УКРИДА), Джакарта, Индонезия игнасия.
6. Преподавание языков онлайн: инновации и вызовы Маю Миямото, Нацуми Сузуки, Ацуси Фукада, Юхан Хуан, Сиян Хоу, Вай Хонг.
7. Толипов, А., Наджмиддинова Н. и Махмудов К. (2020). Преимущества современных методов преподавания английского языка, Навыки преподавания языков XXI века, 2 (2), 322-327.
8. Санакулов, З., Худанова С. Юлдашева Н. и Ташпулатов С. (2021). Репрезентация словообразовательных аффиксов в немецко-узбекских словарях: критический анализ. Психология и образование, 58 (2), 7120-7128.
9. Санагулов, З. И. (2020). Композитанинг луғатларда акс эттириш тамойиллари. Прагмалингвистика, функционал таржимашунослик ва тил ўргатиш жараёнлари интегратсияси, 1 (1), 336-340.
10. Санакулов, З. И. (2021). Назарий лексикографияни маҳаллий тадқиқотларда ёритилиши талкини» в Тилшуносликдаги замонавий йўналишлар. Муаммо ваечимлар» номи халқаро илмий-амалий онлайн-конференция (pp. 255-259).

Оказание помощи семьям по подготовке детей раннего возраста, имеющих нарушения здоровья и развития, к посещению детского сада

Фомичева Светлана Владимировна, старший методист, учитель-дефектолог СРП;

Голотина Людмила Александровна, заместитель директора

ГБУ Свердловской области «Ирбитский центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»

В статье описываются результаты исследования семей, получивших помощь по подготовке детей раннего возраста к посещению детского сада при обращении в Службу ранней помощи. Проанализированы основные тенденции и запросы родителей, связанные с посещением детского сада, алгоритм и формы работы сопровождения семей, полученные результаты.

Ключевые слова: ранняя помощь, пролонгированное консультирование семей, дети с нарушениями развития и здоровья, ранний возраст, подготовка к детскому саду.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что «по последним данным статистики, количество детей с ОВЗ в России продолжает расти. В 2023 году число таких детей составляет более 500 тысяч человек. Это значительная цифра, которая требует разработки эффективных мер и программ поддержки, а также повышения осведомленности общества о проблемах, с которыми сталкиваются эти дети и их семьи». [1]. В дошкольном возрасте около 10% детей имеют ограниченные возможности здоровья. Важно как можно раньше выявлять и сопровождать семьи этих детей, для того чтобы своевременно оказывать помощь детям по преодолению нарушений развития, улучшению их функционирования в повседневной деятельности, повышать компетентность родителей.

Цель исследования: проанализировать опыт работы Службы ранней помощи Центра по оказанию помощи семьям, имеющих детей с нарушениями развития и здоровья для и сопровождению семей по подготовке детей к посещению детского сада.

Задачи:

- определить проблемы семей детей раннего возраста, связанные с переходом детей в детский сад;
- описать алгоритм и формы работы с семьями;
- проанализировать результаты работы с семьями в Центре.

Как известно, концепцией ранней помощи предусматривается оказание помощи детям в переходе в систему дошкольного образования по достижению ими 3 лет. Но в современных условиях дети начинают посещать детский сад в более раннем возрасте. И это накладывает свою специфику на работу специалистов Службы.

Анализ семей, обратившихся за помощью в Службу ранней помощи Центра, со дня ее основания, позволил выделить три основные группы семей, получивших помощь по подготовке детей к посещению детского сада:

- Семьи, обратившиеся в СРП после начала посещения детьми детского сада (68% семей).
- Семьи, обратившиеся в СРП в период прохождения детьми медицинской комиссии перед поступлением в детский сад (14% семей).

— Семьи, обратившиеся в СРП с беспокойством по поводу развития и воспитания детей, но без намерения посещать детский сад (18%).

Самая многочисленная группа семей — это **семьи, обратившиеся в Службу после начала посещения детьми детского сада**. У детей данной группы семей часто наблюдается раннее начало дошкольного образования (1 год 9 месяцев — 2,5 года). Это связано с тем, что сейчас всё больше открывается ясельных групп, и малышей принимают в детские сады с полутора лет.

Многие родители, отдавая в детский сад ребенка, переоценивают его адаптивные возможности и уровень развития его навыков самообслуживания, социального взаимодействия и коммуникации. Родители, даже если и видят проблемы развития детей, считают, что с посещением детского сада всё у ребенка нормализуется, среда детского сада поможет ему заговорить, развиваться, стать самостоятельным. Когда это не происходит и адаптационный период у детей затягивается до полугода и более, семьи начинают искать пути помощи. Самостоятельно или по рекомендации специалистов, знакомых, педагогов обращаются в Службу ранней помощи.

При обращении в Службу не все дети были достаточно обследованы. Установление и уточнение клинического диагноза происходило позднее, при проведении дифференциальной диагностики. У 38% детей данной группы имелись расстройства аутистического спектра, у 23% — задержка речевого развития, у 18% — задержка психического развития, у 15% — интеллектуальные нарушения, у 8% — гиперактивность, импульсивность, дефицит внимания. Лишь 8% детей имели нормотипичное развитие, но несмотря на это нуждались в небольшой поддержке взрослых.

Следующая группа семей — это **семьи, обратившиеся в Службу ранней помощи в период прохождения медицинской комиссии перед поступлением в детский сад**. Эти семьи, или не осознавали необходимости получения ребенком помощи, или не знали, куда ещё можно обратиться за помощью. В Службу им рекомендовали обратиться медицинские работники. Ранее Центром были за-

ключены соглашения с учреждениями здравоохранения, проведены переговоры с отдельными специалистами о направлении в Службу ранней помощи детей, имеющих нарушения развития и здоровья, предложены памятки, визитки, листовки для информирования родителей.

Семьи, обратившиеся в Службу ранней помощи с беспокойством по поводу развития и воспитания детей, но без намерения посещать детский сад — это семьи с детьми с серьезными заболеваниями, тяжелыми множественными нарушениями развития. Родители опасались за здоровье ребенка, принятие его детским коллективом. Некоторые семьи не обладали достаточными знаниями о получении дошкольного образования детьми с ОВЗ и инвалидностью, некоторые имели ранее негативный опыт начала посещения детского сада. К этим семьям применимо высказывание специалиста Санкт-Петербургского института раннего вмешательства Игрушкиной Т.В.: «... родители вообще не видят перспективы посещения ребенком дошкольного учреждения, психологически не готовы доверить заботу и уход за своим ребенком воспитателям в группе, боятся, что те не справятся» [2, с. 2].

В этих семьях воспитываются дети с синдромом Дауна (30%), ДЦП с 3-5 уровнем развития моторных функций (40%), расстройствами аутистического спектра (10%), состояниями после оперативных вмешательств, в том числе по поводу онкологических заболеваний (20%).

Анализ всех обращений родителей в Службу ранней помощи, показал, что у родителей первично не было запроса на оказание помощи по адаптации ребенка к образовательной организации, он появлялся в ходе работы с семьей.

Первично родителей беспокоило, что ребенок:

- Не говорит или мало говорит, плохо понимает речь.
- Мало ест, очень избирателен в еде.
- Не ходит самостоятельно в туалет.
- Имеет проблемное поведение (кричит, убегает, истерит).
- Не играет с детьми.
- Долго засыпает или не спит.

В ходе работы с семьей соблюдается определенный **алгоритм действий**:

1. Определяется актуальный уровень развития детей (используются скрининговые методики (RCDI, KID, MEISER, ...), проводится первичный прием, изучаются анамнез, истории развития ребенка, устанавливаются факторы, ограничивающие жизнедеятельность ребенка. В ходе проведения этого этапа родители часто начинали осознавать, что имеющиеся у ребенка проблемы — трудности с самообслуживанием (приемом пищи, туалетом, раздеванием/одеванием, умыванием), сном, поведением, коммуникацией являлись препятствием для успешной адаптации в детском саду.

2. Вместе с родителями принимается решение о форме сопровождения (индивидуальная программа ранней помощи, программа сопровождения через пролонгированное консультирование, психологическое кон-

сультирование, краткосрочное консультирование). Большинство родителей выбирали форму пролонгированного консультирования в очном и дистанционном формате, как наиболее удобную для них форму взаимодействия.

3. Даются рекомендации по проведению дифференциальной диагностики (медицинской, психолого-педагогической). Выдвигаемые специалистами Службы гипотезы в большинстве случаев подтверждались результатами дифференциальной диагностики.

4. Обсуждаются направления помощи ребенку с учетом ресурсов родителей и ресурсов детского сада.

5. При необходимости родителям оказывается психологическая помощь, так как очень часто родители обращаются в Службу ранней помощи не в ресурсном состоянии (находятся на стадии принятия ситуации с ребенком, тревожны, беспокойны, растеряны, утомлены...).

6. В ходе работы выявляется необходимость создания специальных образовательных условий для ребенка в детском саду, если ребенок еще не имеет статуса «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», оказывается помощь родителям при прохождении ПМПК.

Рассмотрим два случая из практики службы ранней помощи Центра.

Описание 1-го случая: Катя, 2 года 5 месяцев. Имелся установленный диагноз РАС. В детском саду кричит, бьётся в истерике, ничего не ест, не спит, пребывает в организации только 2 часа на протяжении полугода, игра стереотипная (с предметами круглой формы, выстраиванием предметов и игрушек в круг, без взаимодействия с окружающими), приверженность к ритуалам (к определённому маршруту, определённому порядку действий).

Запрос мамы: стоит ли продолжать посещать детский сад?

Время сопровождения — 1 год.

Были проведены оценочные процедуры:

- уровень развития навыков по шкале RCDI, KID,
- наблюдение за свободной деятельностью,
- метод реальных практических проб,
- просмотр домашнего видео «Игра», «Прием пищи», «Свободная деятельность дома», «Прогулка»,
- оценка проблемных рутин «Игра», «Прием пищи», «Сон»,
- оценка мотивационных факторов.

По результатам междисциплинарной оценки установлено, что ограничения жизнедеятельности ребенка связаны с:

- Поведенческими трудностями у ребенка с РАС.
- Сенсорными нарушениями (вызванными нарушениями обработки сенсорной информации).
- Коммуникативными трудностями (связанными с отсутствием речи).

Предложена Программа сопровождения через услугу пролонгированного консультирования.

Формами взаимодействия с семьей являлись:

- практические сессии (очные и дистанционные),
- совместный анализ домашнего видео с мамой,

- консультирование мамы,
- психологическая помощь маме.

Были поставлены цели для Кати, связанные с увеличением количества времени и качества нахождения Кати в детском саду, улучшения ее функционирования дома и в детском саду во время приема пищи, сна, игры.

Выбраны стратегии помощи ребенку дома и в условиях детского сада:

- Включение визуального расписания «Сначала-потом» в режимные моменты (использование фотографий мест, знакомых Кате).

- Постепенное увеличения количества времени нахождения в детском саду (добавляя еженедельно по 15-20 минут).

- Урегулирование процессов возбуждения-торможения (с помощью медикаментозного лечения, педагогических методов и приёмов).

- Преодоление сенсорных нарушений методами сенсорной интеграции в режимных моментах «Сон», «Прием пищи», «Игра», «Прогулка» (приемы «Глубокое давление», «Тяжелая работа», использование различных сенсорных структур, балансиров).

- Работа с нежелательным поведением методом прикладного анализа поведения.

- Адаптация среды: места приема пищи, столовых приборов, продуктов питания дома и в детском саду.

- Использование мотивирующих факторов для вовлечения в совместную игровую деятельность с детьми, родителями, педагогами.

- Постепенное уменьшение приемов и объема выпиваемой жидкости, замена подогретого молока и кефира на воду с целью улучшения качества ночного сна.

- Формирование коммуникативных жестов (указательного, отказа, приветствия/прощания).

Результатами сопровождения семьи Кати стало:

- Улучшение функционирования семьи (мама высыпается, у мамы больше времени появилось на домашние дела, для старшего ребенка и мужа).

- Улучшение качества жизни Кати:

- Посещает детский сад в первой половине дня (до 4-5 часов).

- Спит ночью, просыпаясь только 1 раз, чтобы попить воду.

- Отсутствуют истерики в детском саду и дома.

- Вовлечена в совместные активности с детьми (во время праздников, занятий, свободной игры), с родителями, педагогами (понимает и выполняет инструкции, повторяет действия).

- Ест самостоятельно, не отвлекаясь.

- Демонстрирует меньшее количество и интенсивность нежелательного поведения (плач, убежание, отказ от деятельности).

- Использует коммуникативные жесты (протягивает руку в сторону желаемого объекта, приветствует, прощается, поворачивает голову в стороны, демонстрируя отказ).

Описание 2-го случая: Даша, 3 года 1 месяц. Синдром Дауна. Врожденный порок сердца. Двусторонняя тугоухость 1 степени. Не говорит. Охотно вступает в коммуникацию, но мало внимания обращает на речь собеседника. В туалет сама не просится. Самостоятельно одеваться затрудняется. Мало времени концентрирует внимание на играх, быстро теряя интерес. Копирование действий затруднено, необходима физическая помощь.

Запрос мамы: планируется посещение занятий логопеда в детском саду, как развивать ребенка дальше.

Время сопровождения — 6 месяцев.

По результатам междисциплинарной оценки у Даши имелись ограничения жизнедеятельности по всем доменам.

Выяснилось, что родители получили направление в детский сад. Ими принято решение посещать только занятия логопеда в детском саду, так как у мамы имеется собственный негативный опыт включения в среду детского коллектива ребёнка с особенностями и есть опасения, что Дашу не примут в коллективе детей — будут обижать, сторониться. Родители считают, что опыт взаимодействия с детьми Даша может получить в собственной многодетной семье, но мама затрудняется с содержанием деятельности по развитию ребёнка.

Родителям разъяснена важность приобретения Дашей опыта посещения детского коллектива, взаимодействия со сверстниками. Предложено рассмотреть возможность кратковременного посещения группы детского сада (прогулки, праздники, физкультурные, музыкальные занятия).

Целью сопровождения в рамках оказания ранней помощи определено:

- Содействие развитию функционирования ребенка и семьи в ЕЖС (прием пищи, пользование туалетом, одевание/раздевание, совместная игра/организованное занятие).

- Содействие развитию у ребенка самообслуживания.

- Содействие развитию познавательной активности ребенка.

- Поддержка социализации ребенка.

Были определены цели для Даши, связанные с повышением ее самостоятельности в ЕЖС (прием пищи, игра, купание, прогулки, переодевание, туалет), развитием коммуникативных и игровых навыков.

