

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



6 2024
ЧАСТЬ IV

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 6 (505) / 2024

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 изображена *Татьяна Петровна Власенкова*, героиня фильма «Открытая книга» (1977) — ученый-микробиолог, которая изобрела пенициллин. Сыграла молодую Татьяну в этом фильме Наталья Дикарева.

Фильм снят по мотивам одноименного романа Вениамина Каверина. Благодаря писателю, создавшему роман-трилогию («Открытая книга», «Доктор Власенкова», «Поиски и находки»), в котором он вывел собирательный образ Татьяны Власенковой, мы помним о тех, кого нельзя забывать. Основой для этих произведений послужили биографии Зинаиды Ермольевой и Татьяны Балезиной, получивших в 1942 году препарат *crustosum*. Об этом в Большой Советской энциклопедии было написано всего несколько строк. Английские коллеги-ученые оказались прозорливее, поверили в плесень, дали возможность изучать ее, и уже к 1943-му году сумели наладить массовое производство. А в 1945 году Флемингу, Флори и Чейну была присуждена Нобелевская премия. Похожие события и отобразил Вениамин Каверин в романе и в сценарии фильма «Открытая книга».

Героиня Татьяна Власенкова, еще будучи подростком, благодаря трагическим обстоятельствам, едва не стоившим ей жизни, познакомилась с выдающимся врачом Лебедевым и решила связать свою жизнь с наукой.

Таня решила заняться микробиологией, поставив себе цель — разобраться в лечебных свойствах плесени, о которых много говорил Павел Петрович. Татьяна продол-

жала изучать плесень и преуспела, несмотря на яростное сопротивление руководителя института, в котором проводила свои исследования, и на то, что своими исследованиями ей приходилось заниматься чуть ли не подпольно. И каким мужественным человеком нужно было быть, чтобы не опустить руки после того, как стало известно, что коллеги-англичане ее опередили.

Разумеется, как роман, так и фильм повествуют не только об исследованиях в области антибиотиков — в них рассматриваются вечные проблемы таланта и воинствующей бездарности, нравственной чистоты, честности, чести. Ну и, конечно, любви! И, что немаловажно, фильм не страдает чрезмерной идеологической подоплекой, которой грешат многие серьезные фильмы, снятые в советский период.

Фильм «Открытая книга» вышел на советские экраны в 1977 году. В нем девять серий. Одним из сценаристов выступил сам Вениамин Каверин. Главную роль Татьяны Власенковой сыграли две актрисы: Наталья Дикарева (Таня в молодости) и Ия Саввина (Татьяна Власенкова в зрелом возрасте). Этот уже вторая экранизация романа Каверина. Первый фильм совсем с другими актерами, в числе которых были Людмила Чурсина и Людмила Гурченко, вышел на экраны в 1973 году.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Berlibekova A. Z.

Information technologies as a means of early learning of foreign languages 229

Бронникова Е. А.

Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников в музыкальной деятельности ...231

Выходцева Д. В., Ярковая А. М.

Развитие интеллектуальных способностей младших школьников на уроках окружающего мира с помощью игр и игровых заданий 233

Есенова А. А., Елбарсова Б. К.

Сказкотерапия как метод психологической помощи в коррекции поведения детей 234

Жекибаева Б. А., Алпыспаева А. Р.

Использование проектной деятельности в развитии познавательного интереса младших школьников.....237

Живайкина С. Г.

Актуальность педагогических идей К. Д. Ушинского для современного образования..... 239

Зюганова Е. В.

Развитие критического мышления у детей дошкольного возраста241

Иванова Н. В., Степкина Н. А., Яранова И. А.,

Еремеева Е. П., Мулюкова Н. А.
Развитие детской инициативы посредством реализации проекта «Детский совет»..... 243

Ионов Д. В.

Воспитание толерантности у суворовцев во внеурочной деятельности 246

Канаят Г. К.

Цифровой сторителлинг как педагогическая техника развития навыков говорения обучающихся средней школы..... 248

Котлова И. С., Видяева А. А., Ширшкова Т. В.

Формирование компетентности родителей в профилактике речевых нарушений у детей дошкольного возраста 250

Криволапова Е. В., Корней И. А.

Экологическое воспитание детей дошкольного возраста 254

Лавринова Т. В.

Организация систематической подготовки учащихся к успешному решению геометрических задач в рамках государственной итоговой аттестации в 9-м и 11-м классах.....257

Лапина О. П.

Формирование дискурсивной и стратегической компетенции при обучении монологическому высказыванию в проектной деятельности на материале испанского языка 259

Лапшина Т. А., Журавлева Г. Н.

Внедрение духовно-нравственных ценностей в образовательный процесс в начальной школе.....261

Мамаева Н. А.

Физическое воспитание дошкольников 4-5 лет..... 263

Наурзалиева М. О.

Обучение навыкам телесного самовосприятия младших школьников с ТМНР 266

Огурченкова Н. В.

Гендерное воспитание мальчиков и девочек в семье 268

Садаева Ф. Ш.

Развитие информационно-логического мышления и цифровой грамотности школьников младших классов на уроках английского языка 270

Сотникова А. А., Бочарова Д. В., Сухарева Е. А.

Целостное развитие личности дошкольника через реализацию дополнительной общеразвивающей программы «Почемучка» в условиях дополнительного образования детей 272

Трускова Я. В.

Утренняя гимнастика как средство развития инициативности и самостоятельности детей старшего дошкольного возраста 275

Форкин Р. Б.

Проблема приобретения интерпретационного опыта обучающимися дирижированию оркестром народных инструментов в процессе освоения образовательных программ в вузе культуры 277

Хрусталева А. А., Горбатова Б. А.

Особенности патриотического воспитания в условиях внеучебной деятельности учащихся 283

Шагинян Ш. Г.

Гимн России как фактор патриотического воспитания дошкольников 284

Шереметьева М. П.

Применение проектного метода в учебном процессе учителями русского языка 286

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ**Карась А. В.**

Анализ системы врачебно-педагогического контроля, действующего на территории Республики Беларусь (на примере специализированного по плаванию класса) ... 288

ТЕОЛОГИЯ**Гадоев К. К.**

Подтверждение довода Ислама посредством трудов востоковедов и критиков религии 292

ПЕДАГОГИКА

Information technologies as a means of early learning of foreign languages

Berlibekova Aida Zhanbekovna, student master's degree

Scientific advisor: Burmistrova Valeriya Alekseevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Academy «Bolashaq» (Karaganda, Kazakhstan)

This article explores the pervasive advantages of information technologies (IT) in education, emphasizing its applicability across all educational stages, from early learning of foreign languages to professional activities. A current trend in modern education, the integration of IT aligns with didactic goals, enhancing cognitive activity and creative abilities among students. The article particularly underscores the crucial role of IT in stimulating speech and mental activity, demonstrating its significance in teaching foreign languages to young learners. The article positions information technologies as a key facilitator in achieving educational objectives and fostering essential skills, especially in the context of early language learning.

Keywords: information technologies, early learning, foreign languages, pre-school children, applications, web-resources, online platforms, electronic learning.

Information technologies (IT) in education provide many opportunities to improve learning, expand access to knowledge and develop new methods of the educational process.

Information technologies (IT) are the integration of various methods and tools that allow the educational process to be carried out through various computer programs, platforms and Internet resources [1, p. 34].

We have identified the main positive aspects of the use of IT in education:

1. Access to information: IT provide wide access to educational resources via the Internet. This allows children and teachers to receive up-to-date materials and learning resources.
2. Online learning: distance learning platforms and online courses provide the opportunity to learn anytime and anywhere. It is beneficial for those who cannot attend traditional educational institutions.
3. Interactive learning resources: software and web applications allow the creation of interactive lessons, e-textbooks and multimedia materials and make learning more interesting and accessible.
4. Collaboration and knowledge sharing: IT makes it easier for children and teachers to work together. Electronic platforms for sharing materials, forums and online communication tools facilitate the exchange of knowledge and experience.
5. Adaptive learning: information technologies can be tailored to the individual needs of children. Adaptive programs explore and analyze the level of knowledge of each child, offering personalized material and exercises.
6. Assessment and Feedback: electronic assessment and feedback systems allow children to quickly evaluate children's

work and provide feedback to them. This helps improve the learning process.

7. Virtual and Augmented Reality: Virtual and Augmented Reality technologies can provide visual and interactive experiences that enhance understanding of complex concepts in a variety of subjects.

8. Effective management of educational processes: IT helps in managing curriculum, schedule, administrative tasks and internal processes of educational institutions.

9. Development of digital skills: the introduction of IT into the educational process contributes to the development of digital skills, which are becoming increasingly important in modern society and the labor market.

10. Global Education: The Internet allows children to connect and collaborate with people around the world, enabling the global exchange of knowledge and cultures.

Due to the numerous advantages of information technologies, they can be used at all stages of education from early learning of foreign languages to professional activity.

Learning through information technologies is a current trend in modern education, since it corresponds to the didactic goals of the lesson and develops the child's cognitive activity and creative abilities, including helping to stimulate speech and mental activity, which is very important for teaching foreign languages at an early age of the child [1, p. 37].

The issue of early learning with the help of information technologies was studied by such scientists as O.B. Bindas, S. A. Pavlova, S. V. Panyukova, E. Khvilon, etc.

According to O.B. Bindas information technologies can be used not only in the classroom, but also at home to repeat the

material covered, since many information technologies can be customized to the individual needs of the child, offering a personalized approach [2, p. 39].

Corresponding to E. Khvilon, learning programs and apps take into account of children's needs and offer interactive and engaging activities that make learning more interesting. The teacher does not spend a lot of time handing out colored material to attract the attention of preschoolers, since interactive and colorful tasks have already been implemented in language learning applications [3, p. 65].

S. A. Pavlova believes that the use of interactive programs and applications for learning foreign languages at an early age can contribute to more effective language acquisition [4, p. 95]. She emphasizes the importance of playful elements and visual stimulation to attract children's attention.

According to S. V. Panyukova, the use of information technologies can contribute to the development of various skills in children, such as motor skills, coordination, attention and creativity, which are necessary for learning new material [5, p. 14].

In our opinion, the use of information technologies reduce preparation time for lessons, allows children to study English independently at home, develops cognitive activity through interactive activities, accelerates the process of developing communication skills through interaction with an artificially created authentic environment through information technologies and also individualizes mass learning process. It is worth noting that learning a foreign language through information technologies allow children to immerse themselves in the culture of the language: get acquainted with traditions, expand vocabulary, practice pronunciation, develop communication skills, overcome the language barrier, etc.

During early teaching foreign languages with the help of information technologies, it is necessary to carefully select the type of technologies in accordance with the psychological, physiological, age and individual characteristics of preschoolers.

— Psychological Characteristics: preschoolers exhibit a high degree of imagination and creativity. IT should encourage creative expression and imaginative play, fostering a positive learning environment;

— Physiological Characteristics: preschoolers are refining both fine and gross motor skills. IT should consider interfaces

that accommodate their developing hand-eye coordination, supporting ease of interaction;

— Age Characteristics: preschoolers typically have shorter attention spans. IT should be designed in short, interactive segments to maintain engagement and cater to their limited attention spans;

— Individual Characteristics: preschoolers have diverse learning styles. IT should incorporate a variety of interactive elements, catering to different learning preferences and adapting to individual differences.

In education, there are many types of information technologies that are used to facilitate the learning process, improve learning efficiency and create a more interactive and accessible environment for children. Below are some of the main types of information technologies used in education that were figured out by us:

1. Electronic textbooks: digital versions of educational materials that may include texts, interactive graphics, videos and audio files. This makes learning more visual and dynamic;
2. Online platforms: teaching and learning management platforms where teachers can upload materials, create assignments, blog and communicate with children;
3. Distance learning: a learning process that is carried out remotely using Internet technologies. Includes webinars, online courses and virtual classes;
4. Interactive Whiteboards: special touch screen boards allow teachers and children to interact with content using a variety of multimedia elements;
5. Multimedia Presentations: use of slide shows, video and audio to present educational material in a more visual and attractive way;
6. Electronic assessment systems: electronic platforms for creating, assessing and tracking assignments and tests;
7. Virtual and augmented reality: the use of technologies are able to create virtual or augmented learning environments, such as virtual laboratories;
8. Massive open online learning technologies (MOOC): online courses that are accessible to a wide audience and provide the opportunity for large-scale learning.

Thus, we can say that the use of information technologies in early learning of foreign languages can significantly enrich the educational process and make it more interesting, effective and accessible.

References:

1. Ganicheva E. M. Improving the quality of training for schoolchildren using information technologies. — M.: Education, 2008. — 53 p.
2. Abramova G. S. Developmental psychology: textbook for university children of «Preschool. pedagogy and psychology» specialty. — Moscow: Alma Mater Project, 2006. — 698 p.
3. Khvilon E. Information and communication technologies in education: curricula for secondary schools and teacher training programs. — Moscow: Publishing House of the Institute of New Technologies, 2005. — 165 p.
4. Pavlova S. A. Information and technical means of teaching in elementary school // Elementary school. — 2001. — No. 4. — P. 110-112.
5. Panyukova S. V. Information and communication technologies in student-centered learning. — Moscow: Pedagogy-Press, 2010. — 203 p.

Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников в музыкальной деятельности

Бронникова Елена Александровна, музыкальный руководитель
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 20 пос. Степной МО Ейский район (Краснодарский край)

Статья посвящена роли воспитания нравственных ценностей и патриотической идентичности в дошкольном образовании. Автор подчеркивает, что в дошкольном возрасте дети начинают формировать свою мировоззренческую основу и базовые ценности, которые в дальнейшем будут определять их поведение и отношение к миру. Воспитание нравственных ценностей включает развитие честности, толерантности, уважения к другим и ответственности за свои поступки. Патриотическая идентичность, в свою очередь, включает любовь и преданность своей стране, ее культуре, истории и традициям. Цель воспитания патриотической идентичности заключается в том, чтобы помочь детям почувствовать гордость и привязанность к своей стране, понять ее ценности, и развить чувство общности и взаимовыручки. Автор обсуждает актуальность данной темы в контексте Федеральной образовательной программы дошкольного образования. Отдельное внимание уделено роли музыкальной деятельности в формировании нравственного и патриотического мировоззрения.

Ключевые слова: нравственно-патриотическое воспитание, патриот, ценности, музыкальная деятельность, музыкальный руководитель, дошкольный возраст, страна.

Воспитание нравственных ценностей и патриотической идентичности является одной из важнейших задач в дошкольном образовании. В дошкольном возрасте дети начинают формировать свою мировоззренческую основу и базовые ценности, которые будут определять их поведение и отношение к окружающему миру.

Воспитание нравственных ценностей включает развитие таких качеств, как честность, толерантность, уважение к другим и доверие. Дошкольное образование ставит перед собой задачу помочь детям осознать и понять различные моральные принципы и нормы общества, а также научить их принимать ответственность за свои поступки и жить этически правильно.

Патриотическая идентичность включает любовь и преданность своей стране, ее культуре, истории и традициям. В дошкольном возрасте дети принимают первые представления о своей национальной принадлежности и формируют свое отношение к своей родине. Цель воспитания патриотической идентичности в дошкольном образовании заключается в том, чтобы помочь детям почувствовать гордость и привязанность к своей стране, понять ее ценности и историю, а также развить чувство общности и взаимовыручки в отношении со своими соотечественниками.

Одной из задач Федеральной образовательной программы дошкольного образования (п. 1.6. ФГОС ДО, п. 1.1.1 ФОП ДО) является формирование общей культуры личности детей, в том числе обеспечение развития нравственных качеств и основ патриотизма [1]. Это также обуславливает актуальность данной темы.

При этом музыкальная деятельность играет особую роль, поскольку музыка способна не только эмоционально воздействовать на ребёнка, но и прививать определённые ценности.

Музыкальная деятельность помогает формировать эстетическое восприятие, развивать творческие способ-

ности и воспитывать самодисциплину, но она также является мощным средством в формировании нравственного и патриотического мировоззрения. Воспитание таких скрытых в музыке ценностей, как дружба, доброта, сострадание, позволяет ребёнку стать морально ответственным и толерантным человеком.

Для детей в дошкольном возрасте особенно важно активно включать их в музыкальную деятельность, создавать атмосферу, в которой они смогут не только слушать музыку, но и самостоятельно её исполнять. Пение патриотических песен, музыкальные игры с элементами народного творчества помогут ребятам лучше узнать свою страну, её культуру, традиции и историю.

Одной из ключевых задач воспитания нравственности и патриотизма является формирование у детей чувства любви и уважения к своей стране. Музыка, в свою очередь, способна пробудить эти чувства, переживания и эмоции, особенно когда речь идет о исполнении музыкальных произведений, посвященных Родине. Исполняя такие песни, дети выражают свою привязанность к месту, где они живут, и приобретают первоначальные представления о патриотизме.

В патриотическом воспитании организация музыкальной деятельности помогает детям выразить свои чувства и отношение к родине, родному краю, и семье через песни или танцы.

Следовательно, при подготовке занятий необходимо тщательно подбирать музыкальные произведения, чтобы они были доступны и понятны детям определенного возраста.

Особое влияние на малышей оказывает русская народная музыка. Эти народные произведения ненавязчиво и в веселой игровой форме знакомят детей с обычаями и бытом русского народа, трудолюбием, бережным отношением к природе, жизнерадостностью и чувством юмора.

Неотъемлемую роль в патриотическом воспитании детей играют музыкально-ритмические игры, танцы, театрализация игровых песен и работа с музыкально-шумовыми инструментами. Но самое главное — музыка присутствует в семейной жизни, в воспитании ребенка.

Одним из основных воспитательных средств, позволяющих реализовать все виды музыкальной деятельности, является организация и проведение праздников. Праздники и досуги помогают детям научиться творчески самовыражаться, свободно общаться с сверстниками и взрослыми.

В рамках нравственно-патриотического воспитания можно выделить следующие мероприятия:

1. Праздник, посвященный «Дню защитника Отечества». В этот день мы преисполнены уважением к традициям нашей армии: преданности родине, готовности защищать ее до конца, твердости военной присяге и боевому знамени!

2. Праздники с мамой, «День матери», «Международный женский день». Воспитание моральных ценностей у ребенка начинается с любви и уважения к матери. Все дети любят своих мам, и с большой любовью они делают им подарки, рисуют портреты и пишут стихи и сказки о них, а песни о маме уже давно стали неотъемлемой частью детского репертуара.

3. Праздник к «Дню Великой Победы». На этих занятиях мы раскрываем детям величие подвига советских солдат, знакомим их с песнями и музыкой тех времен. Огромное влияние оказывает также встреча дошкольников с ветеранами войны. Мы также организовываем посещение памятника воинской славы рядом с детским садом.

4. Открытые уличные мероприятия для всего детского сада, такие как «Выше, быстрее, сильнее», «Масленица», «День защиты детей».

Работа по нравственно-патриотическому воспитанию является более эффективной, если установлена тесная связь с родителями детей. Из опыта работы отметим, что большинство родителей активно участвуют в процессе, разучивают стихи, песни, танцы с детьми. При под-

готовке праздников и мероприятий мы вместе решаем, какие костюмы для выступления приготовить, какие атрибуты необходимы и как их изготовить. Раз в квартал в каждой группе вывешиваются музыкальные статьи или рекомендации для родителей.

Родители всегда желанные гости на праздниках, и не только как зрители, но и как активные участники мероприятия. С большим удовольствием мамы и папы, бабушки и дедушки участвуют в конкурсах и викторинах.

Работа с педагогами также имеет огромное значение для достижения поставленных целей в нравственно-патриотическом воспитании дошкольников. Системная работа музыкального руководителя с другими педагогическими сотрудниками, воспитателем, логопедом, физкультурным работником также играет важную роль. Это отражается в проведении совместных мероприятий, например, «Веселые старты», «День защиты детей», интегрированные занятия совместно с воспитателями, мероприятия, в подготовке которых принимают участие оба музыкальных руководителя — «Масленица», «Здравствуй, лето!». При подготовке к тематическим праздникам движения танцев разучиваются сначала и показываются воспитателям, подробно разбираются. Весь репертуар песен, танцев и сценарий выдается в печатном виде и также подробно разбирается в каждой группе.

Значение социума для дошкольника также велико, как и значение семьи. И именно здесь сходятся воедино задачи общества, детского сада и семьи, заинтересованность в воспитании духовно-нравственной личности.

Таким образом, музыкальная деятельность в дошкольных учреждениях является неотъемлемой частью нравственно-патриотического воспитания детей. Она помогает им овладеть основными нравственными ценностями, развивает творческие способности и воспитывает патриотическое чувство. Музыка становится инструментом формирования гармоничной личности, способной к морально ответственному поведению и любви к своей Родине. Однако для эффективной работы в этом направлении необходима также совместная работа с педагогами и родителями.

Литература:

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (утверждена приказом Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. № 1028, зарегистрировано в Минюсте России 28 декабря 2022 г., регистрационный № 71847)

Развитие интеллектуальных способностей младших школьников на уроках окружающего мира с помощью игр и игровых заданий

Выходцева Дарья Владимировна, учитель начальных классов;
Ярковая Алина Михайловна, учитель начальных классов
МОУ «Разуменская СОШ № 4 «Вектор Успеха» Белгородского района Белгородской области

В статье авторы исследуют связь развития интеллектуальных способностей младших школьников на уроках окружающего мира при использовании игр и игровых заданий.

Ключевые слова: интеллектуальные способности, игры, игровые задания.

Интелектуальное развитие выступает как важнейший компонент любой деятельности человека. Для того чтобы удовлетворить свои потребности в общении, учебе, труде человек должен воспринимать мир, обращать внимание на различные компоненты деятельности, представлять то, что ему нужно делать, запоминать, обдумывать. Поэтому интеллектуальные способности человека развиваются в деятельности и сами представляют собой особые виды деятельности.

Окружающий мир — важнейший фактор развития умственных способностей учащихся, их мышления, памяти, внимания, логики и в целом личности ребенка. Поэтому современные методисты, учителя изучают проблему интеллектуального развития детей на уроках окружающего мира.

Интеллектуальное развитие осуществляется систематически в учебном процессе. Любая тема, изучаемая на уроке, способствует формированию интеллектуальных умений учащихся.

Поскольку обучение в начальной школе имеет развивающую направленность, то каждый этап в структуре урока должен содействовать интеллектуальному развитию учащихся. Методика интеллектуального развития младших школьников на уроках направлена на достижение высокого уровня самостоятельной творческой активности школьника, способствует мобилизации интеллектуальных ресурсов личности обучаемого.

Для учащихся младшего школьного возраста характерны определённые уровни таких интеллектуальных способностей как память, восприятие, воображение, мышление и речь.

Развитие интеллектуальных способностей учащихся происходит в процессе их активной умственной деятельности. Поэтому учитель стремится организовать работу так, чтобы учебный материал становился предметом активных действий ученика. Стремится как можно чаще отказываться от шаблона в организации урока. Побудить учащихся к активизации, к самостоятельному «творчеству» учителю помогают нетрадиционные (нестандартные) формы организации урока.

Учителя использует на уроках задания в игровой форме:

— фокусы с разгадыванием темы урока;

- задания с занимательными рамками;
- задания со сказочным сюжетом.

Исследовательский характер этих заданий направлен на разгадывание способа выполнения фокуса или выработку выигрышной стратегии игры.

Ещё большая активность у учащихся наблюдается при использовании интеллектуальных игр. Учащимся предлагаются шарады, головоломки, загадки. Отгадывание загадок младшими школьниками можно рассматривать как процесс творческий.

Очень важно создавать условия для развития интеллектуальных способностей в рамках групповой работы.

В их числе:

- самостоятельная работа в парах и в группах по изучению и закреплению нового материала (задания должны быть сформулированы таким образом, чтобы требовались моменты сотрудничества между учащимися);
- групповые мини-проекты (проводятся и презентуются на уроке);
- ролевые и деловые игры.

Нами были разработаны некоторые интеллектуальные и творческие игры и задания по данной теме:

1. Кроссворд на этапе актуализации по теме «Планеты солнечной системы»

1. Строна света и название космического корабля.
2. Строна света, куда уходит солнце вечером.
3. Ближайшая к нам звезда.
4. Вселенная с точки зрения астронома.
5. Высококвалифицированный специалист в области какой-либо науки.
6. Рассыпалось к ночи зерно. Глянули утром — нет ничего.

2. Игра «Верно — неверно» по теме «Планеты солнечной системы»

Обозначьте кодовым знаком каждое мое высказывание, согласившись со мной или не согласившись. Кодовые знаки: О — да, Х — нет.

1. Земля — это одна из планет Солнечной системы.
2. Солнце — ближайшая к нам звезда, раскаленный газовый шар.
3. Масса Земли в 330 тыс. раз больше массы Солнца.
4. Специалистов, изучающих астрономию, называют астронавтами.

5. Земля движется вокруг Солнца.
6. Наблюдать за Солнцем можно, глядя в бинокль, подзорную трубу.

3. Работа в группах по теме «Планеты солнечной системы»

На карточке записана мнемофраза. Ваша задача — найти ответ на вопрос: как эта фраза связана с темой урока?

Медведь Выходит За Малиной — Юннат Сумел Удрать Низиной.

(Обсуждение в группах. Выслушать высказывания представителей каждой группы.)

Каков правильный ответ? (По первым буквам данной фразы можно узнать названия планет, расположенных в порядке их удаления от Солнца.)