Результатами сопровождения стало:

Улучшение качества взаимодействия семьи с ребенком: родители знают, каким образом создавать обучающие ситуации, поддерживать активность, вовлеченность ребёнка, знают, как адаптировать среду в соответствии с его возможностями.

Сейчас родители находятся на стадии принятия решения о посещении детского сада Дашей в течение первой половины дня.

Улучшение качества жизни Даши: Даша посещает занятия специалистов детского сада. Возросла степень вовлеченности ребёнка в ЕЖС, увеличилась самостоятельность в выполнении действий, необходимых в ЕЖС, улучшилось качество общения с другими людьми.

Вся работа с семьями носит индивидуальный характер. Нет единых шаблонов, каждый случай уникален. Важно при выстраивании взаимодействия с семьей, исходить из запросов семьи, имеющихся у семьи ресурсов, психологического состояния родителей.

Результатами сопровождения семей, обратившихся в Службу ранней помощи, стали:

— В первой группе семей, у детей которых адаптационный период в детском саду затянулся, у 100% детей улучшилось функционирование в условиях детского сада, 41% детей получили заключение ПМПК.

— Во второй группе семей, обратившихся в Службу ранней помощи перед поступлением детей в детский сад, задачи ранней помощи были вписаны в повседневный распорядок детского сада, адаптационный период у детей прошёл успешно, 38% детей получили заключение ПМПК.

Литература:

1. Игрушкина, Т.В. Процесс и особенности перехода из Службы ранней помощи в ДОУ/Т.В. Игрушкина. — Текст: электронный // Ассоциация профессионального сообщества и родительских организаций по развитию ранней помощи: [сайт]. — URL: <https://arprussia.ru/upload/main/library/23-Process.pdf>.-с. 2 (дата обращения: 10.12.2023).
2. Статистика детей с ОВЗ в России 2023: актуальные данные и тренды. — Текст: электронный // Экофорния: [сайт]. — URL: https://ecofornia.ru/statistika-detej-s-ovz-v-rossii-2023-aktualnye-dannye-i-trendy/?utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2F (дата обращения: 10.12.2023).

Понятие категории «тональность». Типология тональности общения

Фотькина Анастасия Алексеевна, учитель английского языка;
Леликова Екатерина Владимировна, учитель русского языка и литературы
МБОУ СОШ № 50 г. Белгорода

Одна из обязательных коммуникативных категорий — тональность. Категория тональности относится к коммуникативным категориям, которые определяют характер протекания речевого общения, оказывают существенное воздействие на формирование коммуникативной структуры речевого акта. Категория тональности участвует в создании эмоционально-психологической и социально-этической атмосферы общения, она связана с выражением субъективно-оценочного отношения коммуникантов друг к другу и к предмету речи.

В. И. Карасик прямо говорит о двояком понимании тональности, отмечая, «с одной стороны, эмоциональное отношение к действительности, с другой стороны — оформление речи в определенном стилевом регистре. Именно поэтому можно говорить о трех составляющих коммуникативной категории тональности: социально-этической, эмоциональной и экспрессивно-стилистической. [3, с. 78]

Общая тональность речи определяется взаимодействием этих трех компонентов. Соотношение их и роль в разных сферах и типах общения различны. Средства

— В третьей группе семей, обратившихся в Службу ранней помощи, с беспокойством по поводу развития и воспитания детей, но без намерения посещать детский сад — 70% детей стали посещать детский сад с различным временем пребывания.

В данный момент специалистами Службы поставлена задача более раннего выявления детей, нуждающихся в услугах ранней помощи. Для этого планируется активизировать работу по информированию родителей = настоящих и будущих, через межведомственное взаимодействие с учреждениями здравоохранения и социальной политики. Чем раньше семьи будут обращаться за ранней помощью, тем успешнее специалисты совместно с родителями смогут помочь ребенку стать самостоятельным, успешным, более адаптированным к посещению детского сада.

создания тональности многообразны: стилистические, невербальные (тон, интонация; взгляд, мимика, жесты), этикетные. Но главное — тон. Каждая тональность имеет свой набор тонов. Варьирование тона зависит от ситуации, жанра, темы речи, отношений собеседников, коммуникативной задачи говорящего.

Один и тот же тип речевого акта в одной и той же ситуации может быть реализован на вербальном уровне коммуникации при помощи различных слов, разного их сочетания, логического ударения, интонации, паузы и других коммуникативных средств. Например, констатация простого наблюдения о солнце, выглянувшем из-за туч, может актуализироваться в нескольких высказываниях — «в полдень из-за туч выглянуло солнце», «в полдень солнце показалось из-за туч», «когда наступил полдень, из-за туч появилось солнце». Все варианты сообщают тождественную информацию в форме вербальных высказываний — целостных речевых произведений. Достаточно нарушить или видоизменить целостность высказывания — добавить одно слово — «по-моему, солнце

появилось в полдень», и тональность высказывания — его отношение к действительности изменилось, так как субъективное мнение привнесло элемент неопределенности, недостоверности сообщаемой информации. [5, с. 57]

Отчетливо видно, как меняется тональность, если в качестве эксперимента произнести вслух предложение «Я вернусь через полчаса» согласно следующим коммуникативным установкам:

а) хочу, чтобы окружающие знали, что я скоро вернусь (констатация факта);

б) что касается меня, вернусь через полчаса, о других ничего не знаю, за других не отвечаю (подчеркивание);

в) во мне можете не сомневаться, не подведу — вернусь через полчаса (экспрессия);

г) кто сказал, что я вернусь через полчаса, как вы могли поверить такому абсурду (опровержение);

д) не отлынивай от уроков, я скоро вернусь и проверю (предупреждение, угроза).

Следовательно, именно от ситуации общения зависит тип тональности. Рассмотрим их подробнее.

Тональность (ситуативная вариативность) варьируется в зависимости от ситуации — официальная/неофициальная, от намерений коммуникантов — предупреждение, угроза, сожаление, просьба, от их коммуникативных ролей — главный/неглавный, спрашивающий/отвечающий, информирующий, сомневающийся, «лидер», «опозиционер», а также в зависимости от их отношений — формальные/неформальные, дружеские/недружеские. Вся эта смысловая и оценочная информация передается при помощи просодических средств языка — интонации, ударения, при помощи слов, имеющих модальную окраску (должен, к сожалению, бесспорно) и социально значимый оценочный компонент (отец, папа, папаша), при помощи формул и грамматических конструкций, оцениваемых в данном обществе в «положительном» или «отрицательном» смысле. Тональность может видоизменяться в пределах дискурса; сигналом этого служат вербальные и невербальные средства.

В монографии В. И. Карасика «Языковые ключи» предложена типология коммуникативной тональности, выстраиваемая на следующих основаниях:

- 1) одноплановость/многоплановость смыслов;
- 2) заданность/открытость смыслов;
- 3) серьезность/несерьезность общения;
- 4) кооперативность/конфликтность общения;
- 5) приоритет содержания/формы общения;
- 6) конкретность/отвлеченность тематики. [2, с. 88]

Можно выделить следующие типы коммуникативной тональности:

1) информативная тональность — серьезное нейтрально-эмоциональное общение, целью которого является взаимное либо одностороннее информирование и реакция на него;

2) фатическая тональность — вариативное динамичное общение, целью которого является обеспечение комфортного диалога;

3) статусная тональность — вариативное общение, целью которого является взаимное позиционирование коммуникантов;

4) шутивая тональность — несерьезное сниженное эмоциональное общение, целью которого является сокращение дистанции между коммуникантами;

5) торжественная тональность — ритуально-возвышенное общение, целью которого является подтверждение коллективной идентичности;

6) идеологическая тональность — серьезное общение с жестко заданными установками, целью которого является определение принадлежности партнера к своим либо чужим;

7) фасцинирующая тональность — серьезное эстетическое общение, сориентированное на форму речевого поведения, целью которого является получение удовольствия;

8) гипотетическая тональность — серьезное общение, сориентированное на обсуждение отвлеченных тем, целью которого является поиск истины;

9) агрессивная тональность — сниженное эмоциональное общение, целью которого является подавление партнера;

10) эзотерическая тональность — экзальтированное общение, направленное на поиск тайных знаков, целью которого является получение сакрального знания;

11) манипулятивная тональность — общение, сориентированное на заблуждение партнера (во вред либо во благо), целью которого является выполнение либо значимое невыполнение партнером того или иного действия по воле адресанта;

12) менторская тональность — серьезное общение, направленное на жесткий контроль поведения партнера с опорой на авторитет знаний и традиций, его целью является демонстрация своего превосходства. [14]

Наибольшие различия по тональностям наблюдаются в полярных сферах общения: официально-деловом и неофициальном повседневно-бытовом общении.

В официальном общении ведущей становится социально-этическая тональность, тональность, строго регламентированная коммуникативно-этическими нормами. Поскольку официальной речи надлежит быть заранее подготовленной, эксплицитной, строго нормативной, с ограниченным уровнем эмоциональности, недопустима стилистически сниженная тональность (разговорно-фамильярная, вульгарно-просторечная), а также любая отрицательная эмоциональная тональность.

Большое значение имеет степень официальности и жанр речи. Если при строго официальных отношениях (решение серьезных проблем, конфликтных вопросов) основной тон ровный, сдержанный, то при менее строгих официальных отношениях (официально-деловые беседы, переговоры) — спокойный, доброжелательный.

В индивидуальных же беседах с посетителями на официальном приеме при нейтрально-доброжелательной тональности возможен теплый доверительный тон с выра-

жением переживания, сочувствия. Это уже зона общения пограничного с полуофициальным.

В неофициальном общении главной является эмоциональная составляющая, здесь меньшую роль играет социально-этическая тональность, в нем представлено все тональное многообразие, вплоть до разговорно-жаргонизирующей тональности, исключается только официальная тональность. Но далеко не всякая тональность отвечает коммуникативно-этическим нормам. Для хорошей разговорной речи совершенно неприемлема резко отри-

цательная эмоциональная и стилистическая тональность (агрессивный, издевательский, оскорбительный тон, инвективная лексика), а также ярко императивная, вульгарно-просторечная и грубо-жаргонная.

Искусство находить в любой ситуации нужную тональность относится к числу важнейших коммуникативных умений и является одним из определяющих признаков речевой культуры, так как тональность представляет собой еще и важный компонент коммуникативно-этической нормы.

Литература:

1. Канн-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. Для учителя. — М.: Просвещение, 1987, 190 с.
2. Карасик, В. И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики. Перемена, 1999.
3. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — М.: Гнозис, 2004. — с. 257.
4. Карасик, В. И. О типах дискурса. Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград, 2000. 520.
5. Коротаева, Е. В. Особенности речевого взаимодействия учителя и учащихся Русский язык в школе. — 2001. — JSro3. 3-7.
6. Коротеева, О. В. Дефиниция в педагогическом дискурсе: автореф. дисс....канд. филолог. наук.-Волгоград, 1999.— 20 с.
7. Максимова, И. В. О коммуникативных стратегиях в учебном диалоге Русская словесность. 2006. — № 1. — 74-77.
8. Седов, К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компететции. М.: Лабиринт, 2004. 320 с.
9. Тарасов, Е. Ф. Построение теории коммуникации // Е. Ф. Тарасов // Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. — М.: Наука, 1979. — 257 с.
10. Речевое поведение учителя на уроке <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/216951.html>
11. <http://tpl1999.narod.ru/WEBLSE2007/KarasikLSE2007.htm>
12. <http://www.dissercat.com/content/kommunikativnye-strategii-vysokoi-tonalnosti-obshcheniya-na-materiale-angliiskoi-khudozhestv>
13. https://solncesvet.ru/book_work/19572/?/?/?history=1&pfid=1&sample=0&ref=0

Использование принципа дифференцированного обучения иностранному языку с целью индивидуализации самостоятельной работы в школе

Цыгурина Дарья Алексеевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Васильянова Инна Михайловна, кандидат филологических наук, доцент

Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского

В статье автор исследует принцип дифференцированного обучения учащихся в школе на уроках английского языка, цель — это индивидуализация самостоятельной работы.

Ключевые слова: принцип дифференцированного обучения, английский язык, индивидуализация самостоятельной работы.

Многие учителя иностранных языков используют технологию дифференцированного подхода, чтобы улучшить учебный процесс и преодолеть неуспеваемость учащихся.

Как утверждает И.П. Подласый — ведущий специалист по теории и истории педагогики — оптимальное обучение учитывает потребности и возможности каждого ребенка [1].

Дифференциация означает расчленение или разделение целого на части. В обучении это означает распределение учащихся на группы по различным признакам, которые могут быть явными или более скрытыми. Кроме того, это указывает на то, что учитель будет иметь совершенно разные требования к пониманию содержания образования для каждой группы учащихся.

Технология дифференцированного обучения включает в себя организационные решения, ресурсы и методы дифференцированного обучения, которые охватывают конкретные компоненты учебного процесса. Г. К. Селевко выделяет понятия «внутреннего» и «внешнего» различий в образовании [2]. В первом случае речь идет об организации учебного процесса таким образом, что преподаватель учитывает индивидуальные особенности учащихся в классе, как это делает обычный учитель. Различные способности учащихся, различия в психическом развитии и другие факторы вызывают внутренние различия в классе. Во втором случае создаются специальные учебные группы, ориентированные на индивидуальные потребности учащихся. Внешняя дифференциация означает, что обучение проводится в школах, в которых учащиеся имеют одинаковый или однородный состав. Это означает, что учебные предметы преподаются по программам, разработанным с учетом учебных возможностей и интересов учащихся. Кроме того, различают различия в отношении уникальных индивидуально-психологических характеристик детей.

Индивидуальные знания, основанные на способностях учащихся и уровне сформированности их речевых навыков и умений, служат основой дифференцированного обучения. Это позволит учителю равномерно взаимодействовать с как более слабыми учащимися, так и с учащимися с высоким уровнем знаний. Примечательно, что, хотя материал может быть абсолютно идентичным, он может быть использован для выполнения нескольких заданий разного уровня сложности. Все это позволяет создать ситуацию успеха для каждого ученика в группе, что повышает мотивацию к учению.

Как организаторы и руководители учебного процесса, учителя должны обеспечить настолько комфортную обстановку в классе, при которой учащиеся активно участвовали бы в учебной деятельности и развивали свои навыки и знания.

Важно определить, способен ли ребенок серьезно заниматься английским языком и имеет ли он способности к его изучению. Это важно по многим причинам, главная из которых заключается в том, что английский язык необходим для многих профессий. К тому же, в повседневной жизни, в процессе глобализации, мы все чаще и чаще встречаемся лицом к лицу с английским языком. Если говорить про детей, то это виртуальные игры. Многие надписи, подсказки, аннотации, зачастую включают в себя описание на иностранном языке, поэтому его знание поможет не только в учебе. Многие родители при покупке косметических средств, средств для уборки или же бытовой и иной техники сталкиваются с одной огромной проблемой — перевод состава, применения. В возникших затруднительных ситуациях родители могут обратиться к своим детям за помощью, так как сами они мало что помнят из своего школьного курса иностранного языка. Из этого можно сделать вывод о том, что учащиеся и здесь будут использовать полученные знания.

Использовать дифференцированные задания можно на разных этапах урока и при обучении любому виду речевой деятельности (чтению, говорению, аудированию, письму) или грамматике и лексике речи. Это очень важное преимущество.

Поскольку способности к изучению иностранных языков у каждого человека различны, на уроках иностранных языков особенно важно учитывать индивидуальные особенности студентов и создавать уникальные задания.

Наиболее часто студенты разделяются на три основные группы: первая включает студентов с высоким уровнем, вторая — со средним и третья — с более низким уровнем обученности.

В будущем составление и разработка трех групп заданий даст значительные преимущества и удобства для работы преподавателя, несмотря на то, что это достаточно трудоемкий и не всегда быстрый процесс.

В частности, когда вы создаете рабочие тетради, методические пособия или сборники заданий по темам. Эти материалы будут служить долгие годы и будут не только облегчать труд учителя, но и помогать каждому ученику развиваться в своем собственном темпе, учитывая их индивидуальные особенности. Позволение учащимся выбирать задания на разных уровнях с помощью символов способствует развитию самостоятельности и навыков самооценки.

Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что необходимо оживить интерес учеников к английскому языку и сделать уроки «живыми» и увлекательными. Под заинтересованностью на уроках мы подразумеваем включение в работу тех элементов, которые содержат в себе необычные, удивительные, неожиданные и комедийные элементы, вызывающие интерес у учеников к учебному предмету и способствующие созданию позитивной эмоциональной обстановки для обучения. Задания, непосредственно связанные с программным материалом, должны составлять основу занятий.

Согласно «Педагогике и психологии высшей школы», самостоятельная работа — это работа учащихся, которую они планируют и выполняют самостоятельно, даже без участия учителя, но под его руководством [3].

Т. А. Ильина указывает на то, что познавательные процессы проходят более активным образом при самостоятельной работе учащихся. Она утверждает, что это может происходить фронтально, групповым или индивидуальным образом под руководством, но без непосредственного участия учителя как на уроке, так и во внеурочной деятельности. Автор описывает эту деятельность как способ улучшить процесс обучения и подготовить учеников к самостоятельному расширению и углублению своих знаний [4].

Самостоятельная работа учащихся на уроке английского языка — это вид образовательной деятельности, где учащиеся выполняют задания, учатся новому материалу или закрепляют изученное без прямого контроля или ру-

ководства со стороны учителя. Это может включать в себя выполнение упражнений из учебника, чтение текстов, выполнение письменных или устных заданий, самостоятельное изучение нового материала и прочее.

Самостоятельная работа помогает учащимся углубить знания, развить умение самостоятельно мыслить, работать над ошибками и оценить свои собственные успехи и прогресс. Также, она способствует развитию самодисциплины, самостоятельности и быстрому и лёгкому усвоению учебного материала.

Учитель может организовать самостоятельную работу учащихся на уроке путем выдачи домашних заданий, проведения групповых или индивидуальных проектов, предложения интерактивных онлайн-уроков, используя образовательные игры или задания, которые требуют анализа и творческого мышления.

На уроках английского языка необходимо организовать самостоятельную работу по нескольким причинам:

1. Совершенствование способностей к самообучению. Самостоятельная работа помогает учащимся улучшить свои навыки поиска, анализа и обработки информации.

2. Расширение знаний. Постоянная практика и повторение материала на домашних заданиях помогают учащимся усвоить материал лучше.

3. Поддержка интереса и стимулирование студентов. Самостоятельная работа может быть организована таким образом, при котором учащиеся смогут выбирать задания, которые им нравятся. Это поможет им оставаться «в тонусе» и продолжать изучать английский язык.

4. Подготовка к экзаменам и тестам. Самостоятельная работа позволяет учащимся систематизировать свои знания и подготовиться к контрольным мероприятиям.

В результате самостоятельная работа на уроках английского способствует эффективному обучению, развитию навыков и поддержанию мотивации учащихся.

Литература:

1. Подласый, И. П. Педагогика. В 3 кн. Кн. 2. Теория и технология обучения. — 2-е изд. — М., 2007. — 575 с.
2. Селевко, Г. К. НИИ школьных технологий. — М., 2005. — 288 с. — (Сер.: Энциклопедия образовательных технологий).
3. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие/отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. Ростов н/Д.: Феникс, 2002.
4. Ильина, Т. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1984.

Развитие связной речи у дошкольников посредством художественной литературы

Чуева Инна Витальевна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 47 г. Белгорода

В данной статье автор рассматривает проблемы развития у дошкольников связной речи и предлагает методы их решения с помощью изучения с детьми художественной литературы.

Ключевые слова: связная речь, общение, коммуникативные навыки дошкольников, воспитание, художественные произведения, литература, речь, общение, культура.

Одна из главнейших задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста — это развитие речи и коммуникативных навыков ребенка. Хорошо развитая речь — это не просто умение владеть языком, но и умения грамотно строить предложения, последовательно рассказывать о событиях и явлениях, умение выражать свои мысли четко и правильно. Для максимально полной реализации всех этих умений, ребенку необходимо овладеть именно связной речью, так как связная речь представляет собой развернутое, полноценное, структурированное, правильно оформленное и законченное высказывание [2]. Благодаря связной речи, ребенок может реализовать свой личностный потенциал, как социального человека, ведь именно связная речь является основой коммуникативных

навыков и взаимодействия в социуме. Хорошо развитая речь является так же показателем здорового развития всех психических процессов человека. Именно поэтому вопросы развития речи у детей всегда стоят на первом месте у дошкольного учреждения, и перед педагогами ДОУ стоит первостепенная задача — сформировать связную речь у дошкольников, что в свою очередь предполагает умения воспринимать текст, воспроизводить его и создавать собственные высказывания.

Процесс развития речи человека очень сложный и многогранный. Начало этого процесса лежит в раннем возрасте, а в старшем дошкольном возрасте уже активно совершенствуется. Поэтому для успешного прохождения данного этапа, ребенку необходима помощь и поддержка

взрослых, а также вспомогательные методы, одним из которых, по нашему мнению, являются произведения художественной литературы [4]. Основываясь на данном положении, педагоги старшей дошкольной группы МБДОУ д/с № 47 г. Белгорода решили уделить особое внимание роли художественной литературы в развитии связной речи у воспитанников.

Речь человека проявляется в нескольких формах, это: устная, письменная, жестовая и внутренняя. Однако при вербальном общении используется только устная и письменная речь. Эти две формы речи требуют сознательного выбора информации, подготовки и оценки используемых в них языковых средств. Речь ребенка является одним из способов познания окружающего мира. Поэтому у детей есть спонтанный стимул к изучению и овладению речью. Задача взрослых, окружающих ребенка в данный период, научить его грамотно разговаривать и строить предложения. Литературные произведения являются отличным способом интеллектуального и речевого развития дошкольников, так как произведения художественной литературы учат ребенка мыслить, представлять образы, фантазировать. Из книг дети узнают много новых слов и образных выражений, тем самым происходит обогащение их речи. Благодаря рассказам, дети познают лаконичность и точность слова; стихотворения учат улавливать музыкальность, рифму, напевность, ритмичность родного языка, народные сказки раскрывают перед ними меткость и выразительность языка, показывают, как богата родная речь юмором, живыми и образными выражениями, сравнениями. Поэтому очень важно знакомить детей дошкольного возраста с произведениями родной литературы, родного языка. Использование образцов русского языка — это прекрасный способ обогащения и развития речи ребенка, его интеллекта и эмоциональной составляющей психики. В связи с этим, задача воспитателей — правильно преподнести художественную литературу дошкольникам, так как на этом возрастном этапе они являются еще слушателями, а не читателями. Дети старшего дошкольного возраста уже способны не просто понимать смысл услышанного, но и более глубоко анализировать полученную информацию. Дети могут определять свое отношение к положительным и отрицательным героям произведений, узнавать их настроение и улавливать причинно-следственную связь [1].

Существует множество вариантов использования литературных произведений в образовательной деятельности дошкольников. Очень эффективным является рассказывание с использованием наглядных материалов, это: теневой, кукольный, пальчиковый театры, фланелеграф, чтение и рассказывание с игрушками, импровизация

и обыгрывание, рассматривание иллюстраций к произведениям. Как показала практика, в ходе разыгрывания и театрализации, используются разнообразные творческие задания, которые способствуют развитию у детей воображения и представления образов героев, окружения, в котором происходит действие. Однако одной театрализации недостаточно для развития связной речи детей, после представления необходимо научить детей озвучивать свои мысли об изученном литературном произведении. Еще одним эффективным способом развития связной речи является слушание и заучивание стихотворений. Стихотворения можно использовать не только на занятиях, но и во время прогулок на улице, наблюдая за явлениями природы, учить с детьми отрывки из стихотворений, к примеру: «Листья», «Весенняя гроза», «Зима недаром злится...» Ф.И. Тютчев. Дети в старшем дошкольном возрасте учатся слышать красоту поэтической речи, поэтому с ними особенно важно изучать стихотворения художественной литературы. Воспитателю необходимо научить детей слышать мотив, настроение, которое пытается передать автор. Предлагая стихотворения для заучивания, надо предоставлять ребенку право выбора. При организации образовательной деятельности необходимо тщательно подбирать художественные произведения, соответствующие возможностям восприятия детей. В образовании художественная литература в большей степени выполняет эстетическую и духовно-нравственную функции, однако практика показывает, что развивающая функция также имеет не последнее место. Чтение детям сказок, рассказов, стихотворений, басен, пословиц каждый день прививает интерес и любовь к чтению, развивает их эмоциональную и интеллектуальную сферу, улучшает связную речь ребенка. Благодаря книгам и иллюстрациям, дети дошкольного возраста познают окружающий мир во всех его взаимосвязях, учатся понимать законы жизни и общения с людьми, переживая и проживая прочитанное или услышанное [3].

Таким образом, можно отметить, что художественная литература является одним из более доступных, ярких и эффективных способов развития связной речи у дошкольников. Знакомство с произведениями художественной литературы не должно ограничиваться занятиями в детском саду, а должно осуществляться во всех сферах жизни детей, на прогулках, в семье, в бытовой деятельности и т.д. Систематическое и структурированное изучение художественной литературы с детьми старшего дошкольного возраста, способствуют эффективному развитию речи и пополнению словарного запаса детей, тем самым, формируя коммуникативную культуру ребенка.

Литература:

1. Арушанова, А. Истоки диалога: сценарии активизирующего общения/А. Арушанова // Дошкольное воспитание. — 2023. — № 10. — с. 73-80.
2. Парамонова, Л. Г. Воспитание связной речи у детей/Издательство: Детство-Пресс, 2021 год, 176 стр.

3. Сохин, Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателей детского сада/изд. испр. — М.: Просвещение, 2002-223 с.
4. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ext.spb.ru/index.php/2011-03-29-09-03-14/75-correctional/1030-2012-03-01-12-07-41.html>

Обучение учащихся младших классов составлению рассказов

Шангареева Ольга Борисовна, учитель-логопед
КГКОУ «Школа-интернат № 14» г. Амурска (Хабаровский край)

Проблема нарушений связной речи у младших школьников одна из самых актуальных в современной логопедии. По мнению таких исследователей, как Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко, от уровня речевого развития зависит дальнейшее овладение учащимися знаниями. Высказывания учащихся с недостаточной сформированностью средств языка с преобладанием недоразвития смысловой стороны речи характеризуются бедностью, стереотипностью синтаксического оформления речи, использованием преимущественно малораспространенных предложений. При составлении рассказов они не могут полно и точно излагать свои мысли. Необходимо помочь ребёнку с раннего возраста научиться красиво, ярко, логично, последовательно, точно излагать свои мысли, находить главную мысль суждения.

С целью выявления умений и навыков составлять рассказы была использована методика Лалаевой Р. И. «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» [2]. По результатам диагностики рассказы учеников 3-х классов можно разделить на 3 уровня.

Низкий уровень — неумение составлять рассказ с опорой на наглядность и ключевые слова, рассказ фрагментарного характера неадекватного замыслу;

Средний уровень — составление небольшого рассказа, с пропусками смысловых звеньев, простыми малораспространенными предложениями;

Достаточный уровень — умение составлять полный и связный рассказ адекватный замыслу с использованием различных типов предложений.

На начало учебного года в группу с низким уровнем сформированности навыка связного высказывания вошли 4 ученика, (25%). В группу детей со средним уровнем вошли 12 человек (75%). В группу детей с достаточным уровнем, не было выявлено ни одного ученика и показатель достаточного уровня составил 0%.

Для решения данной проблемы в своей работе использую различные методы. Их последовательность выбрана не случайно, в основу заложен принцип поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев). Сначала с опорой на серию сюжетных картинок, затем на сюжетную картину, далее на мнемотаблицы, и лишь потом переходит к составлению рассказа

по опорным словам. Постепенно переходим от одного этапа к другому, т. е от простого к сложному.

— *Составление рассказа по серии сюжетных картинок.*

Цель: научить строить связные сообщения: последовательно излагать произошедшие события, отражать причинно-следственные связи, определять основную мысль и выбирать лингвистические средства, необходимые для составления рассказа.

Сначала логопед предлагает ребёнку рассмотреть картинку, затем восстановить последовательность событий, т.е. разложить картинки в правильном порядке. Ответить на вопросы, кто? или что? на них изображено; о ком? или о чем? пойдет речь в рассказе. Выбрать название рассказа (по сюжету). Озаглавить каждую картинку. Подобрать к «главным» словам: синонимы, сравнения, образные слова и выражения, слова-действия, слова-признаки. Составить опорные словосочетания и предложения по каждой картинке. Составь рассказ, используя, опорные слова, словосочетания и предложения.. Вначале предлагается серия из 3-х, а затем, из 4-х, 5-ти, 6-ти картинок.

— *Составление рассказа по сюжетной картинке.*

Цель: научить планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации и определять как содержание своего высказывания, так и наиболее уместные для него языковые средства.