4. Кроссворд для подведения к теме урока

Вопросы к кроссворду:

1. Самая яркая планета Солнечной системы, названа в честь богини красоты.
2. Пространство, окружающее Землю, звезды и планеты.
3. Небесное тело, которое само светится.
4. Ближайшая к Земле звезда.
5. Ближайшая к Солнцу планета.
6. Естественный спутник, вращающийся вокруг Земли.
7. Небесное тело, вращающееся вокруг Солнца.
8. Планета, на которой есть жизнь.

При регулярном использовании на уроках окружающего мира игр и интеллектуальных заданий можно утверждать о повышении интеллектуальных способностей младших школьников.

Литература:

1. Дьячкова, Е. В. Коллективная и групповая формы организации обучения в школе/Е. В. Дьячкова // Начальная школа. — 1998. — № 1. — с. 17-24.
2. Е. В. Шорохова. Исследования мышления. П/р. — М: Просвещение, 2009. с. 243
3. Каменская, В. Г. Психофизиологические критерии нормативности развития интеллектуальных функций ребенка // Мозг, психика, поведение. — СПб: Питер, 2011. с. 223
4. Кроль, В. М. Психология и педагогика: Уч. пособие для техн. вузов/В. М. Кроль — М.: Высшая школа, 2018. с. 319
5. Лейтес, Н. С. Умственные способности и возраст. — М.: Росвещение, 2017. — 218 с.
6. Методики изучения интеллекта/И. Н. Агафонова и др. — СПб.: Питер, 1991. с. 221

Сказкотерапия как метод психологической помощи в коррекции поведения детей

Есенова Акбьябек Атаевна, старший преподаватель;

Елбарсова Бахар Какаджан гызы, студент

Туркменский государственный университет имени Махтумкули (г. Ашхабад)

Анализируются различные позиции, существующие в психологии, относительно современной сказкотерапии, с установкой на выявление недостаточно разработанных теоретических основ этого метода. Опираясь на концепции Ф. Е. Василюка относительно важности развития психотехнического подхода, автор рассматривает сказкотерапию как систему с элементами психотехники. В статье представлены разнообразные подходы к пониманию объекта, методов и сущности сказкотерапии как уникального научно-практического направления.

Ключевые слова: сказкотерапия, психология, анализ, система, методы, научно-практическое направление.

Хотя термин «сказкотерапия» широко используется в психологическом и психотерапевтическом сообществе, его содержание остается размытым. Разнообразие способов применения этой концепции может привести к размыванию ее значения, когда любой метод работы со сказкой может быть назван сказкотерапией. Многие считают, что сказкотерапия сводится к простому чтению сказок детям, хотя это лишь один из ее аспектов. Популярны психологические книги дополнительно запутывают понятие сказкотерапии своим некорректным использованием.

Эта ситуация связана с парадоксом, когда практическое применение метода опережает его научную оценку и разработку основ. В настоящей статье я постараюсь определить границы сказкотерапии и указать на основные аспекты ее понимания, не претендуя на исчерпывающее раскрытие или разработку методологических основ этой области.

Подходы к пониманию сказкотерапии

Отойдя от детского восприятия сказкотерапии, присутствующего в общественном сознании вне психологических кругов, мы можем выделить несколько сформиро-

вавшихся подходов к этой области к настоящему времени, описывающих происхождение, природу и характеристики сказкотерапии.

Первый подход представлен Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, известной специалисткой в области сказкотерапии и директором Института сказкотерапии в Санкт-Петербурге. Согласно ее концепции, сказкотерапия — это система методов передачи информации о духовном развитии и социальной адаптации человека, выражающая духовную сущность человека. Она также расширяет понятие, представляя сказкотерапию как процесс открытия скрытых в душе знаний, их интерпретации, установления связи между событиями в сказке и поведением в реальной жизни, а также активации личных ресурсов и потенциальных возможностей человека. Зинкевич-Евстигнеева также утверждает, что Петербург является историческим центром сказкотерапии, где развивались первые этапы этой области, включая фольклор, сбор и анализ сказок и мифов, а также использование их в психотерапевтических целях.

Второй подход представлен арт-терапией и исследованиями Л.Д. Лебедевой, где сказкотерапия включается в общую систему творческих методов лечения и самовыражения человека. Согласно этому подходу, арт-терапия объединяет различные направления, включая сказкотерапию, как один из методов творческого самовыражения и лечения.

Третий подход связан с нарративной психотерапией и исследованиями Майкла Уайта и Дэвида Эпстона, основанными на идее о том, что люди конструируют свою реальность через рассказы о себе и своей жизни. Сказкотерапия в этом контексте используется как один из методов нарративной практики, основанный на использовании метафорических рассказов для создания и интерпретации личных историй клиентов.

Четвертый подход представляет собой взгляд на сказкотерапию как на совокупность методов работы со сказочными образами и сюжетами, используемых различными психотерапевтическими школами, такими как гештальт-терапия, психодрама и гипнотерапия. В этом контексте сказкотерапия не рассматривается как самостоятельное направление, а как составная часть различных терапевтических подходов.

Таким образом, существует несколько подходов к сказкотерапии, включая ее рассмотрение как систему передачи духовных знаний, как метод творческого самовыражения, как инструмент нарративной психотерапии и как совокупность методов работы со сказочными образами в рамках различных терапевтических школ.

Является ли сказкотерапия самостоятельным направлением?

Каждая из упомянутых позиций, кажется, подлежит положительной критике. Цель данной статьи — обобщить рассмотрение сказкотерапии как уникальной психологической области с собственной спецификой, тематикой, логикой развития и особыми методами

и средствами. Существуют убедительные аргументы в пользу рассмотрения сказкотерапии как метода реализации психотехнического подхода в психологии, и ее перспективы на этом пути представляются многообещающими.

Начнем с анализа первой позиции. Рассмотрение сказкотерапии исключительно как образовательной системы ограничивает ее в психологическом контексте и уменьшает ее потенциал до воспитательных и развивающих функций. Однако практика сказкотерапии демонстрирует ее значительный психокоррекционный и психотерапевтический потенциал, который превышает рамки обычных образовательных методов. Уточнение определения сказкотерапии и выделение ее составляющих подчеркивает фрагментированный характер такого подхода, поскольку различные компоненты сосредоточены на разных уровнях содержания и представляют либо чрезмерно обобщенные, либо чрезмерно операциональные концепции, мешающие созданию четкой картины сущности понятия. Поэтому необходимо расширить границы понимания сказкотерапии и признать ее истинную ценность среди других психологических областей.

Что касается второй позиции, высказанной Л.Д. Лебедевой, кажется, что она сводит эффекты сказкотерапии к результатам творческого самовыражения, происходящего в процессе создания собственной сказки или восприятия готовой сказки. Хотя такие воздействия играют значительную роль в сказкотерапии, они не единственные: взаимодействие со сказочными персонажами и образами вызывает активные интеллектуальные процессы и рефлексии, а также неосознанные изменения привычных шаблонов мышления. Таким образом, сказкотерапию можно рассматривать как форму экспрессивной терапии и как самостоятельное направление в психологии, а не только как часть арт-терапии или других школ.

Третья позиция, связанная с нарративным подходом, имеет много общего с сказкотерапией. Нарративная терапия совместима с арт-терапией и сказкотерапией в использовании клиентом инициативы, признании разнообразных интерпретаций его рассказа и визуального материала. Однако существуют существенные различия между ними: нарративная терапия чаще всего использует готовые сказочные рассказы, тогда как сказкотерапия поддерживает изменение сюжетных линий сказок для нахождения новых возможностей развития клиента. Таким образом, ассимиляция сказкотерапии в нарративную терапию кажется непрактичной.

Относительно четвертой позиции следует отметить, что использование различных техник сказкотерапии в различных психотерапевтических школах не делает сказкотерапию менее значимой или самостоятельной. Это свидетельствует о силе и популярности сказкотерапии, которая переплетается с другими терапевтическими областями. Метафора, особенно сказочная, широко используется в психологической практике, но сказкотерапия выде-

ляется тем, что делает метафору основным инструментом психологической помощи, что является одной из ее отличительных особенностей.

Вопрос о предмете сказкотерапии представляет собой один из наиболее сложных. Если рассмотреть сказкотерапию с точки зрения объекта и воздействия, кажется разумным выделить сказочные образы. Термин «сказочные образы» может иметь два значения: во-первых, как объективные элементы в сказочных текстах с устойчивыми характеристиками, и, во-вторых, как субъективные психологические единицы, зависящие от индивидуального восприятия. Такое разделение объекта приводит к двум ветвям сказкотерапии: психология сказки, изучающая сказочный жанр, его происхождение, психосемантику и психолингвистику, и практическая сказкотерапия, направленная на разработку методов психологической помощи на основе сказочных образов.

Второй подход к анализу объекта сказкотерапии связан с практической психологией в целом. Практическая психология сейчас рассматривается как быстро развивающаяся наука с собственными принципами и методами. В этом контексте объект сказкотерапии можно определить как совокупность принципов и методов работы, основанных на сказочной метафоре. Важнейшим инструментом сказкотерапии является сказочная метафора, что отличает ее как самостоятельное направление в психологии.

Сравнивая эту особенность сказкотерапии с теорией Ф.Е. Василюка, можно заметить единство практического метода и эмпирического изучения предмета. Работа с сказкой в сказкотерапии является не только способом

оказания психологической помощи, но и методом изучения субъективных характеристик клиента.

Вывод Сказки, будучи народными, авторскими (художественными) или созданными сказкотерапевтами с определенной целью, выполняют две основные функции в рамках сказкотерапии. Первая, метафорически обозначаемая как «функция зеркала», позволяет клиенту (будь то ребенок или взрослый) увидеть себя, встретиться с собой, что способствует развитию самосознания и гармонизации личного пространства. Вторая функция, названная «функцией кристалла», предлагает новый взгляд на окружающий мир и других людей, что помогает установить более конструктивные отношения с ними. Решая эти задачи, сказка развивает у человека способность стать активным участником своей внутренней и внешней жизни, что является основой его субъективности. Таким образом, развитие субъективности становится главной целью сказкотерапии.

В рамках этого понимания существуют разнообразные методы психологического и психотерапевтического использования сказок. На основе вышеизложенного можно предложить следующее операциональное определение: сказкотерапия представляет собой научно-практическое направление, которое через метафорические ресурсы сказки (включая смежные жанры) способствует развитию самосознания и формированию особых уровней взаимодействия между людьми, что создает условия для формирования их субъективности. С учетом этого развитие сказкотерапии может превратить ее в полноценную психотехническую систему, обладающую более глубокой теоретической основой.

Литература:

1. Zinkevich-Evstigneeva, T.D. A Practical Course in Fairytale Therapy. Saint Petersburg: Rech, 2000.
2. Lebedeva, L. D. Theoretical Basis of Art Therapy//School Psychologist-8.
3. White, M. Maps of Narrative Practice: Introduction to Narrative Therapy. Moscow: Genesis, 2010.
4. Vasilyuk, F.E. Methodological Sense of the Psychological Schism//Psychological Issues, 1996: 6, п. 25-40.
5. Vasilyuk, F.E. From Psychological Practice to Psychotechnical Theory//Moscow Psychotherapeutic Journal, 1992: 1, п. 15-32.
6. Stepanova, M.A. From L.S. Vygotskiy to P.Ya. Galperin: Psychotechnical Approach in Educational Psychology//Psychological Issues, 2010: 4, п. 14-27.
7. Vachkov, I. V., Grinshpun I. B., Pryazhnikov N. S. Introduction to the Profession of Psychologist. Moscow: MODEK, 2015.
8. Vachkov, I. V. Introduction to Fairytale Therapy. Moscow: Genesis, 2015.

Использование проектной деятельности в развитии познавательного интереса младших школьников

Жекибаева Ботакоз Абдрахмановна, кандидат педагогических наук, профессор;
Алпыспаева Айнура Рамазановна, студент
Карагандинский университет имени академика Е. А. Букетова (Казахстан)

В настоящее время в процессе организации учебно-познавательной деятельности обучающихся применяются различные методы, формы и средства обучения для того, чтобы усвоение учебной информации было не только познавательным, но вызывало живой отклик у младших школьников. Одним из таких методов обучения является проектная деятельность.

Изучением данного направления современной психолого-педагогической науки и определением понятиям «метод проектов» и «проектная деятельность» занимались В. С. Безрукова, С. М. Юсупов, Н. М. Конышева, Е. С. Шишов, Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко и другие. Так, например, И. Д. Чечель метод проектов рассматривала как технологию проблемного обучения, которая, по ее мнению, характеризуется активной, самостоятельной деятельностью обучающихся по созданию конкретного учебного продукта [1-3].

Одной из актуальных задач совершенствования учебно-воспитательного процесса образовательных учреждений в целом и начального обучения в особенности, является развитие познавательного интереса обучающихся, так как сформированность познавательного интереса, по мнению большинства педагогов и психологов, изменяет весь ход психического развития ребенка, способствуя развитию продуктивного, творческого, теоретического мышления младших школьников [4, с. 83].

Изучение научных трудов по исследуемой теме показывает, что познавательный интерес реализуются в интегрированном виде как совокупность психических процессов, среди которых: восприятие и ощущение, осмысление и обобщение, память и внимание, воображение и фантазия, мышление и речь, развитие которых непосредственно отражается на успешности и результативности усвоения предметных знаний, учебных умений и навыков.

В определении познавательного интереса используются несколько научных подходов, среди которых

- стандартизированный, на основе которого познавательный интерес объясняется с позиции избирательной ориентации на понимание процессов окружающего мира;

- психофизиологический, применение которого способствует пониманию познавательного интереса с позиций процедуры обучения (при выработке условного рефлекса) средствами активизации нейронов, вовлечённых в процесс обучения [3, с. 60];

- психологический подход позволяет охарактеризовать познавательный интерес с позиций направленности внимания (Н. Ф. Добрынин), интеллектуальной и эмоциональной активности (С. Л. Рубинштейн, Н. Г. Морозова),

активизации чувств (З. Фрейд); мотивации потребностей в познавательной деятельности (И. Ф. Харламов) [5];

- социальный, где познавательный интерес раскрывается как особое отношение к предмету с позиций социальной значимости;

- педагогический, в рамках которого познавательный интерес рассматривается как личностная характеристика школьника и многоаспектная познавательно-эмоциональная позиция обучающихся к учению [5, с. 118].

Для того, чтобы понять, что изначально подразумевается под проектной деятельностью, нужно определиться с сущностью понятий «проект» и «проектная деятельность».

Исследователи данной проблемы Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко пришли к общему выводу о главном назначении проекта, которое заключается:

- в формировании определенного комплекса знаний;
- в стимулировании интереса обучающихся к определенным проблемам;

- в решении через проектную деятельность одной или целого ряда проблем, при практическом использовании полученных знаний [6, с. 107].

Проект можно разрабатывать в любой сфере деятельности, но работа по созданию проекта — проектная деятельность — требует:

- во-первых, знания о назначении и функционировании сферы деятельности (действительности), в которую вводятся преобразуемые объекты;

- во-вторых, знания методик и сущностных характеристик проектирования как специфической деятельности.

Результаты изучения психолого-педагогической литературы по проблеме исследования и определение понятия «проектная деятельность» мы представили в таблице 1.

Из таблицы видно, что сущность понятия «проектная деятельность» связана с такими научными категориями как «проект», «деятельность», «творчество», имеющими разноплановый характер с точки зрения различных отраслей научного знания.

В современной педагогической науке подробно представлена специфика проектной деятельности, в частности педагог-исследователь С. М. Юсупов, выделил несколько ее характерных особенностей [2, с. 47], (таблица 2).

Проектную деятельность исследователь Н. М. Конышева определяет как совместную познавательную, творческую деятельность, которая способствует:

- формированию у учащихся приемов самостоятельного достижения поставленной познавательной задачи;

- удовлетворению познавательных потребностей;

Таблица 1. Определения проектной деятельности

Проектная деятельность — это:
Педагогическая технология (И. Чечель)
Способ организации самостоятельной деятельности обучающихся (В. У. Антоненко)
Определенная совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся и предполагают презентацию этих результатов (Е. С. Полат)
Педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых. Активное включение школьника в создание проектов дает ему возможность осваивать новые способы деятельности (В. А. Дубовкин)
Совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата (С. М. Мамедов)

Таблица 2. Специфика проектной деятельности (по С. М. Юсупову)

Особенности проектной деятельности
Вид человеческой способности, отличающий его как социальное существо от других биологических организмов
Компонент любой деятельности, роль которого состоит в создании образа его будущего результата
Самостоятельный вид деятельности, связанный с разработкой проекта и способов его реализации
Особый вид познания, дающего основанное на знании, опыте и интуиции представление об объектах, которые могут возникнуть при условии реализации проектной идеи
Методология деятельности, нацеленной на получение объективного или субъективного нового результата

— развитию личностно значимых качеств, а также самореализации учащихся в процессе выполнения учебного проекта [3, с. 123].

Таким образом, исследователи отмечают, что понятие «проектная деятельность» по-разному трактуется в педагогике и понимается:

— как исторически сложившаяся, социально и экономически обусловленная потребность людей получать в условной форме прогностические ситуации вещественного характера (А. В. Сазанова) [7, с. 112];

— как деятельность, которая характеризуется эвристической инновационностью, системностью, технологичностью (И. И. Ляхов);

— программа реальных действий, в основе которой лежит актуальная педагогическая проблема, требующая разрешения.

В то же время понятие «проектная деятельность» можно рассматривать с точки зрения субъектов в ней участвующих.

Так, например, для педагога — это интегративное обучающее средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет сформировать и развить у обучающихся комплекс ЗУНов, связанных с исследованием и проектированием решения определенной проблемы, которые мы разместили в таблице 3.

Таблица 3. Знания и умения, приобретаемые в проектной деятельности

Участие в проектной деятельности учит:
Формулированию ведущей проблемы и постановке задач, вытекающих из этой проблемы
Целеполаганию и планированию содержательной деятельности ученика
Самоанализу и рефлексии (результативности и успешности решения проблемы проекта)
Представлению результатов своей деятельности и хода работы
Презентации, с использованием продукта проектирования (плаката, чертежей, театрализации, видео, аудио и сценических представлений)
Поиску и отбору актуальной информации и усвоению необходимого знания
Практическому применению школьных знаний в различных, в том числе и нетипичных, ситуациях
Выбору, освоению и использованию подходящей технологии изготовления продукта проектирования
Проектированию исследования (анализу, синтезу, выдвижению гипотезы, детализации и обобщению)

Если же рассматривать проектную деятельность с точки зрения обучающегося, то необходимо подчеркнуть, что она — возможность максимального проявления своего творческого потенциала и креативного мышления [8, с. 21]. Таким образом, использование проектной деятельности в учебно-воспитательном процессе начальной школы способствует развитию познавательного интереса, который проявляется в:

- положительном отношении к учению как к процессу познания;
- понимании значимости учения и его результатов;
- развитии учебных потребностей и мотивов, таких как: стремление к новым знаниям, средствам их приобретения и применения в познавательной деятельности;
- повышении качественных характеристик учебно-познавательной деятельности.

Литература:

1. Безрукова, В. С. Проективная педагогика. Екатеринбург. — 2016. — 198 с.
2. Юсупов, С. М. Планирование проектной деятельности в школе // Вестник КГПУ. — 2016. — № 9. — с. 42-48.
3. Коньшева, Н. М. Проектная деятельность школьников. Современное состояние и проблемы./Начальная школа. № 1. — 2006. — с. 59-68.
4. Шукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса. — М.: Просвещение, 1988. — 205 с.
5. Харламов, И. Ф. Как активизировать учение школьников. — Минск: 1975. — 208 с.
6. Матяш, Н. В., Симоненко В. Д. Проектная деятельность младших школьников: Книга для учителя начальных классов. — М.: Вентана-Граф, 2018. — 286 с.
7. Сазанова, А. В. Генезис и сущность понятия «проектная деятельность» // Психология, социология и педагогика. — М., 2019. — 231 с.
8. Кальней, В. А., Матвеева Т. М., Мищенко Е. А., Шишов Е. С., Структура и содержание проектной деятельности // Стандарты и мониторинг в образовании — № 4. — 2015. — с. 13-26.

Актуальность педагогических идей К. Д. Ушинского для современного образования

Живайкина Светлана Геннадьевна, преподаватель отдельной дисциплины (история, обществознание и география)
Оренбургское президентское кадетское училище

Данная статья посвящена значимости педагогических идей К. Д. Ушинского в современной системе образования. На примере заданий урока истории показывается, как направления педагога используются в образовательном процессе.

Ключевые слова: воспитание, нравственность, личность, концепция, идеи.

Для современной системы образования актуальны дидактические идеи, разработанные К. Д. Ушинским во второй половине XIX века. Несмотря на принятый в 2022 году Федеральный государственный общеобразовательный стандарт третьего поколения, регламентирующий свод правил преподавания от сельских школ до государственных университетов, выдвинутые идеи педагога не ушли из системы воспитания и образования.

Развитие личности К. Д. Ушинский ставит в центр образовательно-воспитательной среды. Под ней он понимал физическое, умственное, нравственное и эстетическое

Наряду с этим, работа в рамках проектной деятельности обучающиеся, способствует развитию коммуникативных умений и навыков, связанных с индивидуальной или в групповой деятельности, где каждый из них имеет возможность:

- применить свои умения в генерировании творческих идей и их разработке;
- публичном представлении и защите полученного результата.

И, наконец, исследование актуальной проблемы, сформулированной самими обучающимися в виде задачи, когда результат этой деятельности — найденный способ решения проблемы, носит практический характер и имеет важное прикладное значение для окружающих и самих младших школьников.

развитие. Особо актуально сегодня высказывание педагога о том, что обучение должно не только вооружать обучающихся системой знаний, но и учить их самостоятельно трудиться, приобретая новые знания.

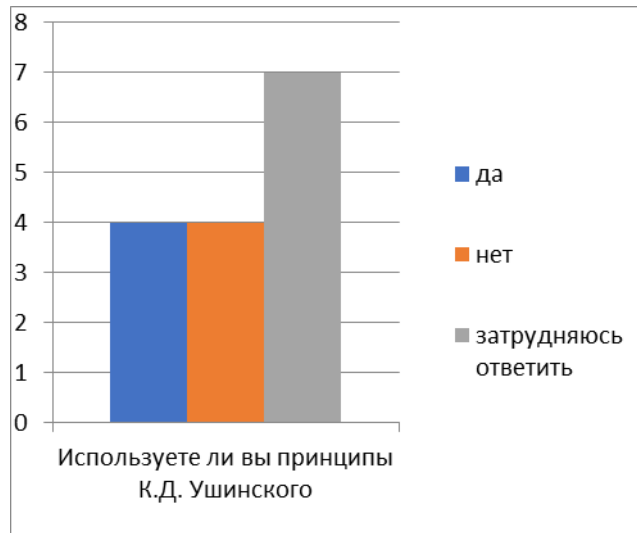
С целью определения актуальности педагогических идей К. Д. Ушинского мною был проведен эксперимент. В нем участвовали 15 педагогов нашего училища первой и высшей квалификационной категории. Логика эксперимента представлена 5 вопросами:

1. Согласны ли вы с утверждением о том, что кадет сам должен добывать знания?

2. Считаете ли вы, что труд лежит в основе воспитания?
3. Педагогика — это искусство воспитания человека?
4. Знаете ли вы, кому принадлежат эти тезисы?
5. Используете ли вы образовательно-воспитательные принципы К.Д. Ушинского в своей педагогической практике?

Ответы респондентов распределились следующим образом:

- на первые три вопроса получены однозначные ответы «да», что означает, что с данными умозаключениями согласны все 15 респондентов;
- на четвертый вопрос также получены однозначные ответы — «нет».
- на последний, пятый вопрос, было предоставлено три варианта ответа: «да», «нет», «затрудняюсь ответить». Диаграмма наглядно показывает, что 4 человека (несмотря на то, что не знали, кому принадлежат ранее озвученные тезисы) ответили утвердительно, столько же — отрицательно, еще 7 человек испытали затруднение при ответе на вопрос.



Таким образом, исследование показало, что педагогическая концепция К.Д. Ушинского до сих пор лежит в основе современной системы образования. Учителя-предметники используют образовательно-воспитательные принципы педагога в своей практике, не зная, кому они принадлежат.

Возьмем за основу и рассмотрим одно из основных направлений К.Д. Ушинского, которое используется мной на уроках истории. Так, он считал, что человек — это предмет воспитания. Физическое, психическое и духовно-нравственное развитие личности возможно на основе системного вовлечения физических, умственных и нравственных сил кадет. Наиболее полно данная концепция реализует себя на уроках истории при изучении личности исторических деятелей: Александра Невского, Ивана Грозного, Петра Первого, Иосифа Сталина. Здесь важны не только события, которые происходили при их правлении, но сама личность каждого, их нравственные особенности, устои и мировоззрение. Для этого используются отрывки из документов, воспоминания соотечественников.