Ребёнку предлагается рассмотреть сюжетную картинку, выделить изображение первого плана, а затем заднего, а также, детали дополняющие картину происходящего. Ответить на вопросы, кто? или что? на них изображено; о ком? или о чем? пойдет речь в рассказе. Выбрать название рассказа (по сюжету). Логопед направляет внимание ребёнка на форму высказывания, побуждая его к логически обоснованным, правильным в языковом отношении ответам.

— *Составление рассказа с использованием мнемотаблиц.*

Цель: научить выделять главные смысловые звенья сюжета рассказа с использованием мнемотаблиц.

Логопед предлагает ребёнку рассмотреть условно-наглядную схему предметов, действий, явлений и др. Далее происходит перекодировка информации (соотнесение об-

раза с предметом, действием, признаком). Затем ребенок составляет предложения по каждой мнемосхеме. Вначале ребенку предлагается вариант составления одного и более предложений с использованием данного приёма. А когда ребенок самостоятельно научится работать с условно-наглядной схемой, можно переходить к составлению рассказа.

— Составление рассказа по опорным словам

Цель: научить составлять рассказ с опорой на ключевые слова.

Эта работа подразумевает активизацию и обогащение словаря учащихся. Словарная работа проводится в такой системе: введение новых слов, только что объясненных на уроках чтения (половодье, хлынула, убранство и др.); подбор синонимов или выбор из синонимического ряда слов, наиболее подходящих для выражения данного содержания (птицы поют, распевают, заливаются и др.); включение в рассказ фразеологических оборотов на-

ряду со свободным сочетанием слов с тем же значением (Река вышла из берегов — разлилась; спит как убитый — крепко); усвоение сочетаемости слов.

Использовать данные методы можно использовать как на индивидуальных занятиях, так и групповых.

К концу года в группу с низким уровнем вошел 1 ученик (6%), что на 19% ниже прежнего показателя. Группа детей со средним уровнем составила 11 человек (69%) и показатель снизился на 6%. Если на начало учебного года не было выявлено ни одного ученика и показатель достаточного уровня составил 0%, то к концу года составил 4 ученика и вырос на 25%.

Сравнительный анализ результатов, полученных до и после коррекционной работы представлен в мониторинге состояния сформированности умений и навыков составления рассказа у учащихся 3-х классов на 2012-2013 г. (рис 1)

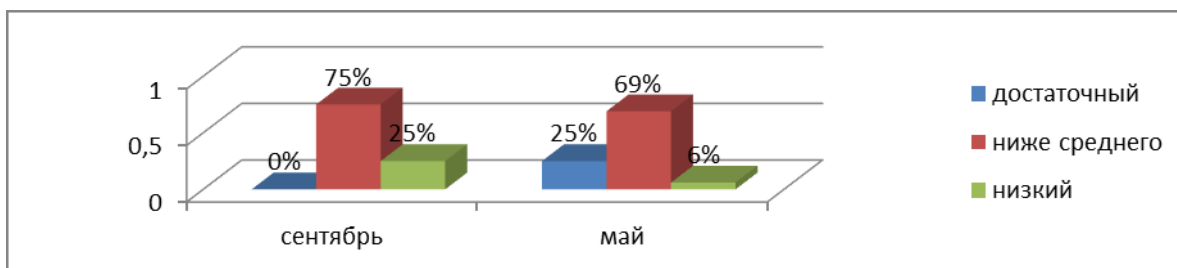


Рис. 1. Мониторинг состояния сформированности умения и навыков составления рассказа у учащихся 3-х классов МБОУ НОШ № 1 пос. Эльбан

Опыт показывает, что в результате кропотливой коррекционной работы отмечается заметное продвижение детей с речевой патологией в овладении навыками составления рассказа. Это выражается в увеличении объёма высказываний, в усложнении структуры предложений, существенном улучшении связности, последовательности повествования, правильном использовании лек-

сико-грамматического оформления высказывания, в повышении самостоятельности детей при составлении рассказа. А положительные результаты обучения детей составлению рассказа свидетельствуют об эффективности используемого метода. А значит, имеется тенденция положительного прогноза к повышению качества усвоения учебной программы в целом.

Литература:

1. Ефименкова, Л. Н., Мисаренко Г. Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте М.: Просвещение, 1991.
2. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. — М., 2004
3. Собонович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) М.: Классик. стиль, 2003.
4. Ястребова, А. В., Бессонова, Т. П. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя при общеобразовательной школе (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией) М.: «Когито-Центр», 1996.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Понятие, роль и основные принципы манипуляции в межличностном общении

Балакина Анастасия Валентиновна, студент магистратуры

Научный руководитель: Николаева Анна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

В статье автор исследует понятие манипуляции в межличностном общении, ее роль и основные принципы.

Ключевые слова: манипуляция, воздействие, речевое воздействие.

Термин «манипуляция» происходит от латинского слова *manipulus*, которое имеет два значения: а) пригоршня, горсть (*manus* — рука + *pie* — наполнять), б) маленькая группа, кучка, горсточка (*manus* + *pi* — слабая форма корня).

В статье, посвященной социально-философским аспектам манипуляции, В.В. Юренков утверждает, что «манипулирование людьми изначально было неотъемлемой частью политики» [12, с. 21]. Тем не менее, манипулятивные практики наблюдались и в более ранние периоды истории. Платон, например, рассматривал манипуляцию как способ влияния на волю человека или группы людей, изменения их образа мышления и приведения их к совершению конкретных действий без применения физической силы.

Термин «манипуляция» в научном контексте появился значительно позже. В 40-50 годах XX века западные политологи ввели его как техническое понятие, описывая умелые методы действия с использованием различных средств, подобно «умелому действию рычагами» для сложного перемещения предметов.

В отечественной политологии манипуляция изучалась в контексте идеологической борьбы в работах ученых, таких как Д.А. Волкогонов [3, с. 121], Б.Н. Бессонов [2, с. 294] и др. С.И. Беглов [1, с. 47] и О.А. Феофанова [10, с. 7] сравнивают манипуляцию с политической пропагандой и исследуют влияние СМИ на сознание рабочего класса.

В 60-70-е годы XX века термин «манипуляция» имел негативную окраску, но в настоящее время негативный оттенок этого термина стерся. В соответствии с А.А. Ворошиловой, при определении манипуляции важно учитывать «способы психологического взаимодействия, которые заключаются в изменении одного из участников взаимодействия в объект воздействия» [4, с. 298]. В своей диссертации Т.М. Голубева предлагает следующее определение манипуляции: «...форма скрытого воздействия,

выполняемого в интересах говорящего и направленного на внесение новых знаний, мнений, убеждений и/или изменение существующих в модель мира адресата с использованием разнообразных стратегий» [5, с. 5]. Это определение является наиболее кратким и всеобъемлющим.

В соответствии с исследованиями Е.Л. Доценко, манипуляция — это «вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями» [6, с. 62]. Условия и характеристики адресата коммуникации являются основными критериями в исследованиях Е.Л. Доценко, где она выделяет межличностную и массовую манипуляцию. Также она в своих исследованиях представила пять видов умышленного и скрытого речевого воздействия на основе психологических методов: манипуляцию образами, конвенциональную манипуляцию, операционально-предметную манипуляцию, эксплуатацию личности и манипуляцию духовностью. Каждый из них может выступать как основным, так и дополнительным средством воздействия, усиливая общий эффект.

В работах Л.Ю. Иванова описывается дефиниция, которая указывает на «сознательное незаметное или малозаметное воздействие через речь на сознание получателя с целью достижения желаемых изменений в его когнитивной и поведенческой сферах» [7, с. 33].

Психологические манипуляции в межличностном общении можно наблюдать на различных уровнях, таких как личные дискуссии, семейные отношения и коллективная обстановка. Они могут быть использованы как для продуктивных целей, так и для деморализации человека. Цель, которую ставит перед собой манипулятор, играет важную роль в этом процессе. Также значимы приемы, которые использует манипулятор для своего воздействия.

Основные способы воздействия можно разделить на осознанные и неосознанные [9, с. 3]. В осознанных способах человек понимает цель своего воздействия и видит ожидаемый результат. Такой вид воздействия чаще встречается в деловом общении. В неосознанных способах человек лишь приблизительно осознает конечную цель и смысл своего воздействия. Такой вид воздействия чаще происходит в межличностном общении.

Также можно выделить дополнительные виды воздействия, а именно лингвистические (коммуникационные) и поведенческие. Лингвистические средства манипуляции осуществляют психологическое воздействие с помощью речи во время диалога или дискуссии. Поведенческие средства манипуляции включают управление сознанием через действия, ситуации и поступки, при этом речь играет вспомогательную роль.

Цель речевой манипуляции — склонить манипулируемое лицо (адресата) к тому, чтобы принять определенные высказывания за истинные без учета всех аргументов [11, с. 26].

Согласно С. А. Мегентесову каждое речевое высказывание «неотъемлемо связано с аспектом воздействия или внушения» [8, с. 111]. Однако стоит отметить, что человек не существует в изоляции и практически постоянно получает информацию, которая влияет на него. Речевое манипулирование базируется на психологических и психолингвистических механизмах, которые заставляют адресата безрассудно воспринимать речевое сообщение, вызывают появление определенных иллюзий или заблуждений в его сознании, а также побуж-

дают его совершать действия, выгодные для манипулятора.

Другой ученый Р. М. Блакар классифицирует «инструменты власти» речевого воздействия на шесть групп: выбор слов и выражений, создание новых слов и выражений, выбор грамматической формы, выбор последовательности, использование суперсегментных признаков и выбор скрытых или подразумеваемых предпосылок.

ИмPLICITная подача информации, как известно, представляет собой информацию, которая не выражена прямо и не имеет непосредственного лингвистического выражения. ИмPLICITный характер высказывания заключается в том, что в процессе коммуникации при описании событий и фактов реальности определенные аспекты этого описания не являются явно выраженными. Высказывание содержит подразумеваемые моменты и несет смысл, который превышает значение, кодифицированное в языковых средствах. То есть смысл высказывания выходит за пределы его лингвистического значения и взаимодействует с его имPLICITным значением. Например: «We'll dye for you» (реклама химчистки).

Здесь используется игра слов, основанная на сходстве в звучании между «dye» (покрасить) и «die» (умереть). Значение лексемы «dye» означает изменение цвета чего-либо с использованием красителя, в то время как «die» означает перестать жить и стать мертвым. Этот каламбур имPLICITно передает два смысла: «Мы покрасим ваши вещи» и в то же время «Мы готовы сделать всё, чтобы наша работа была идеальной, и даже готовы пойти на большой риск ради этого».

Литература:

1. Беглов, С. И. Внешнеполитическая пропаганда. Очерк теории и практики. М.: Высшая школа, 1980.
2. Бессонов, Б. Н. Идеология духовного подавления/Б. Н. Бессонов. — Москва: Издательство Мысль, 1971.
3. Волкогонов, Д. А. Психологическая война. — М.: Прогресс, 1983.
4. Ворошилова, А. А. Манипуляция сознанием как объект социально-политического исследования // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета им. академика М. Ф. Решетнева. 2006. № 6 (13).
5. Голубева, Т. М. Языковая манипуляция в предвыборном дискурсе: на материале американского варианта английского языка: Автореф. дисс. канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2009.
6. Доценко, Е. Л. Механизмы межличностной манипуляции/Е. Л. Доценко // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1993. — № 4.
7. Иванов, Л. Ю. Пиар есть пиар — примеры речевой манипуляции в новом российском политическом дискурсе // Symanzik B., Birkfellner G., Sproede A. Sprache. Literatur. Politik. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2004.
8. Мегентесов, С. А. Лингвистические аспекты психологического воздействия и приемов манипуляций. — Краснодар: КубГУ, 1997.
9. Толмачева, О. А. Манипуляция. Психологическое воздействие и манипулятивные технологии. Москва, 2014.
10. Феофанов, О. А. Агрессия лжи. М.: Политиздат, 1987.
11. Чернявская, В. Е. Дискурс власти и власть дискурса. Проблемы речевого воздействия. Учебное пособие. — М.: Директ-медиа Москва, 2014.
12. Юренков, В. В. Манипуляция как социально-философское явление // Теория и практика общественного развития. 2013. № 4.

Концептуализация и основные аспекты манипуляции в межличностном общении

Балакина Анастасия Валентиновна, студент магистратуры

Научный руководитель: Николаева Анна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

В статье автор исследует взаимосвязь и различные аспекты концептуализации и манипуляции, а также ситуации, в которых эти аспекты играют ключевую роль.

Ключевые слова: концептуализация, манипуляция, манипулятивное воздействие.

В межличностном общении концептуализация и манипуляция играют важную роль. Концептуализация — это процесс создания и восприятия концептов, то есть абстрактных представлений и категорий, в языке и культуре. Она определяет, как люди организуют свои представления о мире, классифицируют явления и выражают свои идеи. Концепты могут быть связаны с различными аспектами жизни, включая время, пространство, социальные отношения, эмоции и многие другие. Важно отметить, что концептуализация сильно зависит от культурных особенностей. Разные культуры могут иметь разные концепты для одних и тех же явлений или различные способы выражения одной и той же идеи.

Люди выражают свои мысли, эмоции и намерения с использованием языка, и этот процесс сильно зависит от того, как они концептуализируют мир. Культурные различия в концептуализации могут привести к недопониманию и конфликтам между представителями разных культур.

На данный момент существует несколько ключевых аспектов, отражающих характер и свойства манипуляции [5, с. 3]:

1) Интенция манипуляции определяется как намеренное воздействие на человека с целью заставить его совершить определенные действия.

2) Манипуляция предполагает скрытое воздействие на получателя, совершаемое в интересах исходной стороны для достижения определенного эффекта.

3) При манипулятивном воздействии используются определенные приемы и стратегии, которые непосредственно изменяют мнение и поведение получателя.

4) Разоблачение речевой манипуляции несет не только риск неудачи для инициатора, но и может привести к конфликтной ситуации.

5) У получателя манипуляции должно возникнуть ложное впечатление о самостоятельной интерпретации информации и независимом выборе действий на основе собственных выводов.

6) С точки зрения получателя, эмоционально-психологический результат воздействия всегда должен быть положительным.

Эти характеристики служат ориентирами для определения и анализа языковой манипуляции.

Р.Е. Гудин, американский политолог и профессор философии и социальной политической теории, выражает

мнение, что ограничиваться анализом манипуляции как сокрытия или искажения информации представляется слишком узким подходом. В этом контексте следует обратить внимание на позицию У.Х. Райкера. В своих исследованиях политолог У.Х. Райкер, рассматривает различные аспекты политического процесса. Его значительным академическим достижением является «позитивная политическая теория» и результаты исследования различных аспектов политической манипуляции. Особенно интересной является точка зрения, которая утверждает, что главной целью манипулятивных действий является достижение результатов, которые выгодны манипуляторам и отличаются от результатов, которые могли бы быть в случае бездействия [6, с. 45]. Это подчеркивает, что результаты играют ключевую роль в манипуляции и оказывают существенное влияние.

Исследования в области лингвокультурологии помогают нам понять, как концептуализация и манипуляция влияют на межличностное общение. Они позволяют выявить различия и сходства в языке и культуре, а также разработать стратегии для успешного взаимодействия в разнообразных культурных контекстах. Культурная компетентность и понимание различий в концептуализации и манипуляции играют важную роль в разрешении конфликтов и в построении эффективных коммуникативных отношений между представителями разных культур.

Для лучшего понимания концептуализации и манипуляции в межличностном общении рассмотрим несколько конкретных примеров и ситуаций, в которых эти аспекты играют ключевую роль:

1) Концептуализация времени. Разные культуры имеют разные концепты времени. Например, в некоторых культурах акцент делается на точности и упорядоченности времени (монохроничные культуры), в то время как в других культурах более важны отношения и события (полихроничные культуры). Эти различия могут привести к недопониманию, когда представители разных культур встречаются и работают вместе [2, с. 825].

2) Манипуляция в рекламе. Рекламные компании часто используют манипуляцию для воздействия на потребителей. Это может включать в себя использование эмоциональных образов, символов и стереотипов, чтобы создать определенное восприятие продукта или услуги. Например, реклама может использовать концептуализацию счастья, успешности или красоты, чтобы привлечь

внимание и убедить потребителей в необходимости продукта [4, с. 152].

3) Манипуляция в политической риторике. Политики часто используют манипуляцию в своей риторике, чтобы влиять на мнения избирателей. Это может включать в себя использование эмоциональных апелляций, лозунгов и обещаний, чтобы получить поддержку. Изменение концептуализации определенных вопросов и проблем также может влиять на публичное мнение [1, с. 1].

4) Культурные различия в выражении эмоций. В межкультурном общении, разные культуры могут иметь различные способы выражения эмоций. Например, одна культура может поощрять открытое выражение эмоций, в то время как другая может ставить акцент на сдержанность. Это может привести к недопониманию и конфликтам, особенно в ситуациях, где эмоции играют важную роль [3, с. 7].

Все эти примеры подчеркивают важность изучения концептуализации и манипуляции в межличностном общении. Понимание того, как язык и культура влияют на восприятие и взаимодействие, помогает строить более эффективные коммуникативные отношения, особенно в межкультурных средах. Это также подчеркивает необходимость культурной компетентности и уважения к различиям, чтобы успешно навигировать в разнообразных культурных контекстах и избегать манипуляции, основанной на недопонимании.

Кроме того, важно учитывать, что концептуализация и манипуляция могут быть как позитивными, так и негативными явлениями в межличностном общении.

Позитивная концептуализация может включать в себя использование общих культурных концептов для укрепления взаимопонимания и сочувствия. Например, раз-

деляя концепцию «семьи» или «дружбы» в культуре, люди могут укреплять связи и создавать гармоничные отношения.

С другой стороны, негативная манипуляция может включать в себя использование языка и символов с целью обмана, контроля или воздействия на других для достижения собственных интересов. Это может привести к довольно серьезным последствиям в межличностных отношениях, таким как обман, манипуляция и потеря доверия.

Широкое распространение манипуляций разного характера в современном мире обусловлено, прежде всего, разделением общества на социальные группы, территориальные и национальные объединения и другие различия. Это разделение на микрообщества, имеющие собственные интересы, отличающие их от других, также способствует распространению манипуляций.

Межличностные отношения также содействуют манипуляциям, проявляясь, в частности, в коммуникации: намерения сторон, их несовпадение, стремление оказать влияние на адресата, а также корыстные цели.

При осуществлении акта манипуляции, манипулятор выбирает определенную стратегию и использует соответствующие тактики, известные как «манипулятивные технологии». К ним относятся: искажение информации, сокрытие информации, неявная подача информации, намеренный выбор способа и момента передачи информации.

Понимание концептуализации и манипуляции в межличностном общении требует многогранных исследований, объединяющих лингвокультурологию, психологию, семиотику, социологию и другие области. Это помогает нам расширить наши знания о том, как язык и коммуникация влияют на взаимодействие и взаимопонимание в различных сферах жизни.

Литература:

1. Аграшева, О.Е. Речевые манипуляции в политическом дискурсе США // Огарев-Online. 2017. № 10 (99).
2. Апресян, Ю.Д. Образ человека по данным языка // Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. 2. — М., 1995.
3. Введенская, Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи: Современная риторика. Ростов-на-Дону: Феникс, 1995.
4. Попова, Е.С. Рекламный текст и проблемы манипуляции: дисс.... канд. филол. наук: 10.02.01/Елена Сергеевна Попова. — Екатеринбург, 2005.
5. Сур, Е.И. Манипуляция: понятие, основные признаки и структура // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/manipulyatsiya-ponyatie-osnovnye-priznaki-i-struktura> (дата обращения: 12.09.2023).
6. Goodin, R. Manipulatory Politics. New Haven, London: Yale University Press, 1980.

Актуальны ли афоризмы А. С. Грибоедова сегодня?

Панькова Наталья Владимировна, учитель русского языка и литературы

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 40» г. Белгорода имени Героя Советского Союза Вальдемара Сергеевича Шаландина

В работе анализируется влияние афоризмов из комедии «Горе от ума» Александра Грибоедова на современную речь. Также рассматривается актуальность проблем, поднимаемых в произведении, объясняется живучесть и яркость использованных Грибоедовым фраз.

Ключевые слова: афоризм, комедия, актуальность, общественная значимость.

Бесценный литературный памятник, комедия «Горе от ума» Александра Сергеевича Грибоедова, не теряет своей актуальности на протяжении двух столетий благодаря своему «свежому, сочному, яркому и образному языку». Выражения из этой пьесы мы используем в повседневной жизни, порой даже не осознавая, что они взяты из этого произведения и воспринимаются нами как народные пословицы и поговорки. В чем же заключается их притягательность и насколько велико их влияние на современный язык?

Истинная народность комедии проявляется в том, что она сразу после своего создания распространилась по всему миру, будучи разобранной на стихи и полустрочия, фразы и выражения, которые до сих пор присутствуют в нашей речи. Как часто мы используем так называемые «крылатые фразы» в разговорах, не осознавая, что их автором является не народ, а А. С. Грибоедов. Многие цитаты из этой комедии настолько точны, выразительны и остроумны, что они легко запоминаются без необходимости длительного заучивания, обогащая и украшая нашу речь.

А. С. Пушкин в 1825 году говорил своему товарищу А. Бестужеву, что «О стихах не говорю, половина должна войти в пословицу» [2]. Стихи Грибоедова так прозрачны и легки, что напоминают поговорки, а многие изречения в его комедии сами по себе основываются на русских поговорках. Слова Пушкина быстро стали реальностью: уже в 1825 году В. Ф. Одоевский заметил, что «Почти все стихи комедии Грибоедова сделались пословицами, и мне часто случалось слышать в обществе целые разговоры, которых большую часть составляли стихи из «Горя от ума» [2]. Так сохраняют ли актуальность афоризмы А. С. Грибоедова в наши дни?

В толковом словаре Ожегова дается такое определение: *афоризм — краткое выразительное изречение, содержащее обобщающее умозаключение* [4]. Афоризм, подобно пословице, воздействует на сознание через оригинальную формулировку мысли. «Подаренными» нам знаменитыми деятелями науки, культуры, литературы, мы называем афоризмы, которые стали именоваться «крылатыми словами». Они являются частью золотого фонда русского языка.

Александр Сергеевич Грибоедов — выдающийся русский писатель, создавший одно из самых известных произведений классической драматургии — комедию «Горе от ума». Главную роль в произведении занимает Алек-

сандр Андреевич Чацкий, который не разделяет мнения и взгляды современного ему общества. Чацкий стремится объяснить высокопоставленным чиновникам, возглавляемым дворянином Фамусовым, о необходимости думать о проблемах России и искать их решения. К сожалению, для «фамусовского общества» (людей, подобных Фамусову) эти проблемы безразличны, так как они просто не замечают их. Они живут по принципам «века минувшего». Все они бедны духовно и стремятся только к богатству и выгоде.

Проблемы, затронутые в «Горе от ума», могут быть актуальны и в наше время. Произведение наполнено афоризмами, которые находят свое отражение в нашей повседневной жизни и стали частью нашей разговорной речи. Сам Пушкин писал о стихах Грибоедова так: «половина — должны войти в пословицу».

Взять, например, «Счастливые часов не наблюдают» (слова Софьи) [1]. Эта цитата, которую мы используем в обиходе очень часто, она плотно засела у нас в голове, стала наиболее ярким проявлением афоризма. Теперь возьмём цитаты самого Чацкого, а их достаточно много:

«Карету мне, карету!», «А судьи кто?», «Чуть свет — уж на ногах! И я у ваших ног», «Блажен, кто верует, тепло ему на свете!», «Когда ж постранишь, воротись домой, и дым Отечества нам сладок и приятен!», «Свежо предание, а верится с трудом», «Чины людьми даются, а люди могут обмануться», «Я странен, а не странен кто ж? Тот, кто на всех глупцов похож», «О! если б кто в людей проник: что хуже в них? душа или язык?», «Поверили глупцы, другим передают, старухи вмиг тревогу бьют — и вот общественное мнение!», «Дома новы, но пред-рассудки стары, порадуйтесь, не истребят ни годы их, ни моды, ни пожары», «А чем не муж? Ума в нем только мало; но чтоб иметь детей, кому ума не доставало?», «Ум с сердцем не в ладу», «Я правду об тебе порасскажу такую, что хуже всякой лжи», «Служить бы рад — прислуживаться тошно» и т. д.

Эти фразы можно использовать и сегодня, они не ограничены какой-либо определенной эпохой и остаются «свежими» по сей день. Мы определили несколько причин этого явления: во-первых, афоризмы основываются на принципе русских пословиц и поговорок [3]; во-вторых, Грибоедов сумел создать идеальное сочетание стихотворной формы и устной речи; и, в-третьих, комедия отображает общечеловеческие ценности, и это

самое важное. Необходимо отметить, что афоризмы Грибоедова, ставшие пословицами и поговорками, придали языку произведения яркость и выразительность, вышли за рамки не только комедии, но и всей исторической эпохи. Сегодня они продолжают жить в нашей речи, в современном литературном языке, благодаря меткости стихотворных фраз, их изяществу, актуальности тем, затронутых автором, в современном мире.

Следя за диалогами персонажей комедии, мы с помощью языка не только даем им определенную оценку, но и проецируем их слова на реальную жизнь, на схожие ситуации. Комедия легко и без усилий вписалась в нашу жизнь (или же наша жизнь стала основой для ее создания). Грибоедов видел свою главную художественную задачу в обогащении литературного языка за счет использования живой разговорной речи. Он боролся за сохранение чистоты русской речи и участвовал в создании великого русского литературного языка.

Мы также видим, как автор использует диалог для характеристики персонажей пьесы. В качестве примера можно привести некоторые выражения. «Свежо предание, да верится с трудом». Чацкий хочет служить своей стране, а не начальству. Он является самым мудрым, справедливым и разумным из всех персонажей. Чацкий любит свою страну. Он критикует сторонников крепостничества

и самодержавия. Его отталкивают карьеризм и подлость страсти.

«Читай не так, как пономарь, а с чувством, с толком, с расстановкой». Фамусов является защитником старого порядка вещей. Он яростный противник просвещения, подхалим и льстец.

Некоторое время назад я организовала в школе исследование, направленное на выявление знаний и практики использования афоризмов из комедий среди учеников. В исследовании приняли участие ученики девятого класса в количестве 26 человек. По результатам исследования, 45% респондентов сообщили о том, что часто используют в своей речи такие афоризмы, как «Счастливые часов не наблюдают» и «Свежо предание, а верится с трудом», 25% — «Ум с сердцем не в ладу», 20% — «А судьи кто?», и 10% заявили, что вообще не используют афоризмы в своей речи. В итоге, можно сделать вывод, что подростки активно используют афоризмы в своей речи.

В современном мире мы сталкиваемся с теми же человеческими пороками, что и два века назад. Такие человеческие качества, как глупость, жадность, предательство и надменность, которые были описаны Грибоедовым, все еще актуальны. Это означает, что афоризмы из этой комедии не утратят свою остроту и общественную значимость в течение многих лет.

Литература:

1. Грибоедов, А. С. Горе от ума. 2-е издание, дополненное.: М. Книга из серии: Литературные памятники. Год издания: 1987. — 488 с.
2. Ключевский, В. О. Письма. Дневники. Афоризмы и мысли об истории. М., 1968. с. 93
3. Кулишкин, О. Н. Лев Шестов: афоризм как форма «творчества из ничего»: [История русской афористики в кон. 19 в. — нач. 20 в.] // Рус. лит. — 2003. — № 1. — с. 49-67.
4. Ожегов, С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка/Российская академия наук. Институт русского языка имени В. В. Виноградова. — 4-е изд., доп. — М.: Азбуковник, 1997. — с. 3-5. — 944 с.

Способы передачи реалий в переводах китайских художественных фильмов (на материале фильма «Герой»)

Попко Кристина Мирославовна, студент

Научный руководитель: Ващенко Екатерина Викторовна, старший преподаватель
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (Беларусь)

В данной статье исследуются способы передачи реалий в переводах китайских художественных фильмов на материале фильма «Герой». Авторы анализируют специфику перевода таких культурно-традиционных элементов, как имена героев, названия должностей, устойчивых выражений и прочих специфических особенностей китайской культуры.

Ключевые слова: перевод, реалия, китайский язык, русский язык, транскрипция, генерализация, функциональный аналог

Перевод реалий — это особая задача в области перевода, поскольку она связана с передачей культурно-специфических элементов, характерных для исходного

языка, в язык перевода. Реалии могут включать в себя названия мест, традиций, обычаев, предметов и других элементов, специфических для определенной культуры.

Перевод реалии может быть осуществлен с помощью транскрипции и транслитерации, калькирования, родовидовой замены (генерализации или конкретизации), описательного перевода, замены реалии и функционального аналога [1 с. 85]. Рассмотрим переводческие трансформации, которые наиболее часто использованы в переводе реалий в кинокартине «Герой» с китайского на русский язык.