Так, на уроке истории при изучении событий Великой Отечественной войны мы ставим проблемный вопрос: «Благодаря каким нравственным качествам И. Сталина была одержана победа советского народа над немецкими

захватчиками?» Чтобы показать личность вождя, используются воспоминания его соотечественников, в частности, Д. Ф. Устинова:

«При всей своей властности, суровости, я бы сказал жёсткости, он живо откликнулся на проявление разумной инициативы, самостоятельности, ценил независимость суждений. Во всяком случае, насколько я помню, как правило, он не упреждал присутствующих своим выводом, оценкой, решением. Зная вес своего слова, Сталин старался до поры не обнаруживать своего отношения к обсуждаемой проблеме, чаще всего или сидел будто бы отрешённо, или прохаживался почти бесшумно по кабинету, так что казалось, что он весьма далёк от предмета разговора, думает о чём-то своём. И вдруг раздавалась короткая реплика, порой поворачивающая разговор в новое и, как потом зачастую оказывалось, единственно верное русло».

После его прочтения предлагаю кадетам записать в столбик черты характера И. Сталина. Такая работа помогает аккумулировать знания о личности Сталина, проанализировать его поступки и выявить сильные стороны характера.

В педагогической практике имеет место быть работа сопоставительного характера. Например, соедините имена великих исторических деятелей с их цитатами.

«Самый ценный капитал — это люди»	Александр Невский
«Я верю в человека»	И. В. Сталин

«Не в силе Бог, а в правде!»	Иван Грозный
«Не подобает мужам благородным браниться, как простолюдинам»	Ярослав Мудрый
«Если будете в ненависти жить, в распрях и ссорах, то погибнете сами и погубите землю отцов своих и дедов своих, которые добыли её трудом своим великим...»	В. В. Путин

Подобную работу провожу в качестве рефлексии, затем мы обязательно осмысливаем данные высказывания. В качестве домашней работы предлагаю написать небольшое эссе по понравившейся цитате. Такая форма позволяет понять нравственные принципы каждого деятеля по отношению к народу, воспитывать в кадетах любовь к родине, к людям, любить и ценить государство.

Таким образом, педагогические принципы К. Д. Ушинского актуальны в современной системе образования. На уроках истории они помогают подбирать такие формы работы и задания, которые воспитывают нравственность, развивают личность каждого кадета и учат любви к своей стране и окружающим.

Литература:

1. Галицина, Л. В. Духовное начало в педагогическом наследии К. Д. Ушинского/Л. В. Галицина // Вестник образования России. — 2014. № 1. — с. 64-73.
2. Гвоздецкий, М. Ю. Развитие идеи К. Д. Ушинского о народности воспитания в теории и практике отечественного образования/М. Ю. Гвоздецкий. — Ярославль: ЯГПУ, 2021. — 187 с.
3. Гукаленко, О. В. Наследие К. Д. Ушинского и современность/О. В. Гукаленко// Отечественная и зарубежная педагогика. — 2023. — Т. 2. — № 2. — с. 37-50.
4. Кондукторова, Н. В. Педагогические идеи К. Д. Ушинского в современной системе образования/Н. В. Кондукторова // Образование и воспитание. — 2016. — № 5. — с. 3-6.

Развитие критического мышления у детей дошкольного возраста

Зюганова Елизавета Васильевна, старший воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 11 «Дюймовочка» г. Обнинска (Калужская обл.)

В данной статье проводится обзор и анализ различных подходов и методов развития критического мышления у детей дошкольного возраста. Разработаны и представлены практические рекомендации, основанные на теоретических основах психологии и педагогики, которые способствуют формированию у детей навыков анализа, оценки, сравнения и критической рефлексии. В статье также рассматриваются препятствия, с которыми сталкиваются педагоги при применении данных методов, а также возможные пути их преодоления. Исследования показывают, что развитие критического мышления у детей дошкольного возраста является важным фактором в их личностном и познавательном развитии, а также способствует формированию навыков самоконтроля и принятия обоснованных решений.

Ключевые слова: развитие критического мышления, дошкольники, методы развития, анализ, оценка, сравнение, рефлексия, психология детей, педагогические рекомендации, препятствия, преодоление, личностное развитие, познавательное развитие, самоконтроль, принятие решений.

Критическое мышление является важной компетенцией, которую необходимо развивать у детей с самого раннего возраста. Оно позволяет им анализировать информацию, оценивать ее достоверность, сравнивать различные точки зрения и осуществлять критическую рефлексию.

Существует множество подходов и методов, которые способствуют развитию критического мышления у детей дошкольного возраста. Одним из таких подходов является использование различных игровых заданий, которые тре-

буют от детей анализировать и сравнивать предметы, выявлять противоречия и делать выводы. Например, игра «Найди различия» позволяет детям обнаруживать недостатки в изображении и анализировать их природу.

Другой метод развития критического мышления — это применение метода формулирования вопросов. Педагог или родитель может задавать ребенку вопросы, требующие анализа и оценки различной информации. Например, посмотрев мультфильм, педагог может спросить: «Что произошло в этом эпизоде?», «Почему пер-

сонаж принял такое решение?» и т. д. Это позволяет детям развивать умение мысленно анализировать и делать выводы [4].

Однако, педагоги часто сталкиваются с определенными препятствиями при применении методов развития критического мышления у детей дошкольного возраста. Некоторые из них включают недостаток времени, ограниченные ресурсы и отсутствие уверенности в своих педагогических навыках. Для преодоления этих препятствий рекомендуется применение систематических программ и обучающих материалов, которые помогут педагогам увереннее и эффективнее осуществлять развитие критического мышления у детей.

Исследования показывают, что развитие критического мышления у детей дошкольного возраста имеет огромное значение для их личностного и познавательного развития. Дети, обладающие этой компетенцией, лучше справляются с проблемами, легче принимают обоснованные решения и обладают навыками самоконтроля. Критическое мышление также способствует развитию креативности и интеллектуального потенциала у детей [3, с. 118].

Представим практические рекомендации, основанные на теоретических основах психологии и педагогики, которые способствуют формированию у детей навыков анализа, оценки, сравнения и критической рефлексии [1].

1. Создавайте условия для активной деятельности ребенка, которая требует анализа и оценки. Например, дайте ему задание выбрать лучший вариант из нескольких предложенных и объяснить свой выбор.

2. Поддерживайте и развивайте у ребенка навыки сравнения. Например, предложите ему сравнить несколько книг или игрушек, выявить и объяснить их сходства и различия.

3. Познакомьте ребенка с разными точками зрения и мнениями. Показывайте ему, что люди могут иметь разные взгляды на одну и ту же ситуацию, и стимулируйте его мыслить критически, анализировать и оценивать эти мнения.

4. Обсуждайте с ребенком его достижения и ошибки, стимулируйте его самооценку и развивайте навык критической рефлексии. При этом помогайте ему анализировать свои действия, находить причины успехов и неудач, а также планировать будущие действия на основе этого анализа.

5. Используйте разнообразные игры и упражнения, которые требуют анализа, оценки, сравнения и критической рефлексии. Например, загадки, головоломки, задания на логическое мышление.

6. Поддерживайте ребенка в его желании исследовать, задавать вопросы и искать ответы самостоятельно. Не бойтесь давать ему свободу в принятии решений и творческого мышления.

7. Поощряйте активное обсуждение и обмен идеями среди детей. Создавайте возможности для групповой работы, совместного решения задач и обсуждения результатов.

8. Стимулируйте интерес ребенка к чтению, изучению новых предметов и событий. Это поможет развить его навыки анализа, оценки и критической рефлексии.

9. Будьте терпеливы, поощряйте и обратите внимание на каждый шаг развития навыков анализа, оценки, сравнения и критической рефлексии у ребенка.

10. Важно также воспитывать у ребенка открытый и толерантный менталитет, уважение к другим точкам зрения и способность аргументированно высказывать свое мнение.

Препятствия в развитии критического мышления детей дошкольного возраста могут быть вызваны различными факторами:

1. Ограниченность опыта: Дети дошкольного возраста имеют ограниченный жизненный опыт и знания. Они только начинают понимать и изучать мир вокруг себя, поэтому им может быть сложно оценивать информацию критически.

2. Недостаточная поддержка со стороны взрослых: Многие дети дошкольного возраста нуждаются в руководстве и наводках от взрослых, чтобы научиться мыслить критически. Однако, если взрослые не обращают внимание на этот аспект развития, дети могут не получить необходимых навыков.

3. Проникновение массовой культуры: Современные дети часто подвержены воздействию медиа и массовой культуры, которая может формировать стереотипное мышление и закрепляться в их сознании. Это препятствует развитию критического мышления.

4. Недостаток времени и возможностей для мышления: В современном мире, наполненном активностями и развлечениями, может быть сложно найти время и место для развития критического мышления у детей дошкольного возраста.

Как преодолеть эти препятствия:

1. Предоставлять возможности для экспериментирования и самостоятельного исследования. Рисуйте, играйте в конструкторы, экспериментируйте с различными материалами.

2. Задавайте открытые вопросы, которые требуют размышления и обдумывания различных вариантов ответов. Не давайте готовые ответы, позвольте детям искать собственные решения.

3. Поддерживайте ребенка, когда он выражает свое мнение, даже если оно отличается от вашего. Это поможет ему развивать свою способность мыслить критически и самостоятельно обдумывать свою точку зрения.

4. Предоставьте разнообразные источники информации, чтобы дети могли сравнивать разные точки зрения и оценивать информацию критически. Используйте книги, фильмы, игры и другие ресурсы, которые способствуют развитию мышления.

5. Создавайте условия для развития критического мышления, например, играйте в игры, требующие логического мышления или решения проблем.

Важно помнить, что развитие критического мышления у детей дошкольного возраста является постепенным процессом и требует терпения и поддержки со стороны взрослых.

В заключение, развитие критического мышления у детей дошкольного возраста является важной задачей для педагогов и родителей. Это позволяет детям разви-

вать навыки анализа, оценки, сравнения и критической рефлексии, что способствует их познавательному и личностному росту. Несмотря на препятствия, существуют практические рекомендации и методы, которые помогают преодолеть эти препятствия и обеспечить эффективное развитие критического мышления у детей.

Литература:

1. Александрова, И. С. Критическое мышление дошкольников [Текст]/И. С. Александрова. — М.: Российская академия педагогических наук, 2005.
2. Васильева, Н. А. Развитие критического мышления в деятельности дошкольников [Текст]: дис... канд. пед. наук/Н. А. Васильева. — М.: Московский педагогический государственный университет, 2010.
3. Горбачева, Н. В. Развитие критического мышления детей дошкольного возраста в системе экспериментальных учебных программ [Текст]: дис... д-ра пед. наук/Н. В. Горбачева. — М.: Российская академия образования, 2018.
4. Дмитриева, Н. А. Детское критическое мышление как результат развития когнитивных функций [Текст]: дис... канд. психол. наук/Н. А. Дмитриева. — Ростов-на-Дону, 1999.

Развитие детской инициативы посредством реализации проекта «Детский совет»

Иванова Наталия Владимировна, воспитатель;
 Степкина Наталия Алексеевна, воспитатель;
 Яранова Ирина Анатольевна, воспитатель;
 Еремеева Елена Петровна, воспитатель;
 Мулюкова Надежда Анатольевна, воспитатель
 МАДОУ «Детский сад № 70» г. Чебоксары

В системе образования РФ, в нормативно правовых актах, главной темой является воспитание личности ребенка, как человека инициативного, самостоятельного, способного принимать решения в ситуации выбора. Именно в дошкольном возрасте открываются возможности для формирования самостоятельности, инициативы.

Ключевые слова: детская инициатива, детский совет, инициативная группа.

Проблема развития инициативы и самостоятельности у детей продолжает оставаться одной из наиболее актуальных в наше время. Дети способны выбирать для себя виды занятий, определять, с кем им хотелось бы совместно заниматься, проявлять способность к реализации разнообразных задумок, поскольку у них присутствует естественное любопытство, стремление познать окружающий мир. Поиск и исследование — важные потребности детей. Ребята обладают большим потенциалом, чем это часто предполагают взрослые. Для того чтобы лучше использовать этот потенциал, необходима грамотная организация и управление со стороны педагогов, чтобы дети при подходящей поддержке могли осознанно и целенаправленно учиться новым знаниям, участвовать в планировании своей деятельности в течение дня, стать постоянными исследователями, развивать умения и навыки, которые помогут им оценивать свои идеи и действия, говорить о том, что им нравится или не нравится.

Для поощрения инициативности у детей 5-7 лет был создан местный проект «Детский совет. Шаг на-

встречу», который внедрен в нашем детском саду. Этот проект способствует объединению детей и взрослых вокруг различных мероприятий и общих дел, что позволяет детям принимать активное участие в образовательном процессе в качестве инициаторов и участников.

Основная цель проекта заключается в поддержании дружественных отношений и развитии навыков сотрудничества у детей. Это взаимодействие строится на взаимном интересе детей друг к другу и к совместной деятельности, а также проявляется в их способности осознанно взаимодействовать с окружающими.

Все дети активно участвуют в жизни детского сада. Вместе с другими детьми они принимают участие в совместных мероприятиях, выражают свои мысли и мнения о том, что происходит, делятся своими планами и решениями по вопросам, которые затрагивают не только их личную жизнь, но и жизнь всей группы. Участие означает также быть в курсе проблемных ситуаций, обсуждать различные стратегии решения этих проблем в рамках

образовательной работы, а также в решении конфликтов и других важных вопросов.

Для того чтобы дети начали процесс обучения, им необходимо быть заинтересованными в том, что они делают, слышат и видят. Один из способов вызвать интерес — это предоставление возможности самостоятельного выбора. Организация образовательной работы на основе свободного, осознанного и ответственного выбора содержания обучения детей обучает их экспериментировать, пробовать что-то новое, рисковать, допускать ошибки и находить ответы.

Взрослые и дети привыкли к тому, что все образовательные темы в детском саду определяются воспитателями. Детские интересы просто «учитываются». Но для того, чтобы учесть эти интересы, нужно, чтобы они были высказаны и зафиксированы. «Детский совет» предоставляет такую возможность. Кроме того, у него есть прямая цель стимулировать инициативу и активность детей в предложении тем, выборе занятий и действий.

Задачи «Детского совета»:

Создание атмосферы поддержки и сотрудничества между детьми и взрослыми, обеспечение дружелюбной обстановки и психологического комфорта, формирование положительного эмоционального настроя.

Формирование мотивации и планирования для текущей деятельности.

Поддержка самостоятельного разрешения проблем и урегулирования конфликтов при осуществлении совместных дел (мероприятий, событий, проектов и других).

Выявление детских интересов посредством обмена информацией о прошедших и предстоящих событиях.

Поощрение проявления собственной инициативы через выбор деятельности на основе собственных интересов и потребностей.

«Детский Совет» в детском саду — это не обязательное занятие, участие в деятельности совета является добровольным. Введение ритуала позволяет детям организованно собраться на совместную деятельность. Сигнал для сбора может быть различным: звонок колокольчика, музыкальное сопровождение и другие виды сигналов. Дети охотно реагируют на такие сигналы, что способствует созданию атмосферы сотрудничества и участия.

Активности, входящие в работу «Детского совета», включают:

1. Приветствие — «Утренний круг», в рамках которого дети сидят на мягких подушках или стульчиках, сопровождаясь мягкими игрушками. Это способствует открытости детей, вниманию друг к другу и развитию чувства взаимопомощи и коллективизма. Утренний круг предоставляет возможность детям высказать свои эмоции, обменяться информацией и погрузиться в насыщенные беседы. Важно, чтобы взрослый внимательно выслушивал детей, понимал информационный посыл и правильно реагировал. Дети имеют свободу выбора информации, что делает разговор открытым и искренним, что стимули-

рует их на проявление инициативы и самостоятельности в предложенной деятельности.

2. Игры — разминки, игры-приветствия и игры, способствующие укреплению дружеских связей.

3. Стимулирование интереса детей к изучению темы и работе над проектом.

4. Подведение итогов — «вечерний круг» (проводится в тихой непринужденной доверительной обстановке, располагающей к свободному обсуждению событий прошедшего дня).

«Детский совет» — метод взаимодействия, который способствует объединению детей и взрослых в рамках различных мероприятий. В ходе этой практики дети обсуждают проблемы, планируют и принимают решения.

Участие в «Детском совете» способствует формированию у детей навыков самостоятельности и ответственности, поскольку они активно участвуют в процессе принятия решений и организации своей работы. Кроме того, этот опыт способствует развитию лидерских качеств у детей и формированию чувства принадлежности к коллективу.

Это важно понимать, что активность ребенка не должна означать пассивность педагога. При выборе ситуаций следует уделять внимание тем, которые позволяют сочетать педагогическую работу с детским опытом и предоставляют детям достаточно свободы для самостоятельной деятельности, возможно, при поддержке родителей. В то же время важно, чтобы педагогическая работа была направлена на достижение поставленных целей и основных принципов программы. Возникает проблема: с одной стороны, необходимо идти на встречу ребенку, чтобы отвечать на его интересы и потребности, а с другой стороны, организовать образовательную деятельность, способствующую развитию ребенка.

Технология «Детский совет» предоставляет возможность развивать познавательную инициативу детей дошкольного возраста и проектировать образовательные отношения на паритетных началах, где каждый ребенок занимается интересным делом, подходящим именно для него. В ходе этого процесса у детей формируются прочные учебные навыки, которые становятся функциональными, то есть используются не как теоретические знания или умения, а как полезные практические навыки в повседневной жизни.

Выявление инициативы и образовательных запросов дошкольников играет важную роль в педагогическом процессе. Применение опыта детей для достижения образовательных целей основывается на использовании зоны ближайшего развития. Центры активности создают условия для выбора: то, что ребенок делал сегодня по совместной инициативе с взрослым и другими детьми, он сможет сделать самостоятельно завтра или проявить инициативу к другим детям. Задача взрослого заключается в том, чтобы следить за интересами детей и в то же время организовывать деятельность так, чтобы дети проявляли инициативу и продвигались в своем развитии.

Выявление инициатив и образовательных запросов детей по принципу:

- Что мы знаем.
- Что хотим узнать.
- Где мы можем это узнать.

Таким образом, технология «Детский совет» способствует развитию детского общения и проявлению детской инициативы в различных видах деятельности. Она создает атмосферу коллективного творчества, обеспечивает

образовательную деятельность и помогает достигать мотивационных образовательных результатов у дошкольников. Роль педагога заключается в создании условий для проявления инициативы и самостоятельности у детей в различных видах деятельности, а также в поощрении активной жизненной позиции и творческого подхода к решению жизненных ситуаций.

В детском саду «Детский совет» может выглядеть так:



Литература:

1. ФГОС Дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) Зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 № 3384
2. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие. Социально-психологические проблемы/В.С. Агеев. — Изд-во Московского университета, 1990. — 240 с.
3. Свирская, Л. В. Утро радостных встреч. Издательство «Линка-Пресс», 2010.
4. Детские годы: индивидуальность ребёнка как вызов педагогам/Р. Ларго; под ред. А.И. Бурениной. — Москва: Национальное образование 2015. — 184 с.

Воспитание толерантности у суворовцев во внеурочной деятельности

Ионов Дмитрий Викторович, воспитатель учебного курса
Ульяновское гвардейское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации

В статье рассматриваются особенности формирования толерантности у обучающихся в рамках нравственного направления воспитательной работы во внеурочной деятельности в условиях суворовского военного училища.

Ключевые слова: суворовское военное училище, нравственное воспитание, толерантность, внеурочная деятельность.

Одной из основополагающих задач деятельности суворовского военного училища является обеспечение интеллектуального, культурного, нравственного и физического развития обучающихся, активное приобщение к миру искусства, общечеловеческим и национальным ценностям. Исходя из этого, важнейшее место в системе воспитательной работы суворовских училищ занимает нравственное воспитание обучающихся. Целью нравственного воспитания суворовцев является воспитание нравственных чувств, убеждений и формирование этического сознания, воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях.

Основополагающими ценностями, на которых базируется работа педагогического коллектива по нравственному воспитанию, являются нравственный выбор; жизнь и смысл жизни; справедливость; милосердие; честь; достоинство; уважение родителей; уважение достоинства другого человека, равноправие, ответственность, любовь и верность; забота о старших и младших; свобода совести и вероисповедания; толерантность; красота; гармония; духовный мир человека; эстетическое развитие.

Одним из важнейших нравственных качеств личности является толерантность, что особенно актуально в условиях многонационального и многоконфессионального современного российского общества.

Толерантность — это способность уважать и принимать разнообразие мнений, убеждений, культур, религий и образов жизни без проявления враждебности или дискриминации. Это понятие связано с тем, чтобы быть открытым и уважительным к различиям между людьми, несмотря на их индивидуальные особенности. Толерантность подразумевает уважение к правам и свободам других людей, даже если их мнения или образ жизни отличаются от собственных. Она является важным аспектом построения гармоничного общества, где люди различных культур и убеждений могут сосуществовать, сотрудничать и обогащать друг друга разнообразием опыта и позиций.

Воспитание толерантности у суворовцев ставит перед собой следующие задачи:

— Содействие мирному сосуществованию. Воспитание толерантности помогает создать дружелюбное и мирное общество, где люди разных культур, вероиспо-

веданий, рас и убеждений могут сосуществовать без конфликтов.

— Укрепление социальной солидарности. Толерантные люди более склонны к сотрудничеству и взаимопомощи. Это способствует формированию солидарного и единого коллектива взвода, роты и училища, также содействует укреплению всего общества в целом.

— Противодействие дискриминации и предвзятости. Воспитание толерантности помогает предотвращать дискриминацию и предвзятость, поскольку суворовцы учатся уважать и ценить различия, а не осуждать их.

— Развитие межкультурного понимания. Толерантные суворовцы лучше понимают и уважают культурные различия. Это способствует формированию открытого взгляда на мир и разнообразие.

— Поддержка психосоциального развития. Воспитание толерантности помогает развивать социальные навыки, такие как коммуникация, эмпатия и умение решать конфликты мирным путем.

— Подготовка к глобальному обществу. В мире, становящемся все более глобальным, важно, чтобы суворовцы понимали и ценили многообразие культур и взглядов, чтобы эффективно взаимодействовать в международном контексте.

— Создание более безопасной и поддерживающей среды. Толерантная атмосфера в училище способствует тому, что обучающиеся чувствуют себя безопасно и уважаемо, что благотворно сказывается на их эмоциональном и общественном развитии.

Формирование толерантности у школьников требует комплексного подхода, включающего в себя образовательные, социальные и педагогические мероприятия. Вот несколько методов, которые могут помочь в этом процессе:

— Проведение классных часов, посвященных теме толерантности, чтобы воспитывать уважение к различиям, включение в них заданий, направленных на развитие эмпатии и понимания чувств других людей, проведение обсуждений и групповых активностей, в которых суворовцы могут выразить свои взгляды и слушать точки зрения других;

— Организация межкультурных событий, фестивалей, ярмарок и дней открытых дверей для представления различных культур и традиций;

— Сотрудничество с учебными заведениями из разных стран для обмена опытом и культурными особенностями;
 — Использование реальных примеров, личных историй и кейсов из жизни, которые могут проиллюстрировать важность толерантности и преодоления стереотипов;

— Приглашение гостей из разных культур для рассказа о своем опыте и ответа на вопросы суворовцев;

— Педагоги и взрослые вокруг суворовцев должны служить примером толерантного поведения. Дети часто копируют поведение взрослых, поэтому важно продемонстрировать уважение к разнообразию;

— Привлечение внимания к негативному поведению и проведение обучающих моментов по решению конфликтов без насилия;

— Организация родительских встреч и семинаров, посвященных обсуждению вопросов разнообразия и толерантности;

Формирование толерантности во время классных часов может быть эффективным и целенаправленным процессом при использовании следующих форм и методов работы:

— Тематические уроки и презентации: проведение классных часов, посвященных темам многообразия культур, религий, языков и образовательных подходов. Представление учащимся информации о выдающихся личностях из разных культур и времен.

— Истории успеха: рассказы историй людей, которые преодолели трудности, связанные с предвзятостью и дискриминацией. Обсуждение их вклада в общество, и как они смогли повлиять на изменение отношения к разнообразию.

— Культурные мероприятия: организация мероприятий, нацеленных на понимание и ценность различных культур. Проведение культурных фестивалей, где суворовцы могут представлять свои традиции и обычаи.

— Игры и упражнения: использование обучающих игр, направленных на развитие толерантности и командной работы.

— Ролевые игры: организация классных часов, в которых суворовцы могут почувствовать себя в роли других людей и развивать эмпатию.

— Исследовательские проекты: выполнение учащимися исследовательских проектов о различных культурах, историях и традициях.

— Рефлексия: завершение классных часов рефлексией, где суворовцы могут высказать свои мысли, впечатления

и понимание темы. Поощрение обсуждений и сопровождение его положительными выводами.

В воспитании толерантности во внеурочное время могут помочь классные часы со следующей тематикой:

— «Ценность разнообразия». Обсуждение важности разнообразия в обществе, где каждый вносит свой вклад в общество благодаря уникальным чертам;

— «Многообразие культур». Изучение и представление различных культур, традиций и обычаев. Рассмотрение того, как разнообразие культур обогащает общество.

— «Борьба с предвзятостью». Разбор ситуаций, связанных с предвзятостью и стереотипами. Обсуждение стратегий борьбы с предвзятыми мнениями и создания открытой среды.

— «Межкультурное понимание» Изучение основ межкультурного понимания. Разбор ситуаций, где непонимание может привести к конфликтам, и как этого избежать.

— «Эмпатия и сочувствие» Обучение эмпатии и сочувствия. Рассмотрение того, как понимание чувств других людей может способствовать толерантности.

— «Равные возможности». Рассмотрение вопросов равных возможностей и справедливости. Обсуждение того, как поддерживать равноправие в обществе.