人称«无名» [rénchēng Wúmíng] — Меня стали называть Умин, Безымянный. В данном контексте переводчик стремился передать имя персонажа, которое на китайском звучит как 无名 [Wúmíng], в максимально точной и понятной форме для русскоязычного зрителя. Для этого был использован прием транскрипции, который позволил сохранить звуковое сходство с оригиналом. Также, чтобы уточнить смысл имени и обеспечить лучшее понимание аудитории, был добавлен описательный перевод, где объяснено, что «Безымянный» — это значение имени персонажа. Это важно для сюжета фильма, и добавление описательного перевода помогает зрителю осознать значение имени в контексте повествования. Таким образом, переводчик совмещает транскрипцию и описательный перевод, стремясь сбалансировать звучание и ясность смысла для русскоязычной аудитории.

Имя одной из героинь фильма на китайском — 流水 [liúshuǐ] (дословно: ручей). В переводе же это имя было передано с помощью приема добавления как «Весенний ручей». Можно предположить, что переводчик стремился сохранить или даже усовершенствовать эмоциональный окрас и красоту имени в целевом языке. В данном случае, хотя контекст не содержит прямых указаний на время года, переводчик решил внести изменения, чтобы имя звучало более мягко, нежно и эстетично для русскоязычного зрителя.

Одним из распространенных приемов для перевода реалий является функциональный аналог. При применении данного приема реалия переводится так, чтобы вызвать похожую реакцию у слушателя. Использование приёма функционального аналога при переводе реалий с китайского на русский обусловлено необходимостью передачи смыслового и функционального значения культурных элементов, которые могут быть непонятны или утрачены в другой культуре. Функциональный аналог представляет собой выбор близкого по смыслу элемента или явления в целевой культуре, который адекватно заменяет оригинальный реалий, сохраняя его функциональное значение. Выбирая функциональный аналог, переводчик стремится создать аналогичный культурный код для целевой аудитории, учитывая особенности и контекст обеих культур. Это способствует легкости восприятия и понимания культурных элементов, сохраняя при этом их смысловую значимость.

Примером применения функционального аналога является такой перевод: 狼孟县亭长 [lángmèngxiàn tíngzhǎng] — «префект Лэнмэн». Слово 亭长 [tíngzhǎng] обозначает административное лицо округа («тина»)

в Китае, что является относительно узкоспециализированным термином. Однако для русскоязычных зрителей это понятие абсолютно непривычное. Переводчик заменил 亭长 на более понятное и привычное русскоязычным зрителям слово «префект». Такая замена позволила сохранить смысловую глубину и контекст оригинала, предоставив аудитории более знакомое и понятное терминологическое обозначение. В результате зритель, не знакомый с китайской административной структурой, может легче понять и воспринять контекст.

В некоторых ситуациях при возникновении безэквивалентной лексики в языке перевода приходится прибегать к приему генерализации. Приём генерализации в переводе китайских реалий на русский язык используется для обобщения и адаптации культурных реалий, которые могут быть непривычны или малоизвестны целевой аудитории. Этот приём позволяет переводчику заменять специфичные термины или явления на более широкие, универсальные концепции, которые легче воспринимаются и понимаются в целевой культурной среде. Например, 臣 [chén] — слово, которое использовалось в Китае для обозначения себя подданными, а слово 寡人 [guǎrén] использовалось для обозначения себя императором. В данных случаях при переводе фильма «Герой» было выбрано местоимение «я» для передачи обоих слов на русский язык, так как в русскоязычной культуре отсутствует аналогичное выражения. Это позволяет сохранить естественность и обеспечить понимание для русскоязычного зрителя, при этом не исказив смысловую целостность высказываний.

В переводе на русский язык термины 膈腧穴 [gésùxué] (дословно: акупунктурная точка Кэшу) и 步廊 [bù láng] (дословно: акупунктурная точка Булан) были заменены на более общее слово «точка». Это связано с тем, что восточная медицина и терминология акупунктуры могут быть непривычными и малоизвестными русскоязычной аудитории. Генерализация в данном случае способствует устранению лексических барьеров и упрощению восприятия информации, не утрачивая при этом общего смысла и контекста сцены. Такой прием перевода содействует более эффективному восприятию фильма русскоязычной аудиторией, не знакомой с особенностями восточной медицины.

有破刺客长空者赏千金封千户侯上殿二十步与王对饮 — «Тому, кто одолел Небо, жалуется в награду золото и земля, ему будет позволено пить вместе с правителем на расстоянии двадцати шагов». По сюжету император награждает главного героя «千户侯» [qiānhù hóu]. Слово 千户 дословно переводится как тысяча дворов, 侯 — одно из высших знатных званий в древнем Китае. Таким образом, в награду жалуется территория с тысячей дворов и почетный титул. При переводе был использован прием генерализации для упрощения понимания сложного китайского понятия. В рамках киноперевода использование такого приема может быть оправдано по причине ограниченного времени на произношение фразы во время оз-

вучки. Поскольку описание и пояснение данного титула на русском языке требует большого количества языковых средств и, соответственно, времени, переводчик принимает решение заменить китайскую реалию словом с широким значением («земля»), которое не имеет таких глубоких оттенков, как в китайском языке, но отражает общий смысл высказывания.

从此我王可以高枕无忧了 — «С тех пор правитель может спать спокойно». В данном примере при встрече главного героя во дворце, помощник императора использует фразеологическое выражение 高枕无忧 [gāozhěn wúyōu], что в дословном переводе означает «подложить высокую подушку и ни о чем не заботиться». Однако, чтобы передать данную идиому на русский язык с максимальной точностью и сделать ее понятной для аудитории перевода, переводчик применяет прием модуляции. Он логически выводит основное значение выражения — «чувствовать себя беззаботно» — и адаптирует его в контексте русской культурной и языковой среды. В резуль-

тате, фраза «спать спокойно» используется в качестве близкого аналога с аналогичным смысловым оттенком, что делает перевод более доступным и понятным для русскоязычного зрителя.

Рассмотрев способы перевода реалий китайской культуры, упомянутые в фильме «Герой», можно сделать вывод, что одним из самых распространенных способов передачи реалий является прием генерализации, который позволяет использовать более универсальные, понятные широкому кругу людей, что является оптимальным вариантом в условиях киноперевода, где требуется за короткое время произнесения персонажем реплики передать смысл выражения. Также для реалии может быть подобран функциональный аналог из языка перевода, при условии смысловой соотнесенности элементов языков оригинала и перевода. При переводе имен можно прибегнуть к транскрипции для сохранения звукового облика оригинала, а также использовать прием добавления, чтобы придать дополнительную эмоциональную окраску.

Литература:

1. Влахов, С. И. Непере译имое в переводе / С. И. Влахов, С. П. Флорин. — 4-е изд. — Москва: Р. Валент, 2009. — 360 с. — Текст: непосредственный.

Языковые реалии как средство манипуляции общественным мнением (на основе иранских и российских информационных текстов)

Рогожина Алина Николаевна, преподаватель
Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ (г. Москва)

В рамках языкового механизма воздействия на общественность в статье рассматривается такое явление как реалии. Реалии, используемые в текстах информационного характера, играют огромную роль в формировании единого мнения в отношении того или иного события/явления. Приведенные примеры из российских и иранских средств массовой информации отражают эффективность и результативность употребления такого рода лексики в публицистических текстах.

Ключевые слова: реалии, речевое манипулирование, общественное мнение, публицистический стиль, персидский язык.

Главная задача публицистического стиля — передавать информацию и через нее оказывать воздействие на публику. В настоящее время источник информации не ограничивается книгами или газетой. Все больше развиваются электронные СМИ: радио- и телепрограммы, интернет-источники, информационные каналы в мессенджерах, электронные журналы и газеты. Сейчас именно они являются основным средством воздействия на коллективное сознание, которое впоследствии формирует общественное мнение. Как правило, СМИ не остаются полностью индифферентными по отношению к тому, что исследуют и о чем сообщают своим читателям. Соответственно нельзя исключать субъективный фактор, который играет ключевую роль при восприятии написанного. В качестве субъективного фактора можно считать то, что носит сознательный характер: заинтересованные субъекты, мнение лидеров, собственное мнение.

Речевое манипулирование наиболее часто используется в практике СМИ. Манипуляции — это вид психологического воздействия, имеющий целью тайно, скрыто, изменить мнения, установки, поведение адресата в интересах манипулятора, требующий искусности от манипулятора, чтобы изменения, происходящие с адресатом, были незамеченными, неосознанными [1, с. 5].

Существует две формы манипулирования: открытая и скрытая. Интерес для исследования представляет последняя форма, скрытая, поскольку все больше современных СМИ обращаются к ней в попытках повлиять на общественное мнение или, другими словами, манипулировать.

СМИ используют различные техники манипулирования: выборочное отражение реальности, давление на чувства и вызов эмоций, создание «фейковых» новостей, т.е. распространение дезинформации.

Технология манипуляции включает в себя комплекс методов с целью воздействия на публику и управления общественным мнением. Одним из методов манипулирование сознанием и эмоциями общества, применяемый СМИ, является использование различных языковых средств: тропы (метафоры, сравнения, эпитеты, перифразы), стилистические фигуры (градация, антитеза, синонимы, антонимы). Среди этих языковых явлений особый интерес представляет такая категория как *реалии*.

Реалии — это слова, понятия, явления, присущие одному конкретному языковому сообществу и чуждые любой другой языковой группе. Следовательно, реалии обладают такими признаками как: окрашенность и аутентичность. Они придают речи оригинальность и неповторимость, отражают местный колорит, приближают читателя к национальной картине мира этнического общества.

Каждый информационный медиатекст обладает таким свойством как *идеологическая модальность*, т.е. содержит свой собственный мировоззренческий оттенок, передающийся при помощи различных языковых средств. Несмотря на то, что качественный новостной текст должен быть объективно-нейтральным, это не отменяет наличия экстралингвистического фактора, а именно категории культуроспецифичности, которая находит отражение в первую очередь в реалиях [2, с. 101]. Именно по этой причине реалии — мощный инструмент манипулирования общественностью. Рассмотрим следующие информационные сообщения, в которых употреблены реалии.

Россия начала **специальную военную операцию (СВО)** на территории Украины 22 февраля 2022 г. В российских СМИ едва ли можно найти другое упоминание этой военной кампании: «*Правительство Липецкой области отправит в зону СВО 23 автомобиля*» (РИА Новости); «*В зоне СВО началось применение новой ударной платформы «Скальпель»*» (ТАСС); *Участники СВО и беженцы получили льготы от нотариусов на 100 млн рублей в 2023 году* (Интерфакс) и т.д.

Используя слово «спецоперация» или «СВО», СМИ стремились показать следующее: вынужденный характер боевых действий и желание разрешить конфликт мирным путем с минимальным количеством жертв с обеих сторон.

В то время как в иранских СМИ это явление изначально называли не «*عملیت ویژه روسیه*», т.е. СВО, а: «*جنگ روسیه و اوکراین*» — «война России и Украины». Например: «*مشکل اصلی در تداوم جنگ روسیه و اوکراین چیست؟*» («Исна»); «*مبادله اسرا گام مهمی در مسیر پایان جنگ بین روسیه و اوکراین است*» («Ирна»).

Возможно, слово «война» было употреблено иранскими СМИ под влиянием западных СМИ, смысл которых состоял в усилении напряженности обстановки в регионе и в обвинении России в качестве агрессора и инициатора боевых действий на Украине.

Тем не менее, словосочетания «*جنگ روسیه و اوکراین*» и «специальная военная операция», несмотря на отнесенность к одному и тому же событию, имеют различную стилистическую окрашенность (отрицательную и нейтральную) и по-разному влияют на аудиторию.

Иран представляет собой влиятельную силу на Ближнем Востоке. Противников правящего режима в Иране немало как в регионе, так и далеко за его пределами. Однако на протяжении последних лет основной противоборствующей силой стали эти два государства: США и Израиль.

Иранские СМИ в попытках усилить уже существующую ненависть к этим двум странам стали активно использовать в своих источниках эти словосочетания: «*شیطان بزرگ و شیطان کوچک*» («Большой Сатана», «Малый Сатана»). Примечателен тот факт, что до 1991 г. «*меньшим сатаной*» Иран называл СССР.

Впервые термин «Большой Сатана» был употреблен аятоллой Хомейни 5 ноября 1979 г. в своей речи по случаю захвата американского посольства в Тегеране: «*مار زخمی است، آمریکا شیطان بزرگ،*» (США — большой сатана, раненая змея) «*آمریکا شیطان بزرگ و اسرائیل شیطان کوچک است، از ابتدایی که خداوند نینش براین قرار گرفت که انسان را خلق کند شیطانیه که از جنس آتش بود با خلقت انسان مخالفت کرد.*»

Посредством употребления этих уничижительных терминов по отношению к США и Израилю иранские СМИ выражают свою враждебность и показывают свое отношение к этим странам. Несвобода прессы, замедленное развитие экономики, застывший уровень жизни — понятия, неразрывно связанные с «Большим и Малым Сатаной». Об этом иранские СМИ не забывают напомнить своей внутренней публике, обвиняя во всех «смертных грехах» эти две страны и поддерживая итак негативные настроения общества.

Иранцы, поверхностно владеющими историческими знаниями о своей родине, после неоднократного повторения таких терминов будут уверены, что во всех проблемах Ирана виноваты именно США и Израиль.

Примеры подобного манипулирования общественным мнением не единичны. С каждым годом язык СМИ становится более разнообразным и интересным, а количество реалий, использованных в информационных сообщениях растет. Особое распространение на фоне последних событий получила такая техника манипулирования как: *ложная новость* или *фейк*.

Фейки активно распространяются в интернете, социальных сетях, новостных каналах и мессенджерах. Кроме этого появилось такое понятие как «дипфейк», т. е. технология, основанная на искусственном интеллекте, позволяющая создавать ненастоящие или «фейковые» аудио и видео.

Фрагмент новости, содержащий реалию, можно увидеть ниже: *Лукашенко объяснил перемещение вагнеровцев к границе Польши.*

Вагнеровцами называют членов частной военной кампании «Вагнер», которая действует в качестве наемников и активно участвует во многих боевых действиях, в том числе на территории Украины.

Эта фейк-новость была опубликована с целью напугать Польшу возможным нападением группы «Вагнер», т. е. повлиять на общественность и вызвать панику местного населения.

Позже Лукашенко так прокомментировал эту фейк-новость: «Вдруг, слышу недавно, взбесилась Польша, что якобы сюда идет какой-то отряд, аж 100 человек. Никаких отрядов ЧВК «Вагнер» в 100 человек сюда не перемещались. А если перемещались, то только для того, чтобы передать боевой опыт бригадам, которые сосредоточены в Бресте и Гродно».

На основе приведенных выше примеров, можно сделать вывод о том, что наиболее ярко реалии представлены в информационных текстах, описывающих различные противостояния, военные конфликты, столкновения интересов политических партий или социальных групп. Реалии в СМИ действительно играют роль убеждения и агитации. Их использование характеризуется наличием у данного класса лексики оценочных и социальных возможностей для эффективного воздействия и манипулирования общественным мнением. Их смело можно отнести к скрытому средству манипулирования, поскольку в информационном тексте они выглядят совершенно естественно, т. е. не привлекают внимания. Тем не менее, последнее не мешает оказывать воздействие на публику и влиять на формирование определенного мнения по отношению к тому или иному событию или явлению.

Несмотря на то, что тексты СМИ действительно насыщены реалиями, отражающими события текущей жизни и тесно связанными с существующей действительностью, их понимание может быть существенно затруднено, если речь идет о международных новостях. Только при наличии определенного уровня фоновых знаний реалии могут быть понятны и адекватно восприняты обществом. Необходимо отметить тот факт, что реалии, попадающие в международные СМИ снабжаются дополнительными разъяснениями, которые, естественно, отсутствуют, если текст написан для внутренней аудитории.

Реалии активно используются СМИ в качестве средства манипуляции, которая с вою очередь имеет целью: навязывание адресату определенных оценок, точки зрения и побуждение его к каким-либо действиям.

Литература:

1. Е.В. Горина Коммуникативные технологии манипуляции в СМИ и вопросы информационной безопасности: [учеб.-метод. пособие]; [науч. ред. Э.В. Чепкина]; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. — 5-6 с.
2. Добросклонская, Т. Г. Медиалингвистика: Системный подход к изучению языка СМИ: Современная английская медиаречь. — М.: Флинта: Наука, 2008. — 263 с. — Библиогр.: 101 с.
3. Язык средств массовой информации: Учебное пособие для вузов/Под ред — М. Н. Володиной. — М.; Академический Проект; Альма Матер, 2008. — 760 с.
4. Ю.А. Ильичева Речевое манипулирование в политическом тексте. — Вестник СПбГУ. — Сер. 9. —2013. — Вып. 4. — 172-184 с.

Стилистические средства создания комического эффекта в киносериалах (ситкомах)

Черниенко Мария Игоревна, студент магистратуры
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (г. Москва)

В статье рассматриваются стилистические средства создания комического эффекта в киносериалах (ситкомах). Отмечено, что основными характеристиками ситкома являются наличие комизма «низшего уровня», черного и/или интеллектуального юмора, высокого скептицизма и цинизма, что и привлекает современного зрителя. К наиболее распространенным темам английского юмора в ситкомах можно отнести классовую систему, социальное взаимодействие с разными людьми, национальные черты и стереотипы, обыденность жизни. Выявлено, что комический эффект достигается за счет таких стилистических приемов как игра слов, сарказм, оксюморон, литота, сравнение, градиация. Сделан

вывод о том, что основными объектами комизма являются внешность, ситуация, род занятий, какие-либо изменения в жизни или несостоявшиеся события. При этом достигается эффект неожиданности, нарушение логики, критика, дискредитация, комизм.

Ключевые слова: комический эффект, киносериял, ситком, ирония, сарказм.

Ситком или ситуационная комедия является одним из популярных жанров в английском кино. Основными характеристиками ситкома являются наличие комизма «низшего уровня», черного и/или интеллектуального юмора, высокого скептицизма и цинизма, что и привлекает современного зрителя. С точки зрения культурной составляющей ситком отличается от комедии тем, что действие происходит в реальных условиях жизни общества: семьи, работы, учебы, путешествий, что и позволяет добавить комизм в каждую серию/ситуацию и по-другому ее оценивать. Следует отметить, что ситкомы, как правило, отражают жизнь семьи рабочего или среднего класса, его проблемы и отношение к жизни, другим людям, работе, ценности и стереотипы.

В 1950-1960 гг. английские ситкомы строились вокруг идеальной жизни конкретной семьи ввиду наличия цензуры. В 1970 гг. в киносериялах стали отражаться конфликты поколений, вопросы бедности и расизма. В 1980 гг. каждый герой осознает для себя некую мораль, которая транслировалась сквозь каждую серию. В 1990 гг. наиболее актуальными темами становятся политика, инопланетная жизнь, детективная или любовная история. С 2000 гг. английские ситкомы включают самые разнообразные тематики, самой характерной чертой становятся отражение социокультурных изменений в обществе, аккумулятивность знаний, собирательный образ героев, приближенность к среднестатистическому члену обществу и его проблемам.

По мнению Э. В. Шабуниной, британский юмор характеризуется иронизмом, сарказмом и намеренным преуменьшением при реакции на какой-либо волнующий вопрос. В качестве примеров можно назвать *quite, rather, a bit, actually, a bit* [4].

Комический эффект в ситкомах достигается при помощи определенных стилистических приемов, что можно проследить на примере британских сериалов «*Vicious*», «*A Young Doctor's Notebook & Other Stories*».

В ситкоме «*The Vicious*» рассмотрим стилистические средства создания комического эффекта.

Оксюморон [2]: Well, it's a reminder that we should spend as much time as possible with those we hold dear while we're able. Anyway, thank you for calling, Mother. Сначала Стюарт говорит о необходимости поддерживать связь с близкими, далее он просто вешает трубку при разговоре с мамой.

Сравнение и преувеличение [1]: For a moment, I thought those high — pitched, piercing shrieks were coming from a gaggle of schoolgirls. But now I see its just you. Стюарт делает вид, что услышал не голос Фредди, а маленькой школьницы. При этом формулировка *just you* указывает на то,

что для Стюарта адресат не представляет особого интереса.

В другой ситуации Фредди показывает Стюарту, что не нужно заниматься не своим делом, сравнивая Стюарта с символом старости посредством *cataract* и *milky film*:

Freddie: I'm surprised you could see it through the milky film that coats your cataracts

После этого Стюарт идет делать другой «чай»: I'm going to make another pot of tea»

Игра слов [3]:

Вайлет при знакомстве с Эшем пытается произвести впечатление и сравнивает его с актером: *Has anybody ever said you remind them of Zac Efron? That's a person, right? Or is it a place? Have you ever been to Zac Efron? I'm covered either way now.* Однако игра слов показывает неуместность комплимента и незнание Вайлет правильности того, о чем она говорит.

Сарказм [2]:

Freddie: I was young, handsome, famous

Stuart: You were barely one of those things

В диалоге Фредди описывает себя молодого и красивого, Стюарт же высказывает свое мнение по этому поводу в форме колкости собеседнику.

На вечеринке сэндвичи Стюарта не всем понравились и один из гостей делает замечание:

Guest: Egg and cress sandwich, Mason? Is that what that is? I thought it was a crumb surrounded by a toothpick»

Stuart: Perhaps you'd like some of what you brought? I could always cut you a slice of nothing

Фраза *Slice of nothing* характеризует раздраженность Стюарта к ловам гостя.

Внешность также является предметом сарказма, например:

Во время кастинга Фредди заметно нервничал по поводу своей немолодой внешности и высокой конкуренции:

Freddie: Do you think I can pass for 50?

Ответ Стюарта достаточно саркастичен: I'm not even sure you can pass for alive

Градация [4]:

Вайлет разорвала отношения с мужчиной и рассказывает друзьям историю их знакомства: *We were even talking about having a child. They can do incredible things nowadays in the world of science*

Реакция Стюарта более мягкая и вежливая:

You might also want to consider the supernatural world

Тогда как Фредди прямолинеен и более жесток в своих высказываниях:

I don't even think God could impregnate you at this point

Литота:

Эш, находящийся на пути выбора дальнейшего занятия, просит совета в Фредди, Стюарта и Вайлет:

Do you really think I could be an actor?

Фредди поддерживает друга: Why not? You've certainly got the right look

Вайлет в своей речи использует преуменьшение: And you have fantastic hair. A lot of acting is just good hair

Британский ситком «A Young Doctor's Notebook & Other Stories», снятый по рассказам М.А. Булгакова «Записки юного врача», весьма интересен с точки зрения создания комического эффекта.

Оксюморон:

При встрече нового доктора фельдшер задает вопросы:

The Feldsher: But Moscow Ah! Dear, dear Moscow you must tell me everything

Young Doctor: Oh, yes so you know Moscow?

The Feldsher: No. You must tell me everything

Комизм состоит в том, что фельдшер никогда не бывал в Москве.

Взрослый доктор вспоминает дни своей работы:

Yeah, I saw a lot of horror and tragedy in here. Happy days

Такие слова вызывают удивление юного доктора.

Сравнение:

Медсестра Пелагея проводит экскурсию новому доктору по больнице и сравнивает его с предыдущим доктором, указывая сначала на сравнение, далее упоминая его благородство и смерть:

Pelageya: It belonged to Leopold Leopoldovic

Young Doctor: Of course

Литература:

1. Капкина, С. Ю. Языковая игра как способ реализации комического/С. Ю. Капкина // *Universum: Филология и искусствоведение: электрон. научн. журн.* — 2014. — № 2 (4). — с. 1-10.
2. Макаров, А. В. Особенности американского и английского юмора // *Инновационная наука.* 2016. № 10-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-amerikanskogo-i-angliyskogo-yumora> (дата обращения: 03.12.2023).
3. Мартынова, Е. В., Еремеева Г. Р. Лингвистические особенности юмористического дискурса в английском языке/Е. В. Мартынова, Г. Р. Еремеева // *Филологические науки. Вопросы теории и практики,* Тамбов: Грамота, 2018. — № 6. — Ч. 2. — с. 367-370.
4. Шабунина, Э. В. Английский юмор как лингвокультурное явление (на материале творчества П. Г. Вудхауса)/Э. В. Шабунина // *Вестник Ленинград. гос. ун-та им. А. С. Пушкина.* — 2012. — Т. 1. — № 1. — с. 196-203.

Pelageya: Of course, I'm sure he won't mind if you use it. He is dead. He was a lot taller than you

Игра слов:

Юный доктор обращает внимание фельдшера на необычность пациентки:

Young Doctor: Come on, you have to see this to believe. It is truly remarkable

The Feldsher: My God, doctor. She is ugly

Young Doctor: What? No, no! Look at her eyes

Фраза truly remarkable относилась к глазам пациентки, однако для фельдшера это буквальное понимание уродства.

Ирония:

Взрослый доктор описывает сильную метель:

Older Doctor: You've been lucky with the weather

... You're in the middle of nowhere...

Таким образом, на основании проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

1. Основными темами английского юмора в ситкоммах можно назвать: классовая система, социальное взаимодействие с разными людьми, национальные черты и стереотипы, обыденность жизни.

2. Комический эффект достигается за счет таких стилистических приемов как игра слов, сарказм, оксюморон, литота, сравнение, градация.

3. Основными объектами комизма являются внешность, ситуация, род занятий, какие-либо изменения в жизни или несостоявшиеся события. При этом достигается эффект неожиданности, нарушение логики, критика, дискредитация, комизм.

ТЕОЛОГИЯ

Контекстуализация хадисов в Индонезии: ответ улемов Нусантары исламистам

Насырьянов Альберт Баязитович, студент магистратуры
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Исследование фокусируется на вопросах текстуального анализа хадисов и его влияния на социополитические конфликты среди мусульман в современной Индонезии. В данном контексте индонезийские исламистские группы стремятся применить текстуальный метод для достижения целей, таких как установление исламского государства, восстановление института халифата, отказ от демократических институтов, введение формального шариата и ликвидация всех элементов, которые считаются противоречащими их вероучению. В ответ на эти усилия, умеренные мусульмане Индонезии, под руководством улемов Нусантары, активно отвергают текстуализм и предпринимают попытки реинтерпретации хадисов через призму их контекста. Цель данного исследования заключается в анализе методов и мотивов, используемых улемами Нусантары, для контекстуализации хадисов в современной Индонезии. Исследование стремится выявить, как эти методы влияют на смягчение социополитических конфликтов, связанных с различными интерпретациями хадисов, и как они способствуют укреплению плюрализма и традиционных исламских практик в рамках индонезийского общества.

Ключевые слова: контекстуализация, хадисы, исламисты, улемы Нусантары, Индонезия.

Текстуальное толкование хадисов часто применяется исламистскими организациями в Индонезии в качестве основы для стремления к установлению исламского государства, согласно шариату. Согласно оценке указанных группировок, действующая конституция и законодательство Индонезии несовместимы с принципами шариата. Множество хадисов используются исламистами в качестве текстового фундамента, включая хадисы о халифате, ограничивающие женщин в роли лидеров, и хадисы, предписывающие смертную казнь за отступничество от веры.

Однако умеренные мусульмане Индонезии, такие как члены улемов Нусантары из организации Нахдатул Улама, отвергают буквальное толкование этих хадисов и придают им более сбалансированный или контекстуальный смысл. Реакция улемов Нусантары на исламистов является уникальной и вызывает интерес с точки зрения исследования. Улемы Нусантары давно были известны как традиционная община, придерживающаяся принципа та'лид и не признающая многие классические исламские исследования, такие как наука о хадисах, которая, как известно, была критически важной. Следовательно, данное исследование направлено на выяснение формы и мотивации контекстуализации, применяемой улемами Нусантары в отношении исламистского движения. Исходными данными для исследования послужили работы умеренных улемов Нусантары, представленные в виде фетв,

например, в организации Нахдатул Улама, а также различные публикации в СМИ и на веб-сайтах других умеренных мусульманских групп в Индонезии.

Хотя ранее было проведено множество исследований, посвященных контекстуализации хадисов Пророка, мало внимания уделялось их рассмотрению с точки зрения улемов Нусантары в Индонезии. Одно из предыдущих исследований на эту тему было проведено М. А. Сурьядлагой и названо «Контекстуализация хадисов в жизни нации и культуры» [6]. Другая статья, подготовленная Н. Юслемом и названная «Контекстуализация понимания хадисов Пророка» [9], рассматривает вопрос контекстуализации в целом. Однако концептуализация исламского права была предметом исследования Ш. Чудлори [2]. М. Худа провел исследование, посвященное пониманию хадисов в салафитских кругах и его влиянию на глобальный терроризм, названное «Пророческие хадисы, салафизм и глобальный терроризм». В данном исследовании рассматривается интерпретация хадисов в среде салафитов и её связь с мировым терроризмом.