— «Дружба между культурами». Исследование примеров дружбы и сотрудничества между представителями различных культур.

— «Толерантность в цифровом мире». Рассмотрение вопросов толерантности в онлайн-среде. Обсуждение влияния интернета на формирование взглядов и как избегать онлайн-предвзятостей.

— «Религиозная толерантность». Изучение религий и их роли в обществе. Разговор о том, как уважение религиозных убеждений способствует толерантности.

— «Спорт и толерантность». Анализ примеров спортивной толерантности и сотрудничества. Обсуждение того, как спорт может объединять людей независимо от их различий.

Таким образом, воспитание толерантности является важной составляющей образовательного процесса, направленной на формирование у школьников ключевых ценностей, необходимых для гармоничного и устойчивого общества. Формирование толерантности — это долгосрочный процесс, требующий усилий со стороны образовательных учреждений, учителей, родителей и общества в целом.

Цифровой сторителлинг как педагогическая техника развития навыков говорения обучающихся средней школы

Канаят Гульхан Кайраткызы, студент

Научный руководитель: Рахимбаева Баян Турабековна, старший преподаватель
Карагандинский университет имени академика Е. А. Букетова (Казахстан)

В этой статье проанализированы научные работы разных исследователей о том, как учителя на всех уровнях образования, от начального до высшего, могут улучшить разговорные способности своих учеников, используя цифровой сторителлинг в качестве полезного инструмента.

Ключевые слова: цифровой сторителлинг, навыки говорения, учащиеся, средняя школа, цифровые инструменты, цифровое повествование.

Разговорная речь — важный навык, которым необходимо овладеть при изучении иностранного языка, чтобы удовлетворить глобальный спрос. Говорение характеризуется как коллективный процесс создания смысла, который включает в себя производство, получение и обработку информации. [1] Этот процесс и значение зависят от контекста, в котором он происходит, обстановки, участников и целей говорения. Из приведенных выше утверждений можно сделать вывод, что говорение — это активная языковая деятельность, в которой говорящий и слушатель обсуждают тему, связанную с контекстом ситуации.

Учителя английского языка часто сталкиваются с различными проблемами в процессе развития навыков говорения у обучающихся, и на это есть свои причины; во-первых, это отнимает много времени для практики разговорной речи в классе. Во-вторых, учащиеся чаще предпочитают говорить на своих родных языках. В-третьих, некоторые из них боятся делать ошибки во время парного или группового обучения на уроках английского языка.

Благодаря использованию передовых технологий в образовательных целях, уроки английского языка становятся увлекательными и актуальными. В таком случае, цифровой сторителлинг превратился в полезный инструмент обучения, который может использоваться в процессе преподавания как учителями, так и учащимися. Данное исследование направлено на изучение существующих исследований по вопросу об эффективности цифрового сторителлинга как педагогического метода повышения речевых навыков учащихся средних школ.

Что такое цифровой сторителлинг? Согласно определению Джо Ламберта, цифровые истории — это повествования, построенные на материале киберкультуры. Цифровые истории в настоящее время создаются с использованием практически всех цифровых устройств из постоянно растущего набора инструментов. С ними знакомо большое количество людей. Их создателями иногда являются профессионалы, а также любители. Они могут быть личными, художественными и документальными, краткими или эпическими, выполненными на одном носителе или разбросанными по десяткам. [2]

Бёрмарк (2004) представил цифровой сторителлинг в виде высококачественной технологии сбора, создания, исследования, и объединения визуальных изображений с текстами. Он утверждает, что интеграция изображений с письменными текстами развивает восприятие учащихся, повышая интерес к открытию новых идей. [3]

Анализируя определения цифрового сторителлинга от различных исследователей, можно сделать вывод, что данная технология относится к процессу комбинирования различных мультимедийных элементов, таких как изображения, текст, аудио и видео для создания повествования с использованием цифровых инструментов. Эта техника предоставляет обучающимся платформу для творческого и увлекательного выражения своих идей, мыслей и эмоций.

Эта технология имеет ряд преимуществ в использовании на уроках английского языка для развития навыков говорения у учащихся и интеграции технологии в процесс изучения языка:

— Вовлечение студентов: Использование мультимедийных элементов (изображений, видео и аудио) в цифровом повествовании вовлекает учащихся на различных уровнях и улучшает их речевые навыки, позволяя им передавать информацию визуально и зрительно. Благодаря использованию технологий студенты могут получить мотивацию и инвестировать в развитие своих речевых навыков. [4; 5; 6; 7; 8]

— Организация и структура: Создание цифровой истории требует от обучающихся организовать свои идеи, последовательность событий и структурировать свои рассказы эффективно. Этот процесс помогает учащимся развивать свои речевые навыки путем поощрения согласованности и логического мышления.

— Сотрудничество и взаимодействие: Цифровой сторителлинг часто включает в себя совместные усилия студентов, содействие общению друг с другом и обсуждение содержания, тем самым улучшая их навыки речи и слушания.

— Рефлексия и самооценка: Интерактивный характер цифрового сторителлинга позволяет учащимся задуматься над своими собственными работами, определить

слабые стороны для их совершенствования. Данная технология предоставляет широкие возможности для практики и получения ответной реакции по вопросам произношения, интонации и беглости. [8]

Учитель должен определиться с планом работы до начала проекта, чтобы придать учебной деятельности большую структурированность.

1. Выбор темы. Процесс создания и использования цифрового сторителлинга начинается с рассмотрения темы и главной цели повествования. Важно помнить, что при работе с учениками средних классов следует выбирать актуальные темы с философским подтекстом, чтобы должным образом поддерживать их стремление к самовыражению. [9] Затем учителям необходимо написать сценарий в его первоначальном варианте, поскольку это будет основой для повествования. После прочтения первого варианта работы важно убедиться, что в сценарии есть определенная точка зрения и четко сформулированная цель.

2. Подборка цифровых материалов. Перед созданием раскадровки цифровой истории, необходимо отобрать цифровые материалы (изображения, рисунки, фотографии, диаграммы или карты), которые подходят как по сценарной задумке, так и по самой теме в целом. Выбор материалов и сценарных решений имеет ключевое значение для создания цифровой истории.

3. Создание раскадровки. При создании раскадровки обучающиеся должны подробно рассмотреть каждый элемент цифровой истории, из тех, что заранее было избрано. В текстовом и визуальном представлении цифровой истории описывается время, место и речь главного героя. В таблице показан шаблон раскадровки цифровой истории.

— **Изображения** (общие или конкретные, местоположение, если известно):

— **Дизайн** (цвет фона, стиль шрифта, специальные эффекты):

— **Аудио** (музыка, звуковые эффекты):

— **Повествование** (аутентичный текст, который сопровождается слайдом).

4. Запись повествования. Цифровое повествование можно записать разными способами, и одним из таких методов является съёмка. Данный этап требует использования камеры, микрофона, смартфона или планшета. Использование данных типов оборудования может потребовать от рассказчика иметь некоторые предварительные знания в процессе обеспечения, например, хорошего качества звука, правильного освещения и позиционирования камеры. Кроме того, это предполагает использование соответствующих инструментов, программного обеспечения и приложений. [10] Некоторые из них представлены в таблице 1.

Таблица 1

Программное обеспечение для редактирования фотографий:	
Aviary	Pixton
Photo Editor	Stroybird
Paint.net	Canvastera
Pixir	E. Thinglink
Powtoon	Pexels
Программное обеспечение для редактирования видео:	
iMovie	Animoto
Windows Movie Maker	Blender

Проведённое исследование позволяет нам определить многообещающий потенциал цифрового сторителлинга как педагогического метода развития речевых навыков учащихся средней школы. Интеграция технологии, практика разговорной речи и организационные навыки способствуют эффективности этого метода. Однако крайне важно

решить такие потенциальные проблемы, как доступ к технологии и необходимость развития технических навыков. Дополнительно в дальнейшем планируем провести масштабное исследование и использовать результаты в долгосрочном процессе переосмысления использования цифрового сторителлинга на занятиях иностранного языка.

Литература:

1. Luoma, S. (2004). Assessing speaking Cambridge University Press. Módulo Psicopedagogía. México: CECTE — ILCE
2. Lambert, J. (2003). Digital storytelling cookbook and traveling companion. Berkeley, CA: Digital Diner. Retrieved May 2, 2007
3. Burmark, L. (2004). Visual presentations that prompt, flash & transform. Media and Methods
4. Горохова, Л. А. Технология DIGITAL STORYTELLING: социальный и образовательный потенциал // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2016. № 12.
5. Фадеева, О. А. Сторителлинг как символическая информационно-коммуникативная технология // Политическая лингвистика. 2015. № 4

6. Логинова, А.В. Цифровое повествование как способ обучения коммуникации на иностранном языке // Молодой ученый. 2015. № 7.
7. Robin, B. What is Digital Storytelling? // Educational Use of Digital Storytelling
8. Brenner, K. Digital Stories: A 21st-Century Communication Tool for the English Language Classroom // English Teaching Forum. 2013. No. 1.
9. Рудая, В.В. Усачев Е.В. Методика применения технологии «Digital storytelling» для развития навыка говорения на английском языке при обучении старших подростков. 2022. № 2
10. Grant Charles, Natalie Clark, Julie Drolet, Christine A. Walsh Digital Storytelling Guidebook. Calgary: 2021.

Формирование компетентности родителей в профилактике речевых нарушений у детей дошкольного возраста

Котлова Ирина Сергеевна, заведующий;
Видяева Алла Александровна, старший воспитатель;
Ширшкова Татьяна Валерьевна, учитель-логопед
МАДОУ № 13 г. Оленегорска (Мурманская обл.)

В данной статье рассматриваются условия, повышающие компетентность родителей в воспитании детей с нарушением речи. Также выявляется основное содержание реализации этих условий с использованием различных форм и методов взаимодействия с родителями в дошкольных организациях.

Ключевые слова: педагогическая компетенция родителей, речевая патология, педагогические условия, информационное и обучающее просвещение родителей.

Одной из важнейших задач на современном этапе совершенствования российского образования является повышение доступности и качества образования для всех категорий населения, в том числе и для детей с речевыми нарушениями. Семья является непреходящей ценностью для жизни и развития всех людей и играет важнейшую роль в жизни общества и страны, в воспитании новых поколений, в общественной стабильности и развитии. Она является структурной ячейкой общества и закладывает основу для развития личности. Семьи связаны кровными и родственными отношениями, а также связаны общностью быта, взаимной помощью, моральной и правовой ответственностью. В последнее десятилетие в нашей стране сложилась демографическая ситуация, при которой уменьшилась доля рождающихся абсолютно здоровых детей и увеличилось число детей с проблемами в речевом развитии. Это самая многочисленная группа среди детей дошкольного возраста.

Семья, как общественный институт, является истоком воспитания детей. Результативность дошкольного образования невозможна без сотрудничества с семьей. Физическое, психическое, умственное и речевое развитие ребенка, его воспитание, начинается в семье с первых дней его жизни. Речевые нарушения, закрепившиеся в детстве, преодолеваются с большим трудом. Семья имеет большое значение в развитии и формировании правильной речи ребенка дошкольного возраста. Важно, чтобы ребенок с раннего возраста слышал правильную, отчетливую речь, на примере которой формируется его собственная речевая деятельность.

Современные исследователи по-разному трактуют терминологию родительской компетентности. О.Л. Зверева подразумевает, что педагогическая компетентность родителей — это способность справляться со своими воспитательными функциями, понимать потребности ребенка и создавать условия для их разумного удовлетворения, сознательно планировать его образование и вхождение во взрослую жизнь, с учетом способностей ребенка и социальной ситуации в обществе. Зарубежные исследователи проблемы, рассматривая «социально компетентных родителей», определяют их как «способных давать адекватный ответ на ситуацию, основываясь на предварительных наблюдениях за своим родительским опытом взаимодействия с ребенком».

Компетентность родителей в вопросах развития детей является важным фактором овладения речью, принятой в языковой социальной среде малыша. Педагогическая компетентность родителей выявляется качеством их образованности, которое выражается в системе ценностных и основных принципов, как социально нравственных основ, а также домашних обычаев для развития детей, знаниях и представлениях в области педагогики и психологии, во владении технологией формирования и развития речи ребенка.

Источником педагогической компетентности родителей служит способность видеть реальную ситуацию, в которой растет их ребенок, а также желание родителей предпринимать меры для того, чтобы менять условия жизни своих детей на более благоприятные (на основе

знаний о возрастных особенностях ребенка, поиска наиболее эффективных методов взаимодействия с ними). Педагогическую компетентность родителей в области речевого развития дошкольников можно рассматривать как интегративное качество, объединяющее в себе компоненты, которые формируют у родителей единое знание о целях воспитания и развития ребенка в области методики и технологии развития речи ребенка дошкольного возраста.

В работе специалистов организации дошкольного образования с родителями принято выделять мотивационно-личностный, гностический и коммуникативно-деятельностный компоненты формирования родительской компетентности.

Мотивационно-личностный компонент компетентности родителей в формировании речи ребенка дошкольного возраста предполагает наличие заинтересованности родителей в успешном результате речевого воспитания и образования своего ребенка, а также личный опыт речевого воспитания, то есть совокупность педагогических, психологических и логопедических знаний.

Гностический компонент объединён с запасом знаний, умений и навыков родителей, поиском, восприятием и отбором необходимых сведений, присутствие в семье психолого-педагогических знаний о процессе овладения детьми родной речью, навыками речевого общения, осведомленности о направленности специального коррекционно-развивающего процесса в детском саду.

Коммуникативно-деятельностный компонент предполагает наличие коммуникативных, организаторских и практических навыков и умений взаимодействия в системе «родители-педагог-ребенок».

1. Мотивационно-личностный компонент компетентности родителей:

- заинтересованность семьи в успешном результате речевого развития ребенка;

- положительная самооценка своих возможностей, оказывает адекватное влияние на развитие речи малыша;

- личностная готовность к выполнению рекомендаций по закреплению у ребенка навыков правильной речи, сформированных в содружестве со специалистами образовательного учреждения (воспитателем, учителем-логопедом, педагогом-психологом);

- стремление понять этиологию речевых нарушений ребенка, и, как участнику образовательного процесса, предпринять все возможные действия по профилактике и коррекции имеющихся у ребенка нарушений речевого развития;

- желание заниматься речевым развитием своих детей и их природными возможностями;

- потребность в совершенствовании своих познаний в области онтогенеза детской речи, методик, а также технологических процессов речевого формирования ребенка, узнавать современные инновационные педагогические технологии речевого развития, принимать активное участие в работе по формированию звуковой культуры речи

ребенка, ее выразительности, в осуществлении логопедического воздействия.

2. Гностический компонент компетентности родителей состоит в стремлении получить научные и достоверные знания в области дошкольной педагогики, детской психологии, анатомии и патологии органов слуха и речи, логопедии, воспитании и обучении детей с речевыми нарушениями и специальной педагогики и психологии. Изучать следующие вопросы: основные этапы развития детей на стадиях его формирования; понимать кризисные возрастные особенности; помогать малышу справляться с проблемами коммуникации; располагать информацией о закономерности психического развития и основных психологических потребностях ребенка; изучать методы и приемы формирования ребенка в дошкольном периоде.

3. Коммуникативно-деятельностное направление в педагогической компетентности родителей заключается в овладении умениями и навыками дошкольного образования: развивать у ребенка положительное отношение и интерес к игровой деятельности, как к основному виду активности в дошкольном периоде; формировать интерес к грамматически правильной речи, речевой активности и общительности; использовать эффективные методы воспитания, поощрять позитивные формы поведения ребенка, уважение и доброжелательность к окружающим; создавать отношения вместе с малышом по принципу личностно-ориентированной и гуманистической педагогики.

В практической деятельности детского сада в работе с родителями используются разнообразные формы взаимодействия. В мотивационно-личностном спектре — это анкетирование. В гностической сфере — это родительские собрания, беседы, показ видеоматериалов и прослушивание аудиоматериалов посещения занятий. В коммуникативно-деятельностном компоненте — это дискуссии, ролевое проигрывание сложных педагогических ситуаций, практикумы, родительские чтения, занятия по развитию речи в тандеме с семьей.

Грамотное сочетание современных форм работы с семьей и использование методов активизации родительского опыта позволяет повышать качественный уровень каждого из компонентов родительской компетентности в области речевого развития и логопедического воздействия при исправлении недостатков речи детей. Использование системы дифференцированных форм и активных методов повышения педагогической компетентности родителей, основанной на целях и задачах формирования каждого из структурных компонентов компетентности родителя в воспитании детей, является важным условием формирования их педагогической компетентности.

Связь с семьей во многом облегчает работу специалистов и ускоряет образовательные успехи ребенка. В семье часто привыкают к речи своих детей и не замечают ее недостатков, тем самым не помогают детям в овладении правильной речью. Родителям целесообразно показывать основы педагогической работы по формированию пра-

вильной речи. Эффективными могут быть выступления родителей на родительских собраниях, где они расскажут о совместной с педагогом работе по развитию речи. С родителями могут проводиться мастер-классы, деловые игры. Необходимо разъяснять важность чистого произношения, правильной речи для будущего успешного обучения ребенка в школе.

Речь маленьких детей в период ее формирования всегда отличается недостатками звукопроизношения. Прежде всего, это вызвано недостаточным развитием движений органов артикуляционного аппарата: языка, губ, мягкого неба, нижней челюсти. Второй причиной является недостаточно сформированная способность воспринимать и дифференцировать все звуки речи (фонемы). На сегодняшний день из-за использования технических средств коммуникации, значительной занятости родителей преимущественно финансовыми, бытовыми трудностями, наблюдается тенденция уменьшения качества общения между ребенком и взрослым. Это влечет за собой возникновение различных по характеру выраженности проблем в коммуникативном поведении детей. Среди детей дошкольников возрастает количество системных речевых нарушений, требующих регулярного логопедического воздействия.

Исходя из того, что грамотная речь родителя выступает эталоном будущей правильной речи ребенка, родитель должен стараться повысить уровень развития ребенка и готовность изменить все к лучшему. Следует активно вести работу и подключать семью к конструктивной роли в педагогической деятельности образовательного учреждения. Решение задач повышения родительской компетентности требует внедрения таких форм работы, которые будут способствовать установлению более тесных доверительных контактов между педагогами и родителями, развитию диалогических отношений «педагог — семья».

Полноценная практическая реализация комплексного подхода в формировании компетентности родителей в вопросах развития речи детей опирается на конструктивное сотрудничество образовательного учреждения с семьями воспитанников. Результаты совместной практической работы позволяют утверждать, что повышение

компетентности родителей в вопросах речевого развития ребенка стимулирует речевое развитие детей в соответствии с закономерностями речевого онтогенеза. Отношение родителей к речевой деятельности ребенка стимулируется такими формами совместной работы как беседы по вопросам состояния речевого развития их детей и семинары-практикумы, которые полезны как для самих родителей ребенка, так и для детей. В работе с родителями рекомендуется использовать: родительские уголки, папки-передвижки, библиотеки — передвижки, фотогазеты, информационные листовки.

Своевременное и точное речевое становление, психофизическое здоровье ребенка зависят от многих факторов. Нередко причиной речевых нарушений являются социальные условия. Родители не всегда знают, как надо общаться с малышом, какие выбирать игрушки и как в них играть так, чтобы ребенку было интересно и занимательно. Рекомендуются речевые игры по дороге домой, которые способствуют развитию речи, обогащению словаря, внимания, воображения ребенка. С помощью таких игр ребенок учится классифицировать, обобщать предметы, концентрировать внимание. Для достижения положительного результата необходимо играть ежедневно. Задания выполняются родителями вместе с детьми и должны быть построены с учётом следующих требований: выполнение в игровой форме; закрепление изучаемого материала; соблюдение четких инструкций по выполнению; способствовать развитию познавательного интереса, проводиться в доступной и занимательной форме.

Согласно теории Л. О. Павловой, взаимодействие семьи дошкольника и специалиста состоит из:

- привлечения семьи к воспитанию и обучению;
- обеспечения родителей необходимой информацией через выставку детских работ, предоставление им возможности познакомиться с работой дошкольного учреждения и узнать об образовательных компонентах предметно-развивающей среды;
- демонстрации знаний, умений и компетентности в решении всех проблем воспитания детей;
- уважительных отношений между родителями и специалистами.

Таблица 1. Повышение компетентности родителей детей по преодолению речевой патологии

№	Информативное направление	Обучающий спектр
1.	Знакомство с результатами психолого-педагогического и логопедического обследования.	Привлечение родителей к активному участию в коррекционном процессе по преодолению речевого дефекта у ребенка.
2.	Знакомство с возрастными особенностями нервно — психического развития, этапами становление детской речи.	Обучение родителей приемам коррекционно-развивающей работы с ребенком.
3.	Знакомство с методами коррекционно-развивающего воздействия.	Формирование у родителей и детей представления о готовности к обучению в школе.

Рекомендации для родителей по предупреждению речевых нарушений:

1. Предупреждение различных заболеваний, протекающих с высокой температурой.
2. Защита органа слуха от простудных заболеваний, инородных тел и чрезмерного шума (во время тихого часа), своевременное и принудительное лечение заболеваний уха.
3. Защита органов артикуляции:
4. профилактика рахита и челюстно-лицевых аномалий (органов артикуляции);
5. устранение сосания пальцев и привычки подкладывать руки под щеки во время сна (что приводит к формированию так называемого перекрестного прикуса);
6. профилактика преждевременной потери зубов (у детей, приводящей к деформации соседних зубов и челюстей);
7. своевременная операция при расщелине верхней губы и неба;
8. своевременное подрезание короткой уздечки (не позднее 4-5 лет);
9. защита голосовых связок от холода, пыли и головных перегрузок (например, чрезмерного крика, слишком громкой и напряженной речи);
10. защита нервной системы ребенка (к примеру, не кричать, не рассказывать страшные истории, не угрожать, бережно относиться к больным детям), такая профилактика особенно важна для всех видов невротических заболеваний, прежде всего для профилактики заикания.

Забота о правильном речевом развитии ребенка предполагает создание благоприятной среды, обеспечивающей необходимую ролевую модель (то есть отсутствие в окружении ребенка людей с речевыми нарушениями), постепенное инициирование речи ребенка путем медленного и четкого произнесения взрослыми простых слов, связанных с конкретными жизненными ситуациями, названий окружающих предметов и действий. Следует научить ребенка смотреть на лицо собеседника во время разговора, это связано с тем, что визуальное восприятие артикуляции будет способствовать более точному и более быстрому усвоению артикуляционных позиций. Необходимо создание ситуаций, при которых ребенок должен высказать свою просьбу словесно (взрослым не следует стремиться «понимать его с полуслова» и тем более с одного только жеста или взгляда). Важно полное исключение случаев подражания неправильной детской речи,

лишающего его правильного образца для подражания. Занятия ритмикой, музыкой и пением помогает развитию правильного дыхания и достаточно гибкого и сильного голоса, а также предупреждает невнятность речи. Развитие ручного праксиса играет важную роль для общего развития ребенка и особенно влияет на процесс формирования речи.

Советы родителям по профилактике речевых нарушений.

Для правильного речевого развития и коррекции речевой патологии у дошкольников необходимо здоровое речевое окружение с самого рождения ребенка, а также беседы, чтение, ответы на вопросы, совместные игры, где ребенок, подражая взрослому, развивает и совершенствует свою речь. Если в семье этого нет или присутствует в ограниченном объеме, то у ребенка формируется задержка речевого и психического развития. Следует внимательно слушать малыша, тем самым побуждать ребенка к высказываниям, к активной речи, а также развивать грамматический строй, совершенствовать речевые обороты, и обогащать словарь ребенка. Ни в коем случае не следует: игнорировать ребенка, говорить «отстань» мне некогда, «помолчи» — этим родители снижают развитие ребенка, речевую активность и мыслительную деятельность. Следует выстроить дружеские отношения с ребенком для совершенствования своей речи и малыша. Неблагоприятно влияет на развитие речи детей телевидение, компьютерные игры, если они заменяют общение с близким человеком. Чем больше ребенок «общается» с телевизором, компьютером, тем больше малыш молчит, тем более тормозится его речевая активность. Рекомендуется выбирать для своего ребенка телепередачи, видеофильмы, мультфильмы, игры, смотреть вместе с ребенком, пояснять и рассуждать.

Родителям следует помнить, что детский мозг пластичен, гибок и имеет большую склонность к развитию. В результате многие травмы у детей сглаживаются практически бесследно и не оставляют заметных следов. Незаменимую и значимую роль в такой компенсации играют благоприятные социальные и бытовые условия, в которых растут и развиваются дети. В организации дошкольного образования проводится обучение в области повышения педагогической компетенции семьи о предупреждении нарушений речевого развития детей. Совместная деятельность специалистов и родителей — это залог успешного всестороннего развития детей.

Литература:

1. Ажищева, Т. А. Эффективные формы работы учителя-логопеда с родителями / Т. А. Ажищева // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». — 2016. — № 5. — с. 222-224.
2. Бачина, О. В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи / О. В. Бачина, Л. Н. Самородова. — М.: Сфера, 2009. — с. 180.
3. Вайс, М. Н. Партнерство ДОУ и семьи в логопедической работе / М. Н. Вайс, Т. В. Пустякова // Логопед. — 2010. — № 3. — с. 25.

4. Иванова, Л. А. Инновационные формы взаимодействия педагогов ДООУ и родителей/Л. А. Иванова // *Magister Dixit*. — 2012. — № 1. — с. 29.
5. Карпенкова, С. А. Формы взаимодействия логопедов дошкольного учреждения с родителями/С. А. Карпенкова // *Специальное образование*. — 2014. — № 10. — с. 77-80.
6. Перчаткина, Е. Сотрудничество логопеда и родителей/Е. Перчаткина // *Дошкольное воспитание*. — 2008. — № 10. — с. 102-108.
7. Рогожина, О. А. Работа с родителями в специальном дошкольном образовательном учреждении/О. А. Рогожина // *Логопед*. — 2005. — № 2. — с. 46-52.
8. Саввиди, М. И. Особенности взаимодействия учителя-логопеда и родителей в процессе коррекционной работы/М. И. Саввиди // *Science Time*. — 2015. — № 10 (22). — с. 314-317.
9. Семенова, Т. Г. Формирование готовности родителей к коррекционно-логопедической работе с детьми с речевыми нарушениями/Т. Г. Семенова // *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова*. — 2008. — № 3. — с. 62-66.

Экологическое воспитание детей дошкольного возраста

Криволапова Екатерина Владимировна, воспитатель;

Корней Ирина Алексеевна, воспитатель

МАДОУ детский сад комбинированного вида № 32 ст. Новоалексеевской (Краснодарский край)

В статье рассматривается экологическое воспитание детей дошкольного возраста. Описаны проблемы формирования экологической культуры. Выведены критерии необходимых экологических знаний у детей-дошкольников.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологические представления, проблемы экологии, природа, дошкольный возраст.

Человек был и всегда остается сыном природы, и то, что роднит его с природой, должно использоваться для его приобщения к богатствам духовной культуры. Мир, окружающий ребенка — это, прежде всего, мир природы с безграничным богатством явлений, с неисчерпаемой красотой. Здесь, в природе, вечный источник детского разума.

В. А. Сухомлинский.

Проблема связи человека с природой далеко не новая. Но в настоящее время экологическая проблема взаимодействия человека с окружающей средой стала очень острой и приняла огромные масштабы. Экологическая проблема выступает сегодня не только как проблема сохранения окружающей среды от загрязнения и других неблагоприятных влияний деятельности человека на Земле. Она превращается в проблему предотвращения нерегулируемого воздействия людей на природу, в осознанно, целенаправленно, систематично развивающееся взаимодействие с нею. Такое взаимодействие достижимо при наличии в каждом человеке внушительного показателя экологической культуры, экологического сознания, создание которых начинается с раннего возраста и продолжается всю жизнь. Поэтому важно начинать экологическое воспитание с дошкольного возраста, так как в это время сформированные знания в дальнейшем преобразуются в прочные убеждения.

Детство, по мнению педагогов и психологов, является таким возрастным периодом, когда активно закладываются основы миропонимания ребенка: его отношение к себе, другим людям, окружающему миру. Поэтому

именно в этом возрасте важно создать условия для совершенствования у детей понимания того, что все в природе взаимосвязано. Проблема формирования экологической культуры в России, занимает важное место в педагогике и требует всестороннего рассмотрения и детального изучения не только в теоретическом аспекте, но и в аспекте организации практической работы с детьми. Всестороннее воспитание и развитие детей совершается разными методами. Одно из них — знакомство с природой. Природа неиссякаемый источник духовного обогащения. Ребенок постоянно в той или иной степени соприкасается с природой, которая оставляет глубокий след в его душе, воздействуя на его чувства своим многообразием и энергичностью.

Экологическое воспитание детей дошкольного возраста — это главный аспект в вопросе сохранения природы. Потому что в дошкольном детстве закладывается основа осознанного отношения к окружающей среде, накапливаются яркие эмоциональные впечатления, которые надолго, а порой и на всю жизнь остаются в памяти человека. Дети, которые получают определенные экологические представления, будут с особой бережностью отно-

сится к природе. В дальнейшем это обязательно повлияет на оздоровление экологической обстановки в нашем регионе и в стране в целом.

Важной чертой экологического воспитания детей — дошкольников является непосредственный контакт ребенка с объектами природы, так называемое «живое» общение с животными и растениями, являющимися частью развивающей экологической среды в детском саду.

Экологические познания являются основой экологического воспитания. Под экологическим воспитанием дошкольников надо понимать: воспитание доброты, человечности, ответственности по отношению к природе. Экологическое воспитание учит детей осознанно и правильно вести себя в природе и среди людей, понимать все, что происходит вокруг, а также самого себя. Нередко из-за неимения знаний ребенок не может выбрать правильную линию поведения. Поэтому педагогам так важно сделать воспитательную работу незаметной и привлекательной для детей. Так дошкольники впервые познают природу, тянутся к ней, она пробуждает в них любознательность. Дети с большим интересом наблюдают за окружающим миром, но часто не замечают главного. Поэтому рядом должен находиться педагог, который восхищается вместе с ними, учит не только наблюдать, но и видеть, чтобы дети захотели узнать еще больше.

Учитывая особенность дошкольного возраста детей, индивидуальность их психического и личностного развития, разделы биологической экологии на разном уровне могут служить научным ядром для разработки соответствующей экологической методики воспитания детей — дошкольников. Эталоном выделения понятий и экологического фактического материала являются два пункта: их наглядность и возможность включения в практическую деятельность. Как известно, в дошкольном детстве преобладают наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, обеспечивающее усвоение и понимание специально отобранных и адаптированных к возрасту сведений об окружающем мире. Отличительной чертой методики формирования экологических представлений дошкольников являются непосредственное взаимодействие ребенка с объектами природы, «живое» общение с окружающей средой и животными, наблюдение и практическая деятельность по уходу за ними, осознание увиденного в процессе дискуссии. Опосредованное понимание природы (через книги, слайды, картины, беседы и т. д.) имеет второстепенное значение: его роль — увеличить и дополнить тот эффект, который ребенок получает от непосредственного контакта с объектами окружающей природы. Отсюда становится понятна та задача, которая в экологическом воспитании отводится воссозданию области природы: в непосредственной близости с ребенком должны быть сами объекты природы, находящиеся в нормальных (с экологической точки зрения) состояниях, т. е. состояниях, полностью соответствующих потребностям и эволюционно сложившейся приспособлен-

ности живых организмов, что наглядно демонстрируется особенностями их строения и функционирования.

Получается, что формирование экологического сознания, экологического развития процесс довольно длительный и сложный. Как известно, существует немалое разнообразие методов, форм и средств работы в данном направлении, есть много разнообразных методических разработок и программ. Но, все же, главным фактором в становлении практических навыков экологически сознательного поведения является поведение взрослых, в первую очередь родителей и педагогов. Если ребенок видит, как взрослые с любовью заботятся о растениях и животных, как разумно ведут себя в окружающей природе, то он отмечает соответствующие эмоциональные реакции взрослых, модели их поведения, добавляет эту информацию в конституцию личности и сохраняет на всю жизнь. Поэтому экологическое воспитание и образование должно вестись шаг за шагом, неназойливо, без налета обязательности, но всегда с удовольствием и искреннем любопытством, как детей, так и взрослых. Экологическое воспитание дошкольников — это и есть познание ребенком всего живого. Воспитание должного отношения к природе, способность бережно относиться к живым существам имеет важное значение в дошкольный период развития и обучения.

Взаимодействие с природой всегда положительно влияет на человека, делает его гуманнее, отзывчивее, пробуждает в нем душевные качества. Особенно велико значение природы в воспитании детей. Педагоги в детском саду знакомят ребят с природой, возникающими в ней в разное время года изменениями. На основе приобретенного запаса знаний формируются такие качества, как осознанное понимание явлений природы, стремление все познать, умение видеть и наблюдать, логически мыслить, бережно относиться ко всему живому. Любовь к природе, навыки заботливого отношения к ней, внимание к живым организмам порождают не только любопытство к окружающей среде, но и способствуют формированию у детей особых черт характера, таких, как гуманность, патриотизм, трудолюбие, уважение к труду взрослых, охраняющих и умножающих природные богатства. Взращивая бережное и гуманное отношение к природе, важно исходить из следующего: главное, чтобы ребенок понял, что природа и человек взаимосвязаны, поэтому забота о природе есть забота о человеке, его будущем. А, значит, то, что наносит вред природе, наносит вред самому человеку. И тогда получается, действия, в результате которых разрушается общий для всех нас Дом, наша планета, безнравственны. Принципиально показать дошкольникам, что по отношению к природе они занимают положение более сильной стороны и поэтому должны ее защищать, должны заботиться о ней и ее беречь, и конечно уметь замечать деятельность других людей, сверстников и взрослых, давать им соответствующую нравственную оценку и по мере своих сил и возможностей противостоять действиям

антигуманным и безнравственным. Следует помнить о том, что часто небрежное, а порой и жестокое отношение детей к природе можно объяснить неимением у них необходимых знаний. Вот почему воспитание человечности и сострадания происходит в неразрывном единстве с образованием совокупности доступных дошкольникам экологических знаний. Туда входят такие критерии, как:

— представления о растениях и животных как уникальных и неповторимых живых существах, об их потребностях и возможностях удовлетворения этих потребностей;

— понимание взаимосвязанности между живыми существами и средой их обитания, адаптированности растений и животных к условиям существования;

— осмысление того, что все живые существа на нашей планете связаны друг с другом сложной системой связи (все друг от друга зависят, все друг другу нужны, удаление любого звена нарушает цепочку, т.е. биологическое равновесие) и в то же время каждое из них имеет свою экологическую нишу, и все они могут существовать единовременно.

Чтобы организовать наиболее точное и эмоциональное восприятие природоведческих знаний, педагогу следует отобрать литературную информацию для всех времен года:

Литература:

1. Ашиков, В.И. Семицветик. Программа и руководство по культурно-экологическому воспитанию и развитию детей дошкольного возраста/В.И. Ашиков, С.Г. Ашикова. — М., 2009.—156 с.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте/Л.И. Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 258 с.
3. Болотина, А.Р. Дошкольная педагогика./А.Р. Болотина, Т.С. Комарова, С.П. Баранов. — М., 2008. — 324 с.
4. Васильева, А.И. Учите детей наблюдать природу/А.И. Васильева. — М.: Просвещение, 1972. — 126 с.
5. Веретенникова, С.А. Ознакомление дошкольников с природой. Учебник для учащихся педагогических училищ по специальности «Дошкольное воспитание»/Изд. 2-е, перераб. и доп. — М., «Просвещение», 1973. — 256 с. 55
6. Воронкевич, О.А. Добро пожаловать в экологию/О.А. Воронкевич. — М., 2010.—170 с.
7. Граубин, Г.Р. Детям о природе/Г.Р. Граубин. — Детская литература — 1977. — 79 с.
8. Иванова, Г., Курашова, В. Об организации работы по экологическому воспитанию/Г. Иванова, В. Курашова // Дошкольное воспитание. — 2008. — № 3. — с. 10-12.
9. Каменева, Л.А. Методика ознакомления детей с природой в детском саду. Учеб. пособие для педагогических училищ по спец. «Дошкольное воспитание»/Л.А. Каменева. — М.: Просвещение, 1991.—240 с.
10. Каменева, Л.А. Как знакомить дошкольников с природой: Пособие для воспитателей детского сада/Л.А. Каменева. — М., 2003. — 326 с.

стихи поэтов о природе, рассказы писателей, поговорки и пословицы, загадки. Немаловажно уделять достаточное внимание народным приметам. Детские произведения таких авторов, как К. Паустовского, Д. Мамин-Сибиряка, В. Бианки, Е. Чарушина, Б. Житкова, В. Астафьева, Г. Граубина, М. Пришвина и др. должны быть в каждой семейной библиотеке, они способствуют растить умных детей, прививают любовь к хорошему слову, обогащают духовно, развивают, читаются легко и с удовольствием как детьми, так и их родителями, и конечно будут полезны воспитателям дошкольных образовательных учреждений в привитии у ребенка любви к природе, в экологическом воспитании детей. Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования определены основные стратегии экологического воспитания дошкольников. Цель педагогов, принимая во внимание индивидуальность каждого ребенка, найти правильный подход к нему, для того чтобы показать, как важно жить в гармонии и единстве с природой. И чем раньше дети будут осознавать всю необходимость заботы об окружающем мире, чем раньше для них это станет естественным, тем в более скором будущем мы будем говорить о гуманном и дружественном симбиозе Человека и Природы как о реально существующем понятии, а не как о несбыточной мечте.

Организация систематической подготовки учащихся к успешному решению геометрических задач в рамках государственной итоговой аттестации в 9-м и 11-м классах

Лавринова Татьяна Владимировна, учитель

МБОУ СОШ № 16 имени К. И. Недорубова ст. Украинской Павловского района Краснодарского края

Подготовка к государственной итоговой аттестации — неотъемлемая часть современного курса математики.

Из опыта работы могу предложить следующие рекомендации по подготовке учеников к итоговой аттестации:

— планомерная деятельность учителей по подготовке обучающихся к ЕГЭ, начиная с 5-го класса;

— обучение навыкам самоконтроля, самопроверки, определение границ результата, разумного выбора ответа, сравнения, угадывания, различным приемам быстрых вычислений и преобразований, а также развитие навыков решения простейших задач в «уме»;

— построение обучения на принципах непрерывности, системности, последовательности и прочности;

— использование в работе тестового контроля для отработки умений работать с тестами разного уровня сложности, включая тесты в режиме on — line;

— построение подготовки к ГИА и ЕГЭ в 9 и 11 классах по тематическому принципу и принципу концентрического повторения материала;

— психологическая подготовка обучающихся к экзаменам, помощь в выработке индивидуального способа деятельности в процессе выполнения экзаменационных заданий.

Процесс изучения геометрии должен включать самые разнообразные виды деятельности. В том числе — решение задач. Задача — это не только умения, это и элемент знания. Ученик должен ознакомиться с определенным набором достаточно трудных геометрических задач, научиться решать задачи, следуя известным образцам. В геометрии в отличие от алгебры алгоритмов очень мало, почти нет. Поэтому при обучении возрастает значение опорных задач, обобщающих полезный факт, либо иллюстрирующий метод или прием. Поэтому, желательно в каждой теме выработать какие-то общие положения, которые полезно знать всякому решающему геометрические задачи.

Этапы решения геометрических задач.

1. Чтение условия задачи.
2. Выполнение чертежа с буквенными обозначениями.
3. Краткая запись условия задачи.
4. Перенос данных на чертеж.
5. Анализ данных задачи.
6. Составление цепочки действий.
7. Запись решения задачи.
8. Запись ответа.

При решении геометрических задач, как правило, учащиеся допускают следующие ошибки: невнимательное чтение условия задачи, халатное построение чертежа, неправильный перенос данных задачи на чертеж (либо по незнанию, либо по небрежности), неумение проанализировать условие задачи и выявить неизвестные величины, возможность нахождения которых вытекает прямо из условия задачи, неумение применять формулы и теоремы к решению задач, несоблюдение этапов решения задачи.

Чтобы выпускники не испытывали проблем с решением геометрических задач, необходимо уделять особое внимание формированию базовых знаний курса стереометрии и восстанавливать базовые знания курса планиметрии (прямоугольный треугольник, решение треугольников, четырехугольники и т.д.). Как всегда, на помощь приходит активное использование наглядности на уроках, развитие у учащихся умения грамотно выполнять чертежи и изображать геометрические фигуры, выполнять макеты и развертки тел. Но задания с практическим содержанием по геометрии чаще всего вызывают трудности и недоумение у учащихся. А ведь именно эти задачи позволяют усилить практическую направленность изучения школьного курса геометрии; выработать необходимые навыки решения практических задач, умения оценивать величины и находить их приближенные значения; формировать представления о соотношениях размеров реальных объектов и связанных с ними геометрических величин; повысить интерес и мотивацию, и как следствие эффективность изучения геометрии. Поэтому на уроках и в самостоятельных работах при подготовке к ГИА обязательно должны присутствовать задачи с практическим содержанием.

Следующее направление работы — проведение текущего контроля усвоения изучаемого материала. К тестовому контролю знаний нельзя подготовить за день или за неделю, только планомерные длительные занятия сделают тесты решаемыми. Поэтому необходимо, начиная с 5 — го класса, проверку уровня подготовленности учащихся регулярно проводить в форме тестирования. Одна из важных проблем при тестировании — рисунок к задаче. На экзамене у выпускника нет линейки, карандаша, ластика. Перед ним ручка и белый лист бумаги. Строить приходится от руки как можно быстрее, точно, аккуратно. Чтобы не было с этим проблем, необходимо проводить практические работы на альбомных нелинованных листах, строить геометрические фигуры, проводить

от руки высоты, биссектрисы, медианы и выполнять другие построения. Важно поурочно формировать у учащихся и чувство времени. Для этого можно устанавливать регламент на решение ключевых задач на самом уроке, а дома предложить им при выполнении задания ставить перед собой электронные часы.

Еще одна проблема — анализ текста задачи. На каждом уроке необходимо приучать решать задачи с анализа условия, приучать выделять ключевые слова. Например, увидел слово «биссектриса» — ищи равные пары углов, либо используй ее свойство, «вписанный угол» — значит, вспомни все его свойства и определи, какое из них надо применить к задаче, и т. д.

Образовательный стандарт подразумевает, что выпускник средней школы должен:

— уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами;

— решать планиметрические задачи на нахождение геометрических величин (длин, углов, площадей).

Для этого, безусловно, нужно повторить определения и свойства геометрических фигур, которые изучались в школе, а также основные формулы из курса планиметрии. Задачи можно разделить на следующие типы: задачи на формулы площади; задачи на площадь фигуры на клетчатой бумаге; задачи на площадь фигуры на координатной плоскости; задачи на вектора.

Для решения задач на нахождение площади фигуры на клетчатой бумаге требуются знания формул площадей треугольников, параллелограммов, трапеций, круга и его частей, умения применять эти формулы для нахождения площадей фигур, находить площадь фигуры методом разбиения ее на более простые фигуры.

Способ первый.

1) Достроить фигуру до прямоугольника или прямоугольного треугольника.

2) Найти площадь полученной фигуры (прямоугольника или треугольника).

3) Найти площади добавленных частей.

Литература:

1. Лавринова, Т. В. Система работы по подготовке учащихся к государственной итоговой аттестации / Т. В. Лавринова. — Текст: электронный // Педтехнологии: [сайт]. — URL: <https://www.pedt.ru/categories/4/articles/35> (дата обращения: 09.02.2024).

4) Вычесть найденные площади и получить площадь нужной фигуры.

Способ второй.

Вычислить площадь фигуры можно по известным формулам, разбив фигуру на части, площади которых можно легко найти.

Способ третий.

1) По формуле — самый простой способ.

Этот способ используется тогда, когда четко видно какая фигура изображена на рисунке, и можно легко найти величины для вычисления площади.

На своих уроках применяю следующие этапы работы:

— Ознакомление с материалами.

— Решение задачи. Учитель раздает всем по одной одинаковой задаче. Каждый учащийся самостоятельно обдумывает решение этой задачи, решает ее, после чего учащиеся сверяют ответы, обсуждают и анализируют ее решение, объясняют непонятные моменты друг другу, помогают друг другу выявить правильное решение этой задачи;

— Оптимизация. Учащиеся оптимизируют процесс вычисления площади, т. е. находят такой способ вычислений, который является простым, быстрым, понятным для всех, сводит к минимуму смысловые и вычислительные ошибки на экзамене.

— Составление алгоритма. На этом этапе составляется алгоритм решения задачи, который будет хорошим помощником на ЕГЭ.

— Решение задач. Аналогично рассматриваются еще два типа задач на нахождение площади фигуры.

Навык решения геометрических задач вырабатывается со временем в процессе систематической и последовательной подготовки. Выработать умения разделять задачи на составные части, использовать различные методы решения, применять приемы, помогающие понять задачу, составить план решения, выполнить его, проверить решение, уметь выполнять каждый из этапов решения. И лишь научившись этому можно успешно сдать ГИА.

Формирование дискурсивной и стратегической компетенции при обучении монологическому высказыванию в проектной деятельности на материале испанского языка

Лапина Ольга Петровна, студент
Государственный университет просвещения (г. Мытищи)

Данная статья посвящена специфике применения метода проектов в формировании дискурсивной и стратегической компетенции. Статья раскрывает понятия «дискурсивная и стратегическая компетенция», рассмотрен метод проектов как способ обучению монологическому высказыванию. Представлены данные опытно-практической работы по формированию дискурсивной и стратегической компетенции при использовании метода проектов на уроках испанского языка.

Ключевые слова: дискурсивная компетенция, стратегическая компетенция, метод проектов, монологическое высказывание, уроки испанского языка.

Formation of discursive and strategic competence in teaching monologue in project activities based on the material of the Spanish language

Lapina Olga Petrovna, student
Moscow State Regional Pedagogical University (Mytishchi)

This article is devoted to the specifics of the application of the project method in the formation of discursive and strategic competence. The article reveals the concepts of «discursive and strategic competence», the project method is studied as an effective way of teaching monologue. The data of experimental and practical work on the formation of discursive and strategic competence when using the project method in Spanish lessons are presented.

Keywords: discursive competence, strategic competence, project method, monologue, Spanish class.

Введение. В современном мире знание иностранных языков становится все более важным навыком. Однако необходимо не только знание языка, но и умение эффективно общаться на нем, владеть дискурсивной и стратегической компетенцией. Особенно важно это при обучении монологическому высказыванию в проектной деятельности на материале испанского языка. Целью исследования являлось внедрение проектной деятельности на занятиях по испанскому языку для формирования дискурсивной и стратегической компетенции учащихся. Данное исследование показывает, насколько эффективна проектная деятельность при обучении монологическому высказыванию.

Дискурсивная компетенция включает в себя умение создавать тексты, соответствующие определенным жанровым и стилистическим требованиям. В контексте обучения монологическому высказыванию на испанском языке это означает, что студенты должны научиться строить логичные и связные монологи, адаптированные под различные ситуации общения. Проектная деятельность предоставляет уникальную возможность развивать дискурсивную компетенцию. Студенты могут создавать и презентовать проекты на испанском языке, что помогает им развивать умение описывать, аргументировать, и объяснять свои идеи. Они также учатся выбирать под-

ходящий стиль и тон высказывания в зависимости от аудитории и целей коммуникации.

В свою очередь стратегическая компетенция включает в себя умение выбирать наилучшие стратегии коммуникации в различных ситуациях. В обучении монологическому высказыванию на испанском языке это означает умение адаптировать свою речь в зависимости от контекста и аудитории. Проектная деятельность способствует развитию стратегической компетенции, так как студенты должны принимать решения о том, как организовать и представить свой проект. Они учатся анализировать потребности своей аудитории и выбирать подходящий стиль и структуру выступления.

Обучение монологическому высказыванию в проектной деятельности на материале испанского языка имеет ряд преимуществ, таких как активное участие студентов в процессе обучения в процессе создания и представления собственных проектов. Кроме того, обучение структурированной монологической речи непосредственно применяется в проектах, что делает обучение более релевантным, практичным. В процессе проектной деятельности студенты развивают навыки общения и учатся адаптировать свою речь к разным ситуациям. Проекты могут быть связаны с испанской культурой, что также способствует глубокому пониманию языка и культуры.

Методы развития дискурсивной компетенции можно разделить на просмотр и анализ стимулирующих и реферативных материалов (изучение новостей, статей, книг, фильмов и других исходных материалов для развития понимания и анализа различных дискурсов), работу с текстом (чтение, анализ и интерпретация текстов различных жанров и типов), дискуссию и общение (проведение дебатов, круглых столов, групповых дискуссий и других форм общения, направленных на развитие умений аргументировать свою позицию, строить конструктивный диалог) и проектную деятельность (выполнение проектов, связанных с осмыслением и анализом дискурса, конструированием собственных текстов и исследованием специфических дискурсивных практик и жанров).

Что касается методов стратегической компетенции, они включают в себя разработку и реализацию стратегий и тактик для достижения поставленных целей и задач, анализ и прогнозирование (изучение текущей ситуации, анализ возможных сценариев развития событий, прогнозирование результатов принятых решений), самомониторинг и самооценка (осознанное наблюдение за своими действиями и оценка их эффективности, выявление сильных и слабых сторон), управление временем (расписания, приоритетов, планирование и контроль времени для достижения поставленных задач), коммуникации и деловое общение (развитие навыков эффективного общения, умение устанавливать контакты, строить отношения, учитывать интересы и потребности других людей).

Для реализации опытно-практической работы был выбран 10 «А» класс. Основной целью нашего исследования было подтверждение эффективности использования метода проектов при формировании дискурсивной и стратегической компетенции учащихся на уроках испанского языка. Работа состояла из трех этапов: подготовительного, основного и заключительного. На подготовительном этапе наша главная задача заключалась в оценке уровня развития дискурсивной и стратегической компетенции учащихся 10 класса. Для этого учащимся было дано задание выполнить тест по теме «Navidad», целью которого было выявить владение фоновыми знаниями, касаемо испанских рождественских празднований и традиций. По результатам входного задания выяснилось, что только 14% учащихся имеют средний уровень сформированности дискурсивной и стратегической компетенции по данной теме, в то время как у 86% обучающихся данный уровень находится на низком уровне. На основном этапе опытно-практической работы был осуществлен проект по теме

«Navidad en los países hispanohablantes», направленный на исследование различий в праздновании Рождества в испаноговорящих странах. В рамках опытно-практической работы мы опирались на подходы формирования дискурсивной и стратегической компетенции и на технологию проектной деятельности.

Проектная деятельность делилась на 3 этапа: начальный этап, основной этап и заключительный этап. На подготовительном этапе был проведен урок, на котором мы познакомили учащихся с концепцией проектной деятельности, сформулировали цели и задачи проекта, а также поставили проблему, которую необходимо было решить в процессе выполнения проекта. На основном этапе учащиеся в группах выполняли проект: изучали реалии, связанные с испанскими праздниками, традициями и обычаями, а также актуализировали фоновые знания по этой теме (Noche Buena, Día de Navidad, Año nuevo, Nochevieja, La noche de los Reyes Magos). В ходе опытно-практической работы была проведена оценка эффективности использования проектной деятельности в формировании дискурсивной и стратегической компетенции и подведены результаты работы. Для этого учащимся было также предложено выполнить задание в виде теста и подготовить монологическое высказывание. Результаты задания показали, что учащиеся владеют дополнительными сведениями по теме, имеют более конкретное представление о праздниках и традициях испаноговорящих стран, а также используют эти знания на уровне репродукции. Проанализировав результаты сравнительного анализа входного и итогового тестирования, можно сделать вывод, что уровень дискурсивной и стратегической компетенции учащихся 10 «А» класса повысился. Сформированность дискурсивной и стратегической компетенции по данной теме у 80% обучающихся находится на среднем уровне, и только 20% учащихся остались на низком уровне.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что применение метода проектов эффективно для развития дискурсивной и стратегической компетенции и монологических умений учащихся. Он не только способствует улучшению навыков общения, но и позволяет студентам более глубоко погрузиться в испанский язык и культуру. Этот подход к обучению является актуальным и востребованным в современном мире, где владение иностранными языками становится все более важным для профессионального и личного развития. Материалы статьи предлагают практическую ценность для методистов, преподавателей, учителей и студентов педагогических вузов.

Литература:

1. Королева, Е. В., Коньшева, Ю. Р. «Использование метода сторителлинг при обучении монологической речи на уроках английского языка». Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-4. с. 176-178.
2. Малинин, В. А., Повshedная, Ф. В., Пугачев, А. В. «Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования». Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 1.
3. Мухамеджанова, С. Д. «Проектная технология на уроках английского языка». Достижения науки и образования. 2017. № 4 (17). с. 89-91.

4. Формирование дискурсивной и стратегической компетенции при обучении монологическому высказыванию в проектной деятельности. Язык и текст. 2023. Том 10. № 1. Доступно на: https://psyjournals.ru/journals/langt/archive/2023_n1/Savitskaya_et_al
5. Сафонова, В. П., Мамо, И. Г. «Современный урок иностранного языка: рекомендации, разработки уроков». Изд. 2-е. Волгоград, 2016.
6. Соколова, Н. А., Черусова, Л. А. «Использование проектной деятельности в курсе обучения второму иностранному языку». Иностранные языки в школе. 2017. № 11.
7. Федорова, О. Е. «Обучение монологической речи учащихся 10 класса на уроках английского языка». Обучение и воспитание: методика и практика. 2014. № 17. с. 220-224.
8. Шамов, А. Н. «Методика обучения иностранным языкам: теоретический курс». М.: ФЛИНТА, 2020. 296 с.

Внедрение духовно-нравственных ценностей в образовательный процесс в начальной школе

Лапшина Татьяна Аркадьевна, учитель начальных классов;
Журавлева Галина Николаевна, учитель начальных классов
МОБУ средняя общеобразовательная школа № 18 г. Сочи

Преподаватель уже давно считается сложной профессией, учитывая наличие взаимодействия в работе многих психоэмоциональных, языковых и социокультурных факторов. Каждый из этих факторов оказывает сильное давление на учителей, заставляя их быть интеллектуально, физически и эмоционально сильными.

Эмоциональные факторы играют решающую роль в определении успеха или неудачи всех аспектов образования, включая успеваемость учащихся, их удовлетворенность и поведение в классе.

Попытки сохранить и усилить заботу о детях в сфере образования привели к введению новой концепции в педагогической работе, которая подразумевает внедрение духовности и нравственности.

Ключевые слова: *духовность, нравственность, образование, начальная школа, успеваемость, развитие учеников.*

Духовность рассматривается как один из краеугольных камней образования и социальной работы, который включает в себя такие ценности, как благоразумие, сострадание и искренность, а также положительно сказывается на успеваемости учеников [1].

Духовность касается того, как человек понимает и живет благородными ценностями и работает над их совершенствованием или реализацией. Следовательно, духовность требует единообразия между повседневными активностями человека и его фундаментальными ценностями. После своего применения в религиозных сферах, науке, образовании и исследованиях духовная педагогика позиционировала себя как подход к обучению во многих странах в последние десятилетия.

Внедрение духовно-нравственных ценностей в обучение — это теория, целью которой является применение культурных и духовных ценностей в образовании [2]. Другими словами, это основанная на опыте вдумчивая, целостная практика, которая рассматривает вопрос в целом, одновременно обращая внимание на важность каждого элемента в образовании.

В преподавании духовные ценности основываются на опыте, полученном в результате педагогических размышлений, дискуссий и идеологической обработки. Рассматриваемый подход часто применяется в обра-

зовательных исследованиях и обучении в связи с тем, что каждый аспект преподавания является частью духовной реальности, и каждый момент в классе представляет собой духовную возможность для учителей и учеников.

Согласно этому подходу, учебный класс по своей природе является духовным пространством, в котором учитель подчеркивает роль духовных и нравственных факторов [3]. Исследования подтверждают, что интеграция духовности и нравственности достаточно эффективна во многих профессиях, требуя от людей компетентности в понимании и обращении с духовными переменными в своей работе.

Основные аспекты духовно-нравственного подхода в образовании. Духовность в сочетании с нравственностью — это сознательный опыт человека по соединению реальной жизни, обучения, преподавания с благородными ценностями. Хотя этот термин путают с религией и моралью, в образовании он означает глубокую связь между учениками, учителями и предметом, которая характеризуется честностью, жизненной силой и энтузиазмом учителя.

В течение долгого времени концепция духовности использовалась как синоним религиозности, несмотря на их существенные различия [4]. Но если

разграничить эти два термина, то религия — это общественный институт, который ускоряет доступ человека к силе, большей, чем мы сами, в то время как духовность — это личный процесс каждого ученика работы над собой. Проще говоря, религия — это то, что мы делаем с другими, тогда как духовность — это то, что мы делаем внутри себя. Иными словами, религию можно воспринимать как голову, а духовность и нравственность — как сердце. Аналогичным образом, можно отделить религию от духовности, утверждая, что первая происходит из убеждений и учений человека, а вторая является практикой убеждения.

В выполнении к этому можно рассматривать духовность в сочетании с нравственностью как жизненный опыт, имеющий основополагающее значение для жизни человека, ученика, тогда как религия больше похожа на социальный институт и убеждения [5]. Итого, духовность выходит за рамки религиозности и других подобных концепций в том, что она принимает во внимание два направления: внутренние отношения с самим собой, а также внешние отношения с другими, например, взаимоотношения между преподавателем и каждым учеником.

Подход внедрения духовно-нравственных ценностей в обучение расширяет границы образования и педагогики, включая деятельность, которая помогает учащимся формировать социально-ориентированные знания в классе.

Эффективное образование должно выходить за рамки непосредственных проблем и решать более широкие социальные вопросы. Такой подход побуждает учеников критически задуматься о мире и социальных проблемах, существующих в обществе.

Особенности духовно-нравственной педагогики. Для реализации внедрения духовно-нравственных ценностей в обучение должны быть включены в классную практику и деятельность учителей несколько особенностей.

Первая особенность связана со способностью учителей понимать духовность и опыт учеников. Они должны быть способны видеть и интерпретировать такой опыт, который показывает развитие учеников [6].

Вторая особенность заключается в том, что учителя должны созерцательно относиться к своим ученикам и постоянно думать о будущем каждого ученика, знаниях и о том, как их обучать.

Доброжелательность — следующая особенность, которая означает проявление щедрости и понимания по отношению к различным взглядам в духовности.

Четвертая особенность касается уровня знаний учителей в своей работе, особенно во время их взаимодействия с учениками, коллегами, родителями и директорами школ.

Пятая особенность касается использования учителями различных занятий и стратегий в классе для поддержания собственной мотивации преподавания, а также

мотивации учащихся активно участвовать в учебном процессе.

Последней особенностью является духовное лидерство учителя, которое можно развивать различными духовными практиками.

Различные исследования подтверждают, что внедрение духовно-нравственного подхода в обучение способствует развитию культурной идентичности, правильному социальному поведению, морали, благополучию учеников [7].

Чтобы внедрить духовно-нравственные ценности в обучение рекомендуется воспользоваться некоторыми практиками в своей работе учителя, а именно:

- поиск уникальных особенностей ученика (например, попросить учащихся пересказывать и размышлять о своем собственном опыте духовности и духовных ценностей, чтобы способствовать их участию и сотрудничеству в учебном процессе);

- преподавание через личный опыт учителя через духовные ценности в их жизни и профессии (например, путем проведения дискуссий и дебатов в классе);

- создание пространства, позволяющего учитывать различные точки зрения учеников (например, обсуждение в классе различных взглядов на конкретные духовные ценности);

- учитывание уникальности характера каждого ученика.

Эти четыре практики можно применить в реальной педагогической практике, где преподаватели будут развивать положительные эмоции, такие как радость, любовь, счастье, оптимизм и многие другие, которые способствуют развитию духовно-нравственных ценностей [8].

При этом можно утверждать, что духовность и нравственность идут рука об руку. Когда каждый ученик чувствует себя любимым, он может выйти за рамки ежедневных проблем и сам будет стараться стремиться к духовности и нравственности в образовании [9].

Когда ученики осознают важность социокультурных и духовных ценностей и убеждений, их стремление к познанию нравственно-духовных ценностей также усиливается [10], при этом рассматриваемый подход можно применять посредством развития навыков межличностного общения, таких как доверие и честность.

Заключение. Внедрение духовно-нравственных ценностей в образование является эффективным инструментом для достижения положительных результатов в образовании как для самих учителей, так и для учащихся начальных классов.

Также можно утверждать, что духовность и нравственность являются неотделимыми частями личности учащихся и их успеваемости. Подход внедрения духовно-нравственных ценностей в обучение не является утилитарным движением, где учитель является «единственным источником знаний», а процессом, связанным с духом и внутренними эмоциями человека.

Литература:

1. Боликова Людмила Юрьевна, Сильнова Юлия Анатольевна Формирование духовно-нравственных установок у младших школьников // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2015. № 2 (34).
2. Раймерс Диана Наркисовна, Шаймарданов Рафис Хасанович Этапы воспитания нравственности у младших школьников на уроках немецкого языка // Концепт. 2019. № 2.
3. Ооржак Аржаана Болатовна Формирование духовно-нравственной личности младшего школьника в процессе учебно-воспитательной деятельности // Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. 2018. № 4.
4. Ясинских Людмила Владимировна Нравственно-эстетическое развитие младших школьников в художественной деятельности // Педагогическое образование в России. 2017. № 12.
5. Куприна Надежда Григорьевна, Оганесян Эвелина Джонридовна Развитие у младших школьников эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства как педагогическая проблема // Педагогическое образование в России. 2017. № 3.
6. Ильинская Ирина Петровна Духовно-нравственное воспитание младших школьников в условиях полиэтнической образовательной среды // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 1.
7. Хадикова Инесса Муратовна Принципы взаимодействия школы и семьи в духовно-нравственном воспитании школьников в поликультурной образовательной среде // БГЖ. 2019. № 3 (28).
8. В.М. Куртпапова, Н.А. Рачковская Закономерности и педагогические принципы нравственного воспитания подростка в поликультурной образовательной среде школы // МНКО. 2019. № 5 (78).
9. Гудина Татьяна Викторовна, Казанская Вера Львовна Воспитательный потенциал библиотеки в формировании духовно-нравственной культуры детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Череповецкого государственного университета. 2019. № 3 (90).
10. Дударенко Елена Петровна Педагогический мониторинг духовно-нравственного воспитания старшеклассников посредством внеурочной экскурсионной деятельности // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018. № 3 (11).

Физическое воспитание дошкольников 4-5 лет

Мамаева Наталья Александровна, студент

Научный руководитель: Нуриева Алеся Радиевна, старший преподаватель
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан)

Физическое воспитание является одним из важных аспектов развития ребенка. Особенно важно начинать заниматься спортом и физической активностью с самого раннего детства. Дети в возрасте 4-5 лет находятся на стадии активного физического и психического развития, и поэтому необходимо обеспечить им оптимальные условия для полноценного развития. В данной статье мы рассмотрим основные принципы организации физического воспитания дошкольников 4-5 лет. Будут представлены рекомендации по выбору видов физических упражнений, игр и занятий, которые будут способствовать правильному развитию моторики, координации движений и общей физической подготовке детей этого возраста. Кроме того, будет дано объяснение о том, какая роль физической активности играет в формировании здорового образа жизни у детей и какие положительные эффекты она оказывает на их психологическое состояние.

В данном возрасте особенно важно обеспечить ребенку полноценное физическое развитие, так как это является основой для его здоровья и будущего успеха. Авторы статьи провели обзор научных исследований, посвященных данной тематике, и выделили несколько ключевых аспектов: развитие моторики, координации движений, силы и гибкости; формирование правильной осанки; развитие баланса и равновесия; улучшение когнитивных функций через физические упражнения. Отмечается, что для достижения этих целей необходимо создать благоприятные условия для физической активности детей в домашней и дошкольной среде: организация игр на свежем воздухе, занятия спортом или танцами, использование специальных игровых комплексов. В заключение авторы призывают родителей и педагогов активно принимать участие в физическом развитии детей 4-5 лет, так как это способствует их всестороннему развитию и формированию здорового образа жизни.

Ключевые слова: физическое развитие, дошкольник, 4-5 лет, моторика, координация движений, сенсомоторный опыт.

Основная задача физического воспитания дошкольников 4-5 лет — развитие и улучшение моторики и координации движений. В этом возрасте дети активно изучают окружающий мир через двигательную актив-

ность, поэтому сенсомоторный опыт имеет большое значение. Развивая свою моторику и координацию движений, ребенок приобретает навыки самообслуживания, участия в игровых и спортивных мероприятиях. Для достижения этих целей необходимо организовывать специальные физические занятия для детей 4-5 лет. Они должны быть разнообразными и интересными, чтобы мотивировать ребенка активно участвовать в них.

Актуальность. Физическое воспитание дошкольников 4-5 лет является актуальной темой, которая вызывает все больший интерес и внимание. Современный образ жизни, где дети все больше проводят время перед компьютерами и телевизорами, приводит к ухудшению физической формы и здоровья детей. Физическая активность играет важную роль в развитии малышей, способствуя укреплению мышц и костей, развитию координации движений, а также повышению иммунитета. Кроме того, занятия физкультурой способствуют формированию правильного осанки, развитию самооценки и социализации ребенка. Все эти аспекты делают физическое воспитание неотъемлемой частью программы дошкольного образования. Важно начинать ознакомление детей с физическими упражнениями уже на этапе дошкольного возраста для дальнейшего поддержания активного образа жизни и сохранения здоровья на протяжении всей жизни.

Основная цель физического воспитания дошкольников 4-5 лет заключается в развитии и укреплении их физических возможностей, формировании здорового образа жизни и приобретении навыков самостоятельного ухода за своим телом. В этом возрасте дети активно растут и развиваются, поэтому особое внимание должно быть уделено поддержанию и улучшению их физического состояния. Физические занятия помогут малышам стать более ловкими, гибкими и сильными, а также развить координацию движений. Кроме того, они позволят детям научиться работать в коллективе, следовать правилам игры и развивать спортивные качества, такие как выносливость, смелость и справедливость. Основная цель физического воспитания дошкольников 4-5 лет — создание благоприятной основы для будущего здоровья ребенка.

Преимущества. Физическое воспитание дошкольников 4-5 лет имеет множество преимуществ. В этом возрасте дети активно развиваются и осваивают новые навыки, поэтому физическая активность играет важную роль в их общем развитии. Участие в спортивных играх и упражнениях помогает детям улучшить свою координацию движений, гибкость и силу мышц. Кроме того, физическое воспитание способствует формированию правильной осанки и развитию мышц спины.

Основная цель физического воспитания для дошкольников — создать прочные основы для будущего здоровья и активного образа жизни. Регулярные занятия физической культурой уже на раннем этапе позволяют сформировать положительные привычки у детей, такие как любовь к движению, стремление к достижению личных результатов и поддержание здорового образа жизни.

Кроме того, физическая активность способствует улучшению психологического состояния дошкольников. Занятия спортом помогают снять стресс и улучшить настроение, а также развивают самодисциплину и умение справляться с трудностями.

Исследования в области физического воспитания дошкольников 4-5 лет являются важным аспектом разработки эффективных программ и методик. Они позволяют определить особенности развития детей данного возраста, их физические возможности и потребности. Исследования позволяют выявить оптимальные нагрузки и упражнения для развития координации, гибкости, силы и выносливости малышей. Некоторые исследования подтверждают положительное влияние занятий физической активностью на когнитивные функции детей этого возраста — улучшение концентрации внимания, памяти, речевых навыков. Это связано с тем, что физическая активность стимулирует работу мозга и способствует выработке гормонов радости. Однако необходимо отметить, что каждый ребенок индивидуален, поэтому результаты исследований могут быть различными. Важно учитывать особенности каждого ребенка при составлении программы занятий физической активностью. Таким образом, исследования в области физического воспитания дошкольников 4-5 лет играют ключевую роль в определении эффективных методик и программ для развития детей этого возраста.

Особенности и структура. Возраст 4-5 лет является важным периодом для физического развития дошкольников. В этом возрасте дети активно учатся двигаться, координировать свои движения и развивать моторные навыки. Основная цель физического воспитания в этом возрасте — создание благоприятных условий для полноценного физического развития ребенка. Структура занятий по физическому воспитанию должна быть организована таким образом, чтобы удовлетворять индивидуальные потребности каждого ребенка. Занятия должны быть разнообразными и интересными, чтобы привлечь внимание детей и стимулировать их активность. Особое внимание следует уделить играм, которые способствуют развитию моторики, координации движений и силы мышц. Для дошкольников 4-5 лет подходят игры с мячами, скакалками, гимнастической палкой и другим специализированным оборудованием. Также необходимо проводить занятия на свежем воздухе, где дети могут бегать, прыгать, карабкаться и играть в командных играх. Это поможет развить выносливость, координацию и оздоровить организм. Важным элементом физического воспитания является развитие гибкости и растяжки.

Основные виды упражнений. Физическое воспитание является неотъемлемой частью развития дошкольников 4-5 лет. В этом возрасте основной целью физических занятий является формирование координации движений, развитие гибкости и силы мышц, а также обучение правильным двигательным навыкам. Для достижения этих

целей используются различные виды упражнений. Один из основных видов упражнений для дошкольников — это упражнения на развитие координации движений. В ходе таких занятий дети выполняют простые задания, например, бросание и ловлю мяча или передвижение по определенной траектории. Это помогает им научиться контролировать свое тело и координировать движения. Другой важный вид упражнений — это упражнения на развитие гибкости и силы мышц. Для этого применяются растяжка, гимнастика и игровые элементы. Растяжка помогает ослабить мышцы и сделать их более гибкими, а гимнастика способствует развитию силы мышц. Игровые элементы делают тренировку более интересной и привлекательной для детей. Также стоит упомянуть об упражнениях на развитие правильных двигательных навыков

Мини-эксперимент. Может быть полезным инструментом в физическом воспитании дошкольников 4-5 лет. Он помогает не только развить двигательные навыки и координацию, но и учить детей темам, связанным с наукой и окружающим миром. В рамках мини эксперимента можно провести такие занятия, как изучение свойств воды через игры с пузырями или создание простых механизмов с использованием пружинок или резинок. Такие задания не только развивают мелкую моторику, но и позволяют детям узнать о причинах определенных явлений. Кроме того, мини эксперименты способствуют развитию наблюдательности и логического мышления у детей. Они учатся формулировать гипотезы, проводить опыты и делать выводы на основе полученных результатов. Важно помнить, что любые эксперименты должны быть безопасными для детей данного возраста. Педагог должен обеспечить контроль за процессом и предоставить необходимые инструкции для правильного выполнения заданий. Таким образом, мини эксперименты являются эффективным инструментом в физическом воспитании дошкольников 4-5 лет.

Литература:

1. К. А. Макарова, «Физическое воспитание детей дошкольного возраста». В этой книге автор рассматривает основные принципы физического развития детей и предлагает практические рекомендации по проведению занятий.
2. И. Г. Акишина, «Физкультурно-спортивная работа с дошкольниками». Эта книга содержит информацию о методиках работы с детьми 4-5 лет, различных играх и упражнениях, способствующих развитию координации и моторики.
3. Н. А. Максимович, «Физическая культура дошкольника». Автор в данной книге подробно описывает возрастные особенности развития детей 4-5 лет и предлагает систематический подход к организации физкультурных занятий для них.
4. Е. Н. Шапошникова, «Игры на свежем воздухе для дошкольников». В этой книге собраны разнообразные игры и занимательные упражнения, которые можно проводить на открытом воздухе и которые способствуют развитию физических навыков.

Рекомендации родителям. Для физического воспитания дошкольников 4-5 лет играют важную роль в их развитии. В этом возрасте дети активны и полны энергии, поэтому им необходимо достаточно физической активности. Родители могут помочь своим детям развить моторику, координацию и силу, предлагая им игры на открытом воздухе, прогулки и спортивные занятия. Важно обратить внимание на безопасность ребенка при физических упражнениях. Родители должны следить за тем, чтобы площадка или место для игр было безопасным и обеспечивало защиту от возможных травм. Также рекомендуется использовать качественное спортивное снаряжение и одежду. Регулярность занятий — еще один важный аспект физического развития дошкольников. Родители должны стараться создать расписание занятий, которое будет учитывать особенности каждого конкретного ребенка. Например, можно назначить определенные дни недели для посещения спортивных секций или организации семейных прогулок. Помимо физической активности, необходимо также обратить внимание на правильное питание ребенка. Родители должны предлагать своим детям полноценные и разнообразные блюда, богатые витаминами и минералами

Заключение. Физическое воспитание дошкольников 4-5 лет играет важную роль в их развитии. Оно способствует формированию здорового образа жизни, укреплению мышц и костей, развитию координации движений и основных навыков. Регулярные занятия спортом и физическими упражнениями помогают детям стать более активными, выносливыми и самоуверенными. Кроме того, они изучают правила безопасного поведения на улице и при выполнении физических упражнений. Важно также отметить значимость родительской поддержки и поощрения детей к занятиям спортом. Физическое воспитание должно быть частью ежедневной жизни дошкольника, чтобы привить им полезные привычки на всю жизнь.

Обучение навыкам телесного самовосприятия младших школьников с ТМНР

Наурзалиева Малика Олеговна, студент магистратуры

Научный руководитель: Симонова Татьяна Николаевна, доктор педагогических наук, доцент
Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева

В статье дано описание педагогической модели формирования навыков телесного самовосприятия младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). Авторами выделена структура телесного самовосприятия, дана краткая характеристика его компонентов, указаны особенности формирования телесного самовосприятия у учащихся со сложными нарушениями.

Ключевые слова: телесное самовосприятие, собственное тело, навык, школьник, образовательный процесс

Феномен телесного самовосприятия рассматривается и осмысливается во многих измерениях: в аспекте глубинного эмоционального и телесного опыта, в эволюционной ретроспективе, в культурно-историческом контексте, в аспекте нейрофизиологических механизмов.

Согласно культурно-исторической концепции развития психики Л. С. Выготского, все, с чем имеет дело человек, в том числе и его тело, дано ему в культурно преобразованном виде, заключено в определенную исторически и культурно детерминированную перспективу. Можно предположить, что отклонение от культурного пути развития и есть один из центральных — психологических источников нарушений телесных функций и возникновения психосоматических расстройств. В рамках данного подхода телесность становится не только предметом естественнонаучного анализа, но и включается в широкий контекст гуманитарного знания (психологического, философского, культурологического, этнографического). Восприятие собственного тела, представления о схеме тела, осознание своего физического «Я» представляют большой интерес ученых разных направлений, которых объединяет мнение о том, что оно является одним из важных условий для когнитивного развития, а именно для освоения пространственных характеристик среды.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что в структуру телесного самовосприятия входят: представления о схеме собственного тела, знания границ тела, локализация телесных ощущений, а также представления об окружающем.

Первоначально начинают формироваться представления о собственном теле и о расположении внешних объектов по отношению к собственному телу, которое происходит через ощущение напряжения и расслабления мышц, ощущение от взаимодействия тела с внешним пространством, а также от взаимодействия ребенка со взрослым. Телесный опыт опосредует первые взаимодействия ребенка с миром. На основе телесного взаимодействия со значимым взрослым происходит «укоренение» ребенка в мире [2, с. 27].

Схема тела — конструируемое мозгом внутреннее представление, модель тела, отражающая его структурную организацию и выполняющая функцию формирования знаний о теле, как едином целом. В основе схемы

тела лежит совокупность упорядоченной информации о динамической организации тела субъекта.

Еще одним компонентом телесного самовосприятия является граница образа тела или граница телесности, которая формируется во время телесного контакта и на протяжении всей жизни.

В нейропсихологии это называется соматогнозисом, интегрирующим экстероцептивные, проприоцептивные и визуальные чувства. Gauthier метафорически определяет это выражением «иметь тело», вкладывая в него свойство, приобретаемое в ходе сенсомоторного развития, позволяющее сформироваться соматотопической ограниченности своего телесного пространства от внешнего мира [7, с. 148].

Доказано, что любое ощущение участвует в построении образа тела [5, с. 227]. Так, ощущение боли связано с образом тела, помогая ее локализовать. Выполнение любого действия, жеста (тонкой моторики, речевого акта) невозможно без кинестетического и проприоцептивного ощущения.

По замечанию многих ученых [6, с. 73], научное изучение телесного самовосприятия и целого ряда взаимосвязанных с ним понятий находится в начальном состоянии развития. В тоже время установлена взаимосвязь отклонений в развитии современных детей, трудностей в освоении ими базовых школьных навыков (письма, чтения, счета) с несформированностью телесного самовосприятия [1, с. 54; 3, с. 119; 4, с. 165].

Говоря об особенностях формирования телесного самовосприятия младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), стоит отметить, что в психолого-педагогической литературе данный феномен не являлся предметом специального изучения, хотя косвенно во многих источниках мы находим отдельные характеристики, так или иначе, затрагивающие особые образовательные потребности детей с детским церебральным параличом, аутизмом, связанные с телесным самовосприятием. Среди них отмечены: сложности с ориентацией в пространстве, зрительные слуховые, тактильные и кинестетические нарушения, трудности в моторной сфере, неполнота, неточность, недифференцированность восприятия окружающего мира, несформированность схемы тела.

Все это ведет к затруднению освоения необходимых для жизни элементарных бытовых навыков, формированию представлений о психологических границах как суверенности территории личности, регуляции положения частей тела, контроля двигательного акта в зависимости от внешних условий. В конечном итоге, несформированность навыков телесного самовосприятия негативно отражается на социально-психологической регуляции и социализации ребенка с ТМНР.

Таким образом, под навыками телесного самовосприятия младших школьников с ТМНР мы понимаем сложный социально-психологический конструкт, обеспечивающий освоение элементарных бытовых навыков, формирование субъектности и объединяющий комплекс элементов: знание схемы тела, восприятие границ своего тела, восприятие ощущений своего тела и умение сообщать о них, умение локализовать место прикосновения.

Теоретическое исследование проблемы телесного самовосприятия младших школьников с ТМНР позволило разработать программу диагностики в соответствии со структурой феномена телесного самовосприятия.

Для изучения особых образовательных потребностей в формировании навыков телесного самовосприятия младших школьников с ТМНР были определены параметры и их критерии, а также методы исследования.

В результате первичной диагностики мы пришли к выводу о том, что у учащихся с комплексными нарушениями имеются проблемы в формировании схемы собственного тела, ориентации в телесном и социальном пространстве, формировании навыков самообслуживания и социального взаимодействия. Таким образом, определилась необходимость организации работы по обучению навыкам телесного самовосприятия младших школьников со сложными нарушениями.

На втором этапе экспериментальной работы мы реализовали модель, которая наряду с основополагающими принципами и подходами специальной педагогики (системности, комплексности, индивидуально-дифференцированного подхода, педагогического оптимизма), строилась на основе деятельностного подхода, понимаемого не как простая тренировка умений и навыков, а как целостная осмысленная деятельность, вписывающаяся в систему повседневных жизненных социокультурных отношений ребенка; компетентностного подхода, определяющего единство образовательного процесса, ориентированного на формирование жизненных компетенций; гуманистического подхода, ориентирующего на учет индивидуально-личностных интересов и возможностей детей с комплексными нарушениями в обучении и воспитании; единства коррекционной работы с ребенком и его окружением, обосновывающим значимость благоприятной социальной ситуации как условия успешной коррекционной работы.

Модель содержит следующие взаимосвязанные компоненты:

1. Целевой. В качестве цели перед нами выступает обучение младших школьников с ТМНР навыкам телесного самовосприятия;

2. Процессуально-деятельностный. Данный блок направлен на реализацию педагогических условий формирования у детей с комплексными нарушениями навыков телесного самовосприятия и описывает содержание практической деятельности специалистов для достижения поставленных задач. Каждое условие включает в себя специально подобранные формы и средства работы: беседа, наблюдение, подвижные игры и упражнения, работа с моделями, средствами альтернативной коммуникации и др.

В качестве основных педагогических условий нашей модели мы выделили: — обогащение предметно-развивающей среды специальными наглядно-обучающими материалами и средствами; — включение в образовательный процесс специальных дидактических игр, упражнений, заданий; — использование разнообразных форм работы с семьями детей.

На данном этапе коррекционные задачи включались практически во все учебные предметы ФАОП (Речь и альтернативная коммуникация, Человек, Домоводство, Адаптивная физкультура, Окружающий социальный мир).

3. Оценочно-результативный. Его целью является обобщение достигнутых результатов в процессе коррекционно-образовательной деятельности и обсуждение совместно с родителями дальнейших планов работы.

Третьим этапом нашей работы выступила контрольная диагностика, выявляющая изменения в уровне сформированности навыков телесного самовосприятия младших школьников с ТМНР. Количественные данные подтвердили результативность проделанной работы. По итогам контрольного среза отмечена положительная динамика развития навыков телесного самовосприятия по всем выделенным показателям: по первому компоненту на уровень выше поднялись 2 учащихся, тем самым средний уровень показало большинство детей в группе (60%). По второму компоненту на среднем уровне оказались 3 учащихся (60%), что на 40% больше, чем в начале обучения. По третьему компоненту также отметилась положительная динамика: на низком уровне остался только 1 ученик.

Мы пришли к выводу, что успешность процесса обучения навыкам телесного самовосприятия младших школьников с ТМНР зависит от ряда факторов: включения специальных психолого-педагогических условий в коррекционно-образовательный процесс; формирования навыков самообслуживания, социального взаимодействия; комбинирования форм работы при учете особенностей нарушений младших школьников с ТМНР; непрерывной работы и взаимосвязи различных специалистов; совместного комплексно-тематического планирования работы; обязательного включения в коррекционный процесс родителей обучающихся.

Разработанная нами педагогическая модель, на наш взгляд, отражает внутренние и внешние связи взаимодействия участников образовательного процесса, которые

обеспечивают комфортное включение обучающихся младшего школьного возраста с ТМНР в социум.

Литература:

1. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) — М.: Теревинф, 2007. — 112 с.
2. Винникотт, Д. В. Маленькие дети и их матери/Пер. с англ. Н. М. Падалко. — М.: Независимая фирма «Класс», 1998. — 80 с.
3. Зверева, Н. В. Патопсихология детского и юношеского возраста: учебное пособие для вузов/Н. В. Зверева, О. Ю. Казьмина, Е. Г. Каримулина. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 222 с.
4. Кислинг, У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие/У. Кислинг; под ред. Е. В. Клочковой. — Изд. 2-е. — М.: Теревинф, 2011. — 236 с.
5. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии. — Изд.: Питер, 2019. — 384 с.
6. Смирнова, Е. О., Галигузова Л. Н., Мещерякова С. Ю. Первые шаги. Программа воспитания и развития детей раннего возраста: практическое пособие. — Москва: Мозаика-Синтез, 2007. — 160 с.
7. Gantheret, F. Psihologie Pedagogie specială Asistență social. — Chișinău, 2018. — 254 с.

Гендерное воспитание мальчиков и девочек в семье

Огурченкова Надежда Владимировна, воспитатель
МОУ СОШ № 25, дошкольное отделение № 1 г. Подольска Московской обл.

В наше время актуален вопрос по гендерному воспитанию детей. В современном мире роли женщин и мужчин перемешались. А мы знаем, что дети 3-4 лет подражают взрослым в их поведении. И мы педагоги видим проблемы: ребёнок не слушается взрослых, не может сам себя занять, проявляет агрессию по отношению к взрослым и детям и т. п. Всё чаще можем встретить девочку, ведущая себя как сорванец, а мальчиков — плакс.

Давайте обратим внимание на исторические факты гендерного воспитания, мне бы хотелось рассказать о воспитании девочек и мальчиков в русских традициях. Анализ литературы убедительно показывает, что в уникальной, вырабатываемой веками системе народного воспитания, гендерная компетентность родителей формировалась легко и естественно.

Результаты исследований свидетельствуют о том, что при рождении даже пуповину девочкам и мальчикам отрезали по-разному. Пуповину девочки обрезали ножницами над веретеном или на гребенке, что символизировало наделение ее качествами труженицы, хозяйки и рукодельницы. Пуповину мальчику обрезали ножом с использованием инструментов для обработки дерева, чтобы он в будущем оказался хорошим работником.

Интерес представляют и традиция заворачивания новорожденных детей. Девочек заворачивали в рубашку отца, а мальчиков — в рубашку матери.

Ученые считают, что это связано с программированием будущего ребенка. Люди мечтали о том, что когда их сын вырастет и жениться, то его жена воплотит в себе

все то, что дорого ему в родной матери, а дочь в своем избраннике сможет увидеть черты отца. При этом очевидно, что в данной традиции был заложен глубокий смысл передачи гендерных ролей, которые по женской линии несли в себе терпимость, сдержанность, любовь и доброту, а по мужской — стойкость, мужество, ответственность и многое другое, о чем могли мечтать родители при рождении своего ребенка.

Социальные изменения, происходящие в современном обществе, привели к разрушению традиционных стереотипов мужского и женского поведения. Демократизация отношений полов повлекла смешение половых ролей, феминизацию мужчин и омуужествление женщин. Настоящим выходом из сложившейся ситуации является целенаправленное гендерное воспитание, как в детском саду, так и дома.

Гендерное воспитание — это организация условий для воспитания и развития ребёнка с учётом принадлежности к определённому полу.

Гендерное воспитание направлено на:

- освоение женских и мужских ролей, которые приняты в обществе,
- освоение культуры взаимоотношений со своим и противоположным полом,
- овладение умениями и навыками, необходимыми для реализации гендера.

Дети уже в младшем возрасте отчетливо различают и признают свои гендерные особенности: я — мальчик, я — девочка. При правильном воспитании к концу младшего дошкольного возраста ребенок начинает сознательно раз-

личать людей по полу, опираясь при этом на внешние признаки (одежду, длину волос и пр.) и деятельность (профессии).

Естественно, универсальными ключевыми фигурами в воспитании детей с учетом их гендерных особенностей выступают родители. Потенциал семьи в формировании личности девочек и мальчиков дошкольного возраста безграничен. Именно родители, как эмоционально и духовно близкие девочкам и мальчикам люди, имеют непосредственную возможность развивать и укреплять личностные качества каждого ребенка, исходя из его индивидуальных особенностей.

В воспитании ребёнка должны одинаково принимать участие как женщины, так и мужчины. Ведь девочки стремятся быть похожими на значимых для них женщин, а мальчики, соответственно, на мужчин. Поэтому самое главное в гендерном воспитании ребёнка это личный пример родителей.

Из всего вышесказанного хотелось бы дать советы родителям:

Воспитываем настоящую женщину:

Девочки больше нуждаются в заботе, в отличие от мальчиков. Забота, понимание, уважение — вот что необходимо девочке, чтобы почувствовать, что её любят. Для девочки важно, чтобы между ней и матерью сложились доверительные, искренние отношения. Также необходимо девочке внимание отца. Следует показывать девочке, что она существо другого пола, достойна внимания, уважения, любви.

Для девочки нужны регулярные беседы с матерью наедине, по душам. Этим она почувствует свою принадлежность к женскому миру, его отличие от мужского. Мать должна привлекать дочку к женским домашним делам, передавая ей секреты ведения хозяйства.

Девочки очень чувствительны как к критике, так и к похвале. Почаще хвалите девочку, восхищайтесь ею.

Девочки уже в раннем детстве проявляют «инстинкт материнства», который проявляется в интересе к малышам, играх. Им важно обеспечить игровую среду, в которой они могли бы осваивать чисто женские занятия: куклы, наборы посуды, игрушечной мебели.

У девочек важно развивать крупную моторику. Хорошо подойдут для этого подвижные игры, игры с мячом, танцы. А также спортивные кружки для девочек: балет, спортивная акробатика.

Воспитываем настоящего мужчину:

Для мальчиков очень важно доверие. Проявляя доверие к сыну, родители демонстрируют, таким образом, свою уверенность в нём, уважение его достоинств. Для мальчиков это очень важно и расценивается как проявление любви.

В воспитании мальчиков очень важен личный пример и личность отца. Он должен привлекать сына к чисто мужским занятиям: спорт (футболу, хоккею, карате), мужская работа по дому. Даже если ребёнок воспитывается без отца, необходимо найти мужчину, который бы уделял внимание воспитанию мальчика: дедушку, дядю, спортивного тренера.

Мальчикам необходима дополнительная мотивация: меньше запретов, больше поощрений. Необходимо уделять большое внимание режиму и дисциплине мальчиков, это помогает им формировать чувство ответственности. Не следует ограничивать свободу в проявлении естественной эмоциональности мальчиков. Например, не стоит ругать за слезы, говоря, что «мужчины не плачут». Существует мнение, что психика мальчиков более ранима и неустойчива.

Для повышения самооценки, эмоциональной устойчивости мальчика важен физический, тактильный контакт с родителями. Важно прививать мальчику навыки самообслуживания.

Мальчикам нужно развивать мелкую моторику, для этого хорошо подойдут различные пазлы, конструкторы, рисование, легкие фокусы, научные эксперименты. У них должны быть наборы для сюжетно-ролевых игр: солдатики, машинки, железная дорога. Нормально и то, если мальчик использует в играх кукол.

В младшем дошкольном возрасте под влиянием взрослых ребенок усваивает моральные нормы, учится подчинять свои поступки этическим эталонам. Таким образом, у него формируется правильное поведение в коллективе, появляется самосознание, самооценка, самоконтроль, развивается эмоциональная и волевая сфера, и мотивация деятельности.

Воспитывая ребёнка, родителям важно знать и учитывать отличительные особенности мальчиков и девочек. Но прежде всего любому ребёнку необходима родительская любовь, безусловное принятие и уважение. Это поможет ему наиболее полно раскрыть заложенный природой потенциал и вырасти настоящим Человеком.

По убеждению ряда педагогов — главный метод воспитания в семье — это личный пример.

Об этом писал и А. С. Макаренко: «Родительское требование к себе, родительское уважение к своей семье, родительский контроль над каждым своим шагом — вот первый и самый главный метод воспитания!».

Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем детском возрасте.

Поэтому гендерное воспитание в детском саду и в семье просто необходимо для развития и социализации ребенка в нашем обществе.

Литература:

1. Л. В. Коломийченко, Г. И. Чугаевой, Л. И. Юговой «Занятие для детей 3-5 лет» по социально-коммуникативному развитию

2. Баранникова, Н. А. О мальчишках и девчонках, а также их родителях. Методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений. — М.: ТЦ Сфера, 2012.
3. Доронова, Т. Н. Девочки и мальчики 3-4 лет в семье и детском саду: Пособие для дошкольных образовательных учреждений. — М.: Линка-Пресс, 2009.
4. Еремеева, В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки — два разных мира. Нейропсихологи — учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. — М.: Линка-Пресс, 1998.
5. Щетинина, А. М., Иванова О. И. Полоролевое развитие детей 5-7 лет: Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2010.

Развитие информационно-логического мышления и цифровой грамотности школьников младших классов на уроках английского языка

Садаева Фатима Шараниевна, учитель
Express English School by Fatima Sadaeva (г. Москва)

Исследуется проблема активизации образовательного процесса при обучении школьников младших классов английскому языку на основе использования преподавателем системных категорий типа «предложение», «форма», «структура», «навыки» и др. Предложена трехуровневая схема обучения.

Ключевые слова: английский, обучение, технологии, школа, младшие классы.

Обучение английскому языку в условиях цифровизации образования требует новых методов и подходов. Влияет на выбор методики обучения необходимость интерактивных коммуникаций.

При обучении учеников младших классов важны не только методика, педагогические и возрастные особенности учеников, но и используемые в учебном процессе информационно-логические возможности. Например, сказывается темп обновления информации, раннее приобщение детей к гаджетам, веб-ресурсам, их «мобильность».

Влияют также интерактивные взаимодействия с использованием понятий, описывающих объекты и процессы, например, типа:

- 1) «учитель — родитель»;
- 2) «школа — семья»;
- 3) «развитие — творчество»;
- 4) «обучаемый — обучающий»;
- 5) «клик — действие»;
- 6) «действие — сценарий»;
- 7) «сценарий — алгоритм — порядок» и др.

Можно использовать ИТ и инфологический подход в обучении английскому языку, поясняя взаимосвязи и категории. Например, класса «предложение» (The Past Indefinite Tense), «лексическая форма» (last summer), «смысл» (прошлым летом), «прагматика» (что происходило летом прошлого года) и др. Подобный анализ способствует развитию лексических навыков и умений по корректному употреблению, адекватному пониманию и сочетанию слов и синтаксических конструкций.

Классические методы и формы в учебном процессе корректируются с учетом возможностей цифровых тех-

нологий, а в новых цифровых системах активируются педагогические ИТ-решения и цифровые инновационные системы. Современному учителю английского языка необходимо владеть и предметными, и цифровыми компетенциями.

Использование ИТ в учебном процессе позволяет оптимизировать учебный процесс. Он обогащается цифровыми подходами и методиками, позволяющими разнообразить методическую основу обучения языку [1, 2]. Развивается технологическая основа понимания информационно-логических связей, а также сервис, обеспечивающий самообразование и саморазвитие ученика, например, при дистанционном контроле. Работа учеников становится мультимедийным (аудиовизуальным), с активным программно-интерактивным общением с преподавателем.

В обучении языку ИТ является средством обучения и коммуникации, получения, обмена, классификации, применения и хранения информации, в частности, цифрового контента, электронных учебников, энциклопедий, образовательных мультимедиа. Но ИТ — это и инструментальный выполнения творческих проектов, кейсов [3].

Все вместе позволяет мотивировать учеников и стимулировать выполнение заданий в классе и дома, поисковую деятельность, например, в Интернет. Это возможность для создания уникальной языковой среды для дифференциации обучения, контроля компетенций, например, с помощью тестирования. Повышается эффективность учебного процесса, доступ к цифровым ресурсам, библиотекам, уменьшается отставание методики от технологии.

Компьютерные среды обучения английскому языку позволяют работать как в «жестко» задаваемом, так

и в «мягком» (Agile) адаптивном режиме, индивидуально или в команде (группе). Особенно отметим адаптивные среды, позволяющие совершенствоваться в языке, например, компьютерную среду «Oxford Grammar for Beginners».

Адаптивному обучению необходимо уделить особое внимание, как многоуровневой системе. Адаптивная си-

стема реализуется совокупностью методов и методик, в частности, итерационных, адаптивных процедур организации учебного материала. Это позволяет принимать ситуационные решения при обучении, строить языковые кейсы.

Укрупненно структуру можно представить схемой рис. 1.

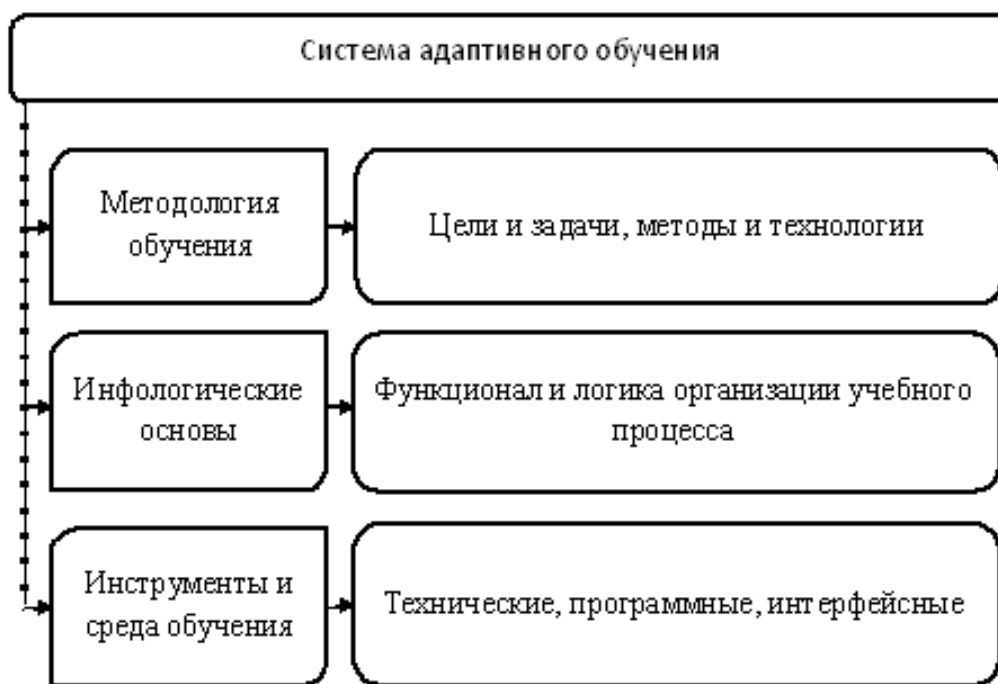


Рис. 1. Структура системы адаптивного обучения

Они создают благоприятную психофизиологическую среду с эффективными обратными связями, сочетающими контроль и самоконтроль, учение и научение, переход от внешней стимуляции к внутренней регуляции (саморегуляции).

Цифровые среды и технологии дают возможность перехода к различным типам и средствам речевой тренировки и развития лингвистических способностей и коммуникативных ситуаций. Педагог сам определяет, как ему использовать ИКТ в учебном процессе — как дополнение к традиционной педагогической ситуации или как инструмент инновационного учебного процесса, усиления и расширения его познавательных возможностей.

Мультимедийные, языковые ресурсы предоставляют учителю возможность создавать кейсы, образовательные ситуации и использовать новые дидактические функции.

Обучение школьников анализу инфолингвистических связей в учебной или окружающей среде требует соответствующей ИТ-культуры. Инфолингвистическая культура — многогранна, в частности, она включает коммуникационный, воспитательный, мировоззренческий, технологический аспекты обучения иностранным языкам.

Важно реализовывать единый подход по указанным четырем аспектам. Например, мировоззренческий аспект

включает понимание роли цифровых технологий и сред, интеллектуальных систем, информационного обеспечения, логического отслеживания учебной ситуации и др. Технологический аспект включает упорядоченность (алгоритмизацию) мыслительного процесса и процесса решения, принятия решения. Воспитательный аспект опирается на терпеливость, аккуратность, диалоговость, настойчивость, совместную деятельность, целеустремленность и др. Коммуникационный аспект ориентирован на общения в языковой среде — как человеческой, так и машинной (программной, нейросетевой).

Предложим контурное рассмотрение процесса обучения:

1) воспроизводственный — синтаксическое восприятие детьми понятий, например, «сайт», «социальная сеть», «предложение», «графика», «выбор» и др.;

2) преобразовательный — восприятие и развитие семантических понятий, категорий, например, «дизайн», «соцсетевой» и др.;

3) порождающий — интерактивное (диалоговое) проведение беседы и занятия, принятие решений при коллективном общении, например, исследование несложных ситуаций, построение несложных процедур вывода следствий.

Первый контур — отражение репродуктивных процессов, характера учебных действий. Это ознакомительный («по образцу») процесс. Например, детям предлагается «описать», «проиллюстрировать», «озвучить» предлагаемую ситуацию. Второй контур — отражение эвристического подхода к получению знаний, изучению учебного материала. Например, детям предлагается «объяснить», «поискать», «указать». Третий контур — отражение творчества, продуктивного характера (результативности) учебных действий. Например, детям предлагается «выделить», «заменить», «назвать», «объяснить» сущность изучаемых явлений и процессов, объединяемых в системе и лишь затем выделить и отдельно изучить их. Здесь дети могут целенаправленно создавать новое информационное содержание.

Смена уровней (переход к следующему уровню) идет по мере роста знаний, обучения. Можно применять различные подходы, стратегии:

- 1) неформальная деятельность обучающегося;
- 2) отработка учебных мероприятий обучающимся;
- 3) формирование устойчивых знаний (компетенций) обучающегося.

Эта схема дает возможность самостоятельно, как преподавателем, так и учеником, выбирать траекторию обучения, ее параметры.

Литература:

1. Мансурова, А. А. Роль информационно-коммуникационных технологий в преподавании иностранного языка в школе // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* — 2016. — № 12: ч. 2. — с. 204-206.
2. Муковникова, Е. В. Эффективное использование цифровых образовательных ресурсов на уроке английского языка // *Иностранные языки в школе.* — 2016. — № 4. — с. 14-16
3. Лизунова, Н. М., Чернышкова Н. В. Информационно-образовательные ресурсы в обучении профессиональному иностранному языку // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* — 2016. — № 9: ч. 2. — с. 201-204.
4. Казиев, В. М. Введение в практическое тестирование: учебное пособие. — М.: Интуит НОУ. 2016. — 97 с.

Целостное развитие личности дошкольника через реализацию дополнительной общеразвивающей программы «Почемучка» в условиях дополнительного образования детей

Сотникова Александра Алексеевна, педагог дополнительного образования;
 Бочарова Дарья Владимировна, педагог дополнительного образования;
 Сухарева Елена Александровна, педагог дополнительного образования
 МБОУ «Центр образования «Перспектива» г. Старый Оскол

В статье освещены вопросы реализации модели предшкольного образования в условиях и с учетом специфики дополнительного образования детей, усиления вариативной составляющей образования, полученного в дошкольном образовательном учреждении, способствующее практическому приложению знаний и навыков, стимулирующее познавательную мотивацию обучающихся.

Ключевые слова: дошкольники, предшкольное образование, готовность к школе.

Дополнительное образование является актуальным и необходимым звеном системы непрерывного об-

Наблюдение и анализ приведенного инфологического подхода на уроках английского в младших классах показывает, что наблюдается интерес учеников, как к изучению грамматики, так и к освоению компьютерных сред.

Но и учителю необходимы усилия, в частности:

- 1) по предварительной подготовке;
- 2) по «наладке» специальных упражнений;
- 3) по использованию мультимедиа-средств и их комбинированию;
- 4) по обеспечению активных взаимодействий типа «ученик — ученик», «учитель — ученик».

Работа учителя должна быть творческой на всех уроках. Она должна активировать обратные связи, реализовываться модульно (небольшими модулями), желательнее, с презентациями, визуализацией материала, тестовым контролем [4]. Например, эффективен скринкастинг — видеоролик учебных мультимедиа-действий, этапов видео-аудио сопровождения, презентаций и др.

Работа учителя может организовываться в группе, команде или индивидуально, например, в дистанционной среде, с контролем учителя и самоконтролем.

разования. Государство признало, что этот тип образования — социальное благо для граждан России, вклад

в развитие человеческого капитала, так как в центре системы находится ребенок.

Отделение дополнительного образования муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Центр образования «Перспектива» функционирует на основе социального заказа государства, изложенного в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», Концепции развития дополнительного образования до 2030 года, Порядке организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам», который нацелен на обновление содержания и форматов дополнительных общеобразовательных программ для формирования современных компетентностей.

Социальная ситуация на современном этапе выдвигает на передний план личность, способную действовать универсально, владеющую культурой жизненного самоопределения, умеющую адаптироваться в изменяющихся условиях, то есть личность социально компетентную. В процессе ее становления значительную роль играет дошкольное образование, вооружающее ребенка не суммой знаний учебных предметов, а целостной культурой, которая дает свободу самоопределения личности.

Модель организации дошкольного образования детей, которая способствует целостному развитию личности ребёнка, функционирует в нашем учреждении давно.

Идея создания объединения «Почемучка» заключается в целостном развитии детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения, которое направлено на обогащение, а не на искусственное ускорение развития. Деятельность ребенка осуществляется в условиях определенной *предметной среды*. Предметный мир детства — это не только игровая среда, но шире — среда развития всех специфически детских видов деятельности. Ни один из них не может полноценно развиваться на чисто вербальном уровне, вне предметной среды.

При создании комплексной образовательной программы «Почемучка» педагоги ориентировались на компетентностный подход к организации обучения. Реализация программы направлена на формирование системы компетенций дошкольников, необходимых для дальнейшего обучения в начальной школе, базируется на сочетании частных образовательных методик и технологий:

— технология Юргена Райхена (Швейцария) «Чтение через письмо», которая заменяет курсы чтения, письма, дает возможность обратиться к речевой компетенции детей и предлагает свободу творческого отношения к языку с самого начала обучения;

— материалы парциальной образовательной программы математического развития детей дошкольного возраста «Игралочка» (под научным руководством Л. Г. Петерсон.);

— обучение по дисциплине «Английский язык» проводится на основе «сквозной» программы раннего обучения английскому языку детей в детском саду и 1-ом классе на-

чальной школы под редакцией Н. Д. Епанчинцевой, к. п. н., О. А. Моисеенко, к. п. н.;

— методические материалы по художественно-эстетическому развитию дошкольников Е. П. Климовой;

— занятия по развитию речи осуществляются на основе пособий по курсу развития речи и подготовки к обучению грамоте «По дороге к Азбуке» (авторы Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, Т. Р. Кислова). Также используются методические материалы по логопедии Филичевой Т. Б., Ткаченко Т. А.;

— на использовании элементов здоровьесберегающей технологии доктора В. Ф. Базарного в процессе занятий художественного и декоративно-прикладного творчества.

Дополнительная общеобразовательная программа «Почемучка» — комплексная, то есть охватывает все основные стороны развития детей в дошкольном возрасте (*физическое, социально-личностное, познавательно-речевое, художественно-эстетическое*) и одновременно является личностно-ориентированной системой воспитания, образования и развития детей.

Модель «Почемучки» предполагает наличие двух блоков, выделенных по возрастному принципу: обучающиеся 5 лет; обучающиеся 6-7 лет.

Реализация программы по каждому из блоков рассчитана на 1 год, каждый из которых представляет собой завершённый образовательный цикл, представленный в учебном плане.

Универсальность содержания образовательных программ по всем дисциплинам заключается в возможности безболезненного включения ребенка в образовательную деятельность на любом этапе (в начале или в середине года).

Определен перечень образовательных дисциплин (модулей): «По дороге к Азбуке», «Логика», «Мир на ладошке», «Happy English», «Умные пальчики» (36 часов в год по модулям «По дорогам к Азбуке», «Логика», «Мир на ладошке», «Умные пальчики», по модулю «Happy English» — 72 часа)

Занятия в «Почемучке» проводятся два раза в неделю в объеме допустимой нагрузки согласно санитарно-эпидемиологическим требованиям и с учетом пожеланий родителей время (продолжительность занятия 20-25 минут). Образовательный процесс осуществляют педагоги дополнительного образования соответствующей квалификации по направлениям деятельности.

Модуль «По дороге к Азбуке» (обучение грамоте) основан на введении элементов технологии Юргена Райхена «Чтение через письмо», разработана на основе опыта работы Белгородских гимназий № № 10, 38, детского сада № 67 города Белгород. В программе используются также материалы экспериментальной работы ученых Е. В. Тонкова и Г. И. Пашковой по внедрению технологии обучения чтению через письмо в образовательные учреждения России.

Цель модуля — научить детей навыку чтения посредством письма в самоуправляемом, осознанном процессе обучения и практически применять этот навык.

Задачи: овладение умением работать с полным составом букв и звуков без ограничения словаря, обучение элементам грамоты путем систематического звукопроизношения и соотнесения звука с его звучанием; развитие мыслительных процессов (элементов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации), способности слышать и воспроизводить звуковой образ слова, правильно передавать его звучание.

Модуль «Логика» (элементарная математика) основан на парциальной образовательной программе математического развития детей дошкольного возраста «Игралочка» (под научным руководством Л. Г. Петерсон), дошкольная ступень которой состоит из двух частей: «Игралочка» — для детей 5 лет, и «Раз — ступенька, два — ступенька» — для детей 6-7 лет. В модуль включены следующие направления: количество и счет, величина, геометрические фигуры, ориентировка в пространстве и времени. Основная задача курса — формирование представления о числе, его составе, усвоение приемов устных вычислений в пределах 10, знание названий геометрических фигур, развитие смекалки, логического мышления и сообразительности.

Содержание программы состоит из разделов, которые усложняются по мере изучения: общие понятия; числа и операции над ними; пространственно-временные представления; геометрические фигуры и величины.

Модуль «Мир на ладошке» (ознакомление с окружающим миром). Учебный материал модуля строится на программе и методических рекомендациях по ознакомлению детей 2-7 лет с окружающим миром О. В. Дыбиной. Модуль преследует задачи изучения основных признаков времен года, их изменения, выявляется отношение человека к природе. Проводится оценка поведения человека в природе, в обществе, социальной среде. Изучение приёмов лепки, рисования, конструирования, аппликации, видов и жанров декоративно-прикладного.

Своеобразие данной программы — это использование элементов здоровьесберегающей технологии доктора В. Ф. Базарного. Особенностью занятий этого модуля является то, что они проводятся в режиме смены динамических поз, движения наглядного материала, использования разминок и специальных упражнений. Особое внимание направлено на интеграцию предметных областей (окружающий мир и декоративно-прикладное творчество) взаимосвязь эстетического и художественного восприятия с собственной творческой деятельностью детей.

Модуль «Happy English» (английский язык). Занятия строятся на игровых заданиях, выполняя которые, ребёнок запомнит фразы и слова, овладеет навыками общения на английском языке. Обучение происходит через рисование, разбор ситуаций из детских сказок, мультфильмов, изучение определенных тем (лес, животные, город, еда, одежда, путешествие).

Цель модуля — обучение детей дошкольного возраста элементарным навыкам английской устной речи. Задачи: формировать у обучающихся лексические и произносительные навыки; способствовать развитию речи; воспитывать любознательность.

Модуль «Умные пальчики». Дети учатся с помощью карандаша работать в ограниченном пространстве (рабочей строке или клетке), учатся штриховать, обводить по контуру узоры и рисунки предметов различной конфигурации, самостоятельно составлять узоры и рисунки.

Таким образом, в МБОУ «ЦО «Перспектива» создана образовательная среда, позволяющая решать учебно-воспитательные и развивающие задачи комплексной дополнительной общеразвивающей программы «Почемучка». Созданная в нашем учреждении модель дошкольного образования способствует целостному развитию личности дошкольника и безболезненному переходу ребёнка с одной ступени обучения (дошкольной) на другую (начальная школа).

Литература:

1. Безруких, М. М., Пармонова, Л. А., Слободчиков, В. И. Предшкольное обучение: «плюсы» и «минусы» // Начальное образование. — 2006. — № 3. — с. 9-11.
2. Денякина, Л. М. Вариативность форм дошкольного образования // Современный детский сад: [методика и практика]. — 2007. — № 3. — С. 31-38.
3. Ловецкий, Г. Предшкольная подготовка: содержание, вопросы управления // Народное образование. — 2006. — № 8. — С. 109-121.
4. Программа «Предшкольная пора» закладывает прочную основу для дальнейшего образования дошкольников // Обруч. — 2007. — № 5. — с. 39.
5. Продолжаем разговор о дошкольном образовании (Из портфеля главного редактора) // Начальное образование. — 2007. — № 1. — с. 3-6.
6. Реморенко, И. Старт в равных условиях: дошкольное образование — старшая ступень дошкольного? // И. Реморенко; Беседу вел В. Мелешко // Учительская газета. — 2005. — 21 июня (№ 25). — с. 13.
7. Чаловка, С. В. Создание оптимальных условий для развития детей при реализации программ дошкольного образования // Начальное образование. — 2007. — № 3. — с. 18-20.

Утренняя гимнастика как средство развития инициативности и самостоятельности детей старшего дошкольного возраста

Трускова Яна Викторовна, студент

Научный руководитель: Нуриева Алеся Радиевна, старший преподаватель
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

В статье мы рассматриваем влияние утренней гимнастики на процесс развития инициативности, самостоятельности, общедвигательной активности детей старшего дошкольного возраста, используя методику оценки уровня двигательной активности детей 5-7 лет.

Ключевые слова: физическое развитие, утренняя гимнастика, инициативность, самостоятельность, потенциал, творчество, дети старшего дошкольного возраста, двигательная активность.

В Федеральном государственном образовательном стандарте выделены основные линии личностного развития ребенка дошкольного возраста: самостоятельность, инициативность, творчество. То есть, ФГОС решает задачи: развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка; формирования ценностей ЗОЖ, развития социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребёнка.

Утренняя гимнастика — это комплекс специально подобранных упражнений, которые проводятся с целью настроить, «зарядить» организм ребенка на весь предстоящий день. Перед педагогом встает задача оказать такую поддержку, чтобы ребенок, в первую очередь, с удовольствием играл или выполнял двигательные действия и проявлял самостоятельность.

Детская самостоятельность и инициативность в последнее время все чаще становятся объектом повышенного внимания ученых, преподавателей и педагогов. Это связано не только с реализацией личностно ориентированного и деятельностного подхода к развитию, воспитанию и обучению детей, но и с необходимостью решения проблемы включения подрастающего поколения в современное общество за счет усиления практико-ориентированности образовательного процесса на всех ступенях образования.

В разное время проблемой развития самостоятельности и инициативности занимались: К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Я.А. Коменский, Г.Н. Волков, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский.

Анализ психолого-педагогических исследований по вопросу развития самостоятельности показал, что понятие «самостоятельность» употребляется для описания самых разных сторон человека и его деятельности. Инициатива рассматривается как положительное качество человека, которое проявляется во внутренней мотивации и способности начать новое дело, сделать первый шаг, самостоятельно принять решение в случае возникновения личных и социальных проблем. В психолого-педагогической литературе инициативность рассматривается как врожденное качество личности ребенка, направленное на его побу-

ждение в удовлетворение познавательных интересов и потребностей, развивается в специально созданных условиях.

Исходя из актуальности данной темы, нами была проведена опытно-экспериментальная работа по применению утренней гимнастики как средства развития инициативности и самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. Работа осуществлялась на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка — детский сад № 34 «Золотая рыбка» г. Набережные Челны РТ». В экспериментальной работе участвовали дети старшего дошкольного возраста, английской группы № 6.

Для работы использовали два основных направления исследования:

— метод оценки уровня двигательной активности детей 5-7 лет, для которой применили методику автора М.А. Руновой (дает оценку двигательной активности детей 5-7 лет);

— изучение самостоятельности и инициативности проводилось методом наблюдения за детьми в различных видах деятельности и особенно при занятии утренней гимнастикой. С этой целью были выделены критерии уровня развития навыков самостоятельности ребенка при занятии физкультурой и гимнастикой. Мы обратили внимание на проявление самостоятельности и инициативу детей как на занятиях физической культурой, так и в свободное от занятий время; стремление выполнять движения на утренней гимнастике точно, без ошибок; наличие положительных эмоций во время занятий физической культурой и утренней гимнастикой; самовыражение детей на занятиях.

Мы использовали данные методики, и они показали, что в обеих группах наблюдаются преимущественно средние показатели. То есть необходимо организовать работу по развитию инициативности и самостоятельности детей старшего дошкольного возраста с помощью утренней гимнастики.

Для организации этой работы нами был составлен перспективный план занятий утренней гимнастикой. Для того чтобы акцентировать работу по развитию само-

стоятельности и инициативности при реализации плана придерживались следующих условий:

— Двигательное пространство в группе было организовано в безопасном для детей месте, в шаговой доступности от спортивного уголка.

— Спортивное оборудование, применяемое на занятиях, разнообразно по своему содержанию; спортивный инвентарь был подобран с учетом индивидуальных особенностей и интересов детей группы.

— Был организован спортивный уголок. Он настолько разнообразен, что дети могут использовать его в свободной двигательной деятельности и в сюжетно-ролевых играх.

— При организации занятий использовалась подборка детской музыки, песен — интересных, легко запоминающихся и вызывающих желание вспомнить выполняемое движение или двигательное действие; старались создавать доброжелательную атмосферу эмоционального принятия, способствующую проявлениям активности всех детей.

— Использовались различные методы обучения, помогающие детям с разным уровнем физического развития с удовольствием бегать, лазать, прыгать.

Формирование у детей самостоятельности и инициативы во время утренней гимнастики началось с создания предметно-пространственной среды для проявления самостоятельности при выборе ребенком деятельности по интересам.

Развитию инициативы детей старшего дошкольного возраста на занятиях по утренней гимнастике очень способствовали подвижные игры, элементы которых были представлены на занятии. Ведь подвижные игры — самый популярный и самый востребованный вид физической нагрузки у детей, а также необъятный простор для фантазий. Они были организованы также и во время прогулок.

Для детей не особо интересно слышать в начале занятия просто название игр, поэтому мы делали начало игры захватывающим, придающим веселые мысли. Так

для детей предлагалось найти заранее спрятанную маску-шапочку, и когда дети ее находят, например, шапочку кота, называют возможные игры с этим персонажем и выбирают игру;

Во время утренней гимнастики дети незаметно для себя, без принуждения, учатся правильно ходить, быстро бегать, высоко и далеко прыгать и т. д. Они совершенствуются не только в двигательном развитии, но и в умении вести себя в коллективе.

На каждом физкультурном занятии находили место для творческих заданий, для самовыражения каждого ребенка, для проявления инициативы, выдумки, импровизации. Например, давалось такое задание:

— представьте, что вы идете по горячему песочку босиком, покажите, как можно идти, чтобы песок не сильно обжигал ноги; подумайте и постройте с помощью своего тела высокий и низкий мостики; посмотрите вокруг и выберите предметы, из которых можно построить тоннель, сквозь него мы будем проползать на четвереньках.

Во время общеразвивающих упражнений дети могли проявлять инициативу в составлении комплекса и проведении утренней гимнастики. Во время общеразвивающих упражнений применяли такой прием: называлось знакомое упражнение, детям давалась возможность вспомнить его и затем показать другим. Ещё ребятам нравилось, когда им предлагалось самим придумывать упражнения. Порой дети удивляют и даже поражают своей выдумкой, находчивостью. Была организована обширная работа по развитию инициативности и самостоятельности детей старшего дошкольного возраста с помощью утренней гимнастики.

Таким образом, на контрольном этапе нашей работы мы провели оценку уровня двигательной активности детей по методике М. А. Руновой, которая показала рост двигательной активности. С использованием вышеуказанных методов показатель сформированности самостоятельности и инициативности у детей при занятии гимнастикой повышается.

Литература:

1. Абрамова, Г. С. Психология развития и возрастная психология: учебник для вузов/Г. С. Абрамова. — Москва: Прометей, 2018. — 708 с.
2. Агаджанова, С. Н. Медико-педагогические аспекты оздоровления детей в дошкольных образовательных учреждениях/С. Н. Агаджанова// Дошкольная педагогика. — 2014. — № 7 (48)/октябрь. — С4–6.
3. Анисимова, М. С. Двигательная деятельность детей 5-7 лет: учебное пособие/М. С. Анисимова, Т. В. Хабарова. — Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2020. — 256 с.
4. Арсентьева, В. П. Игра — ведущий вид деятельности в дошкольном детстве: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений/В. П. Арсентьева. — Москва: Форум, 2019. — 142 с.
5. Бальшева, Е. Н. Я все умею сам: практическое руководство для развития самостоятельности у ребенка/Е. Н. Бальшева. — Санкт-Петербург, 2017. — 129 с.

Проблема приобретения интерпретационного опыта обучающимися дирижированию оркестром народных инструментов в процессе освоения образовательных программ в вузе культуры

Форкин Ренат Борисович, доцент
Санкт-Петербургский государственный институт культуры

В статье рассмотрена проблема приобретения опыта интерпретации музыкальных произведений студентами, обучающимися в вузах культуры (институты культуры, академии культуры и/или искусства) по направлению подготовки «Дирижирование» (бакалавриат, магистратура) по профилю «Дирижирование оркестром народных инструментов». Автором охарактеризованы трудности, с которыми сталкиваются бакалавры, магистры, ассистенты-стажёры в процессе изучения разнообразного репертуара в дирижерском и в оркестровом классах.

Ключевые слова: образовательная программа, оркестр народных инструментов, нотный текст, оркестровая партитура, музыкальный текст, интерпретационный опыт, музыкальное содержание, дирижерский класс, обучающийся.

Целое понимается из частей, а часть только в связи с целым.
Ф. Шлейермахер

В процессе освоения разноуровневых программ по профилю «Дирижирование оркестром народных инструментов» (бакалавриат, магистратура и ассистентура-стажировка), реализуемых в вузах культуры страны, у студентов-дирижеров нередко возникают различного рода трудности в освоении профессии. Чаще это проблемы физиологического плана (например, мышечные зажатия в различных частях рук), недостаточная общетеоретическая подготовка, страдает музыкальная эрудиция. Во многих научно-методических изданиях и статьях всесторонне освещаются данные проблемы, авторы дают рекомендации и предлагают возможные решения. Среди этих проблем существует не менее серьёзная — интерпретационная. Интерпретация произведения (оркестровой партитуры) — это интеллектуальный акт. Раскрытие содержания изучаемых произведений, зашифрованного композиторами посредством нотных знаков, и создание осмысленной творческой интерпретации произведений на уроках дирижирования составляют суть образовательного процесса. «Понять художественное произведение — значит понять его внутреннее содержание и уяснить, какими средствами это содержание выражено» [11, с. 10]. В процессе обучения студенты приобретают интерпретационный опыт на разнообразном репертуаре, как правило, сразу в двух направлениях: в дирижерском классе — на произведениях великих композиторов-симфонистов, в оркестровом классе — на оригинальных произведениях для оркестра народных инструментов, переложениях симфонической и вокальной музыки, в том числе. Делясь своим опытом, педагоги стараются передать студентам своего класса «ключи» к дешифровке нотного текста, вооружить «инструментами», с помощью которых они смогут открыть для себя внутреннее (имманентное) содержание произведений различных стилей, жанров и эпох.

Вопросам интерпретации музыкального произведения посвящены многочисленные исследования музыкантов-практиков и педагогов, есть объёмные пси-

хологические и философские труды в русле эстетики, герменевтики и феноменологии. Ракурс этих исследований преимущественно ориентирован на читающее профессиональное сообщество музыкантов, расширяющих свой профессиональный кругозор. Студенты же не регулярно обращаются к научным источникам с целью расширения границ своих теоретических знаний в профессиональной области. Однако научный аспект исследований по проблемам интерпретации различных литературных и нелитературных текстов не должен игнорироваться обучающимися всех образовательных уровней и по возможности восприниматься и анализироваться. «Студентов необходимо научить работать с методической и психолого-педагогической литературой, подбирать соответствующий материал и пользоваться им, проводить эксперименты в обучении, обобщать и систематизировать данные наблюдений, писать рефераты или доклады по различным интересующим проблемам» [15]. С данной рекомендацией Хотенцевой И. А. нужно согласиться. Приобщение студентов-дирижеров к научной литературе — это важный момент в образовательном процессе.

Музыкальное произведение (в контексте данной статьи — оркестровой партитуры) в семантическом плане представляет *terra incognita* для любого интерпретатора, не говоря уже о дирижёре, находящимся в стадии своей профессионализации. В силу специфики образовательного процесса воспитание будущих дирижеров осуществляется преимущественно на симфоническом репертуаре. Изучая на уроках дирижирования произведения классического наследия (венские классики: Гайдн, Моцарт, Бетховен), романтиков ранних и поздних (Шуберт, Шуман, Брамс, Мендельсон, Вагнер, Лист, Берлиоз), а также произведения русских (Глинка, Бородин, Мусоргский, Чайковский, Танеев, Глазунов), и советских композиторов (Мяковский, Прокофьев, Шостакович), основательно погружаясь в их образный мир, молодой дирижёр становится в какой-то мере интерпретатором — на своём ин-

теллектуальном уровне предпринимает попытки выявить содержание нотного текста партитур. Крупное симфоническое произведение ставит перед обучающимися дирижированию большой спектр профессиональных задач, которые надо решать как в техническом (мануальном) плане, так и на уровне интеллектуальном. «Этот трудоемкий многосложный путь — от расшифровки нотного текста, его освоения до реализации в «живом» звучании — проходят все — и мастера, и начинающие музыканты» [3, с. 167]. На глубинном когнитивном уровне художественная интерпретация музыкального произведения прерогатива состоявшегося музыканта-профессионала, с богатым исполнительским опытом презентующего свои трактовки на филармонической сцене. Корректно ли применять понятие «интерпретация нотного текста» в адрес обучающегося дирижерскому ремеслу?

Сам термин «интерпретация» в его первоначальном латинском значении «*interpretatio*», означающим «разъяснение, истолкование», применим абсолютно к любому предмету, явлению. Толковать, выявлять значение и смысл чего-либо способен любой человек, когда в жизни происходят те или иные события, которые требуют понимания произошедшего — интерпретации. К слову, будет сказано, что интерпретация в контексте музыкального исполнительства — это конечный результат всеобъемлющей работы с музыкальным текстом. Формирование художественной концепции (исполнительского замысла) путь длительный, не имеющий строгих временных рамок и включающий несколько этапов: теоретический (исследовательский), психофизиологический (эмоциональный отзыв на музыку) и практический (музыкально-исполнительская работа). Итогом всей этой деятельности является публичное исполнение музыкального произведения, в процессе которого исполнитель предлагает слушателям своё видение музыки — особый концепт. В этой связи, обучающийся дирижированию, совместно с педагогом, погружаясь от урока к уроку в структуру оркестровой партитуры произведения, в мир образов, эксплицитно невыраженных в нотном тексте, так или иначе интерпретирует то, что скрыто в нотных знаках. Следовательно, как и профессиональный музыкант, обучающийся также является интерпретатором музыкального текста. Различие между ними — глубина информированности, то есть интеллектуальная наполненность процесса работы над партитурой, личный жизненный и исполнительский опыт, перцептивно-апперцептивная взаимосвязь.

В определенном смысле художественное прочтение музыкального произведения требует от его интерпретатора наличия определенных качеств и свойств психики, решительности, яркой эмоциональности, одухотворенности, способности неординарно мыслить, оперируя различными категориями из области научного знания (философия, психология, живопись, литература) и умения выстраивать ассоциативный ряд. В связи с этим обучающимся (особенно магистрантам и ассистентам-стажерам) будет далеко не лишним в самостоятельную работу вклю-

чить обращение к трудам по эстетике музыки, герменевтике, к наиболее известным представителям этого философского направления и ознакомление с их знаковыми научными работами. Герменевтика позволяет познать во всем многообразии текст, каким образом и с какими методами подходить к нему, чтобы выстроить его интерпретацию. «Герменевтика касается не только истолкования Библии, но и всей жизни, поскольку всё — от симфонии Брамса до крика младенца — есть