Основная часть

Феномен исламистов во многих странах возник как неприятие правящих режимов, которые они считали светскими, неисламскими, а также современности, которая считалась западной, поскольку она не отвечает стремлениям ислама, как они того хотели. Некоторые из доктрин исламистов являются проблемой и в разнообразной в ре-

лигиозном, этническом и культурном отношении стране — Индонезии. Они проявляют враждебность по отношению к индонезийскому правительству, поскольку считается, что оно поддерживает неисламские западные системы, такие как демократия и права человека.

Контекстуализация хадисов возникла не только в современную эпоху, но и имела место в средние века, еще с начала ислама. Сам Пророк учил своих сподвижников, что наставления и практика хадисов должны быть приспособлены к ситуации окружающей среды и условиям тех, кто их практикует. Изучение контекста необходимо потому, что существуют различия во времени и месте между настоящим и прошлым, между передатчиками хадисов и нынешним читателем, даже между Индонезией и арабскими странами. Исследуемый контекст имеет форму социальных, культурных, политических и ценностных систем между временем появления текста и настоящим временем, эпохи науки и техники. Благодаря контекстуализации, понимание пророческих хадисов и их практики будет более актуальным, более точным и более соответствующим цели и контексту.

Существует множество хадисов, которые можно рассматривать в контексте, некоторые из них связаны с опекой в браке, брачным приданым, отношениями мужа и жены, семейными обязанностями, разводом, наследованием, соглашениями, правилами ведения бизнеса, сделками, компаниями, уголовными наказаниями, уголовными формами, судопроизводством, правами человека и племени, системами лидерства, формами правления, условиями и способами выбора лидеров. Эти различные традиции возникли в контексте времени, социальной культуры с преобладанием патриархального уклада, трайбализма, феодализма, скромных технологий и культурных влияний за пределами Аравии и за пределами ислама. Поэтому различные традиции должны быть снова переосмыслены, чтобы соответствовать прогрессу современной эпохи.

Феномен контекстуализации хадисов в Индонезии, если рассматривать его с точки зрения герменевтической теории Хабермаса и критического дискурса-анализа, является не просто академической причиной для отказа от текстуального понимания. Это было сделано не только для того, чтобы реформировать шариат в соответствии с современными тенденциями. Контекстуализация хадисов является лишь медийной и научной поддержкой для улемов Нусантары для более важной цели — отвергнуть миссию исламистов, которые хотят создать исламское государство путем нормативного применения шариата.

Абдурахман Вахид, как центральная фигура улемов Нусантары, подчеркивал, что Индонезия — страна умеренных мусульман, которые придерживаются *васатийя* (положение об умеренности и соблюдения «золотой середины» в доктрине ислама), дружественное местным традициям и современности, таким как демократия, права человека и гуманность. И наоборот, буквальное пони-

мание хадисов исламистами может поставить под угрозу преэминентность дружественного и умеренного индонезийского ислама и демократического индонезийского правительства [8, h. 34]. Учение политического ислама считается вредным для индонезийской конституционной системы, которая построена на философии Панчасилы, конституции 1945 г. и плюрализме.

Ниже приведены примеры контекстуализации хадисов улемами Нусантары в ответ на буквальное понимание исламистских групп.

Хадис о возвращении халифата

От Хузейфа Ибн Йамана передается, что Пророк сказал: «Вы живете во время Пророчества, столько, сколько пожелает Аллах, а затем Он заберет его, и будет халифат на манхадже Пророчества, и продлится столько, сколько пожелает Аллах, а затем Аллах заберет его. Затем будет несправедливое царство, и продлится столько, сколько пожелает Аллах, а затем Он заберет его. Затем будет тирания, и продлится столько, сколько пожелает Аллах, а затем Он заберет его. А затем снова будет халифат на манхадже Пророчества» (Передали данный хадис Ат-Тайалиси, 439, Аль-Баззар, 2429, Ахмад, 18046, и другие, и все по пути через Хабиба Ибн Салима, от Ну»мана Ибн Бушейра, да будет доволен им Аллах).

Исходя из буквального понимания некоторых хадисов, исламисты, такие как «Хизб ут-Тахрир», стремятся вновь установить систему халифата. Основываясь на этом хадисе, «Хизб ут-Тахрир» считает, что только система халифата была истинно исламской и может спасти человечество, в то время как другие системы являются куфром и ведут только к разрушению.

Улемы Нусантары отвергают утверждение ХУТ о халифате. По мнению улемов, контекст халифата, о котором говорится в хадисах, больше не соответствует современному контексту. Многие страны были образованы в более мелкие государства, которые имеют свою национальность и ограничены своей территорией.

Форма индонезийского национального государства является окончательной, поскольку она является результатом соглашения между основателями страны. Республика Индонезия была образована для того, чтобы объединить все элементы очень разнообразной нации, как этнической, так и языковой, культурной и религиозной. Поэтому все элементы нации должны защищать и укреплять цельную Индонезию.

Национальная конференция улемов организации «Нахдлатул Улама» 2014 г. отвергла систему халифата. Наиболее фундаментальной причиной отказа является исламский принцип, который требует наличия правительства для поддержания государственности, но не определяет саму форму правления.

Улемы Нусантары считают, что форма правления в исламе разнообразна, а не единична, и система халифата рассматривается лишь как одна из ее форм. Но данная система подходит только для прошлого мусульманского мироустройства и не актуальна сегодня. Самое главное

для улемов Нусантары — это не создание системы и символа халифата, а реализация ее сути. Сущностные ценности халифата, такие как справедливость, гуманность и благосостояние, более важны для поддержания, чем сам халифат. Поскольку эти основные ценности существуют и в других государственных системах, помимо халифата, навязывание других государственных систем также допустимо. Усилия по реализации основных ценностей важнее, чем создание символов исламского государства [7]. Таким образом, все формы правления, будь то республика, королевство или империя, являются допустимыми и такими же, как и халифат, при условии, что в системе могут действовать исламские правила.

Хадисы о беда

От Джабира (да будет доволен им Аллах) сообщается, что, когда посланник Аллаха (мир ему и благословение Аллаха) обращался к людям с увещанием, он говорил: «Самые лучшие слова — это Книга Аллаха Всевышнего, а лучший путь — это путь Мухаммада. Худшие же деяния — это новоизобретенные, а каждое такое деяние — это нововведение!».

По мнению исламиста, этот хадис Пророка является наиболее убедительной причиной для запрета ереси в любой форме. Запрет в этом хадисе общий, абсолютный, и никакие доказательства не исключают его всеобщности. Поэтому все без исключения еретики являются заблудшими. Деление беда на *беда хасана* (хорошее нововведение) и *беда саийя* (плохое нововведение) не подходит. Форма запретного беда для этого круга различна, есть беда по принципу практики, а есть беда по дополнительной практике [4]. Другим примером беда является празднования дня рождения Пророка Мухаммада (*мавлид*). Помимо беда, это мероприятие также является подражанием празднованию дня рождения Иисуса, которое проводят христиане.

Помимо причин для беда и подражания, исламистские группы также утверждают, что в праздновании дня рождения Пророка есть казусы, такие как смешение между мужчинами и женщинами, иногда проводятся танцы с использованием музыки. Даже в этом мероприятии есть элемент *ширка* (многобожие) из-за чтения трудов Джафара аль-Барзанджи, содержание которых восхваляет Пророка, веры в то, что Пророк присутствует на мероприятии.

Приведенное выше буквальное понимание исламистами было решительно отвергнуто улемами Нусантары. Они говорят, что хадис действительно достоверен, но использование традиции неверно. Беда действительно определяется как нововведение, которое не было распространено во времена Пророка. Поэтому улемы Нусантары разделяют два вида ереси, а именно:

- 1) новый случай или ересь, которая противоречит Корану, Сунне или иджме;
- 2) новые случаи, которые не противоречат Корану, Сунне или иджме, в таком случае это не заслуживает порицания [2, h. 263].

Улемы Нусантары аргументировали, что нельзя все новое считать ересью, потому что мы живем во времени, которое сильно отличается от эпохи Пророка. Все, что мы делаем сейчас, во многом отличается от того, что было в эпоху Пророка. В нынешнюю эпоху есть много беда, которые мы должны поощрять, особенно в области экономики и политического управления.

Исходя из вышеизложенных соображений, улемы Нусантары разрешили и даже поддержали празднование дня рождения Пророка, празднование исламского нового года и дня независимости Индонезия, паломничество на могилу улемов и семьи. Подобные мероприятия в настоящее время являются символом, идентичностью и сокровищем традиций улемов Нусантары. Именно эти традиции они хотят защитить от критики и угроз со стороны исламистов.

Если рассматривать эту проблему с помощью критического дискурса-анализа, то разница в методе понимания хадисов между исламистами и улемами Нусантары показывает, что существует идеологическая конкуренция и озабоченность одной стороны над другой. Улемы Нусантары считают, что исламистские группы, которые известны своей суровостью и буквальным пониманием текстов, разрушили различные религиозные традиции в Саудовской Аравии, которые богаты историческими ценностями и умеренными взглядами. То же самое сделали ваххабитские и салафитские группы в Индонезии. В своем религиозном *давате* (проповедь ислама и прозелитизм) эта группа критикует, обвиняет и осуждает в ереси религиозные традиции, проводимые Нусантарскими улемами на протяжении веков, например, терпимость к немусульманам. Если радикальным взглядам исламистов будет позволено продолжаться, традиции, религиозные и образовательные учреждения, принадлежащие мусульманам Нусантары, особенно «Нахдлатул Улама», исчезнут.

Идеи и движения исламистов по установлению халифата и унитарного исламского государства в Индонезии, при глубоком рассмотрении, безусловно, влекут за собой сложные проблемы и последствия в различных аспектах жизни. Это связано с тем, что Индонезия — очень плюралистическая страна с многонациональным обществом, религией и этнической принадлежностью. Изменение конституции в сторону системы халифата и применение шариата, тем более шариата по версии определенных групп, в жизни плюралистического индонезийского общества будет угрожать жизни индонезийского народа и, более того, угрожать местной гармонии и мудрости, размывая национальные ценности, формировавшиеся на протяжении веков.

Лидеры нации согласились, что Индонезия является унитарным государством в форме республики, основанной на доктрине Панчасилы. Индонезия также имеет конституцию, которая гарантирует всем гражданам одинаковые права, без дискриминации в любой форме. Считается, что эта последовательность в отстаивании основ государства Панчасилы и конституции 1945 г. стала при-

чиной того, что индонезийский народ смог сохранить целостность Индонезия и избежать распада до настоящего времени.

Неприятие улемов Нусантары было связано не с хадисами, которые использовали исламисты, а с их пониманием, которое считалось неправильным и вредило религиозной жизни, закону и национальности. Неглубокие и «черно-белые» религиозные взгляды, вытекающие из текстуального понимания хадисов, повлияют на появление религиозных учений и взглядов, которые представляют угрозу обществу. Такие учения, безусловно, могут привести к зарождению радикальных взглядов и поведения, которые приведут к жизни в правовом и государственном управлении, далекой от гармонии и мира [5, h. 29].

Эти причины заставляют улемов Нусантары решительно отвергать идеологию исламистов, которые понимают традицию в религиозном ключе и текстуализируют ее. Контекстуальное понимание улемами Нусантары — это попытка зародить отношение, которое поддерживает закон и конституцию, защищает Индонезию от раскола, ведет к толерантности и миру, а также к созданию страны, которая защищает всех людей без различия. Быстрая реакция улемов Нусантары посредством толкования хадисов научным, гибким и контекстуальным образом смогла уменьшить распространение идей исламистов, которые могли угрожать целостности Индонезии.

Заключение

Из анализа представленных данных можно сделать вывод, что контекстуализация хадисов Пророка, осуществляемая улемами Нусантары, представляет собой системный подход к пересмотру смысла данных хадисов, на которые исламисты ориентируются в их буквальном толковании. Метод контекстуализации, применяемый улемами Нусантары, заключается в пересмотре контекста и значимости хадисов. Этот процесс контекстуализации может быть связан с принципами управления, изложенными в хадисах Пророка, и конституционной системой Индонезии, а также с политическими ценностями ислама и демократическими ценностями, характерными для современного национального государства.

С использованием герменевтики через метод критического дискурс-анализа было установлено, что основной целью улемов Нусантары в их усилиях по контекстуализации было укрепление унитарного государства, основанного на принципах Панчасилы, с целью противодействия угрозе радикальной исламской идеологии, которую представляют исламисты. Мотивацией для проведения контекстуализации также служило сохранение традиций, ритуалов и идеологии улемов Нусантары, с тем чтобы, как предполагается, способствовать достижению в Индонезии большего уровня мира и уменьшить вероятность разобщенности и конфликтов.

Литература:

1. Фролова, Е. А. Концепция эпистемологического разрыва у аль-Джабири // Ежегодник исламской философии. — 2011. — № 2. — с. 238-253.
2. Azzahro, S. Al Bidayah Wan Nihayah. — Jakarta: Dar al-Wathan, 2004. — h. 435.
3. Chudhori, S. Kontekstualisasi Hukum Islam di Indonesia // Jurnal al Maslahat. — 2017. — № 2. — h. 10-21.
4. Huda Kh. Hadis Nabi, Salafisme dan Global Terrorism // Journal of Qur'an and Hadith Studies. — 2015. — № 4. — h. 23-39.
5. Muhammad Abduh Tuasikal/Rumaysho. URL: <https://rumaysho.com/about-me> (дата обращения: 26.04.2023).
6. Nadia, Z. Perilaku Keagamaan Komunitas Muslim di Indonesia (Pemahaman Hadis dalam NU dan Komunitas Salafi Wahabi di Indonesia) // Living Hadis Volume. — 2017. — № 1. — h. 23-37.
7. Suryadilaga, M. A. Kontekstualisasi Hadis dalam Kehidupan Berbangsa dan Berbudaya // Kontekstualisasi Hukum Islam di Indonesia. — 2017. — № 1. — h. 215-234.
8. Ulil. Khilafah dalam Pandangan NU/NU Online. URL: <https://islam.nu.or.id/syariah/khilafah-dalam-pandangan-nu-v25vU> (дата обращения: 21.04.2023).
9. Wahid, A. Islamku Islam Anda Islam Kita: Agama Masyarakat Negara Demokrasi. — Jakarta: The Wahid Institut, 2006. — h. 34.
10. Yuslem, N. Kontekstualisasi Pemahaman Hadis Nabi // Jurnal Miqat. — 2010. — № 1. — h. 1-22.

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 50 (497) / 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 27.12.2023. Дата выхода в свет: 03.01.2024.

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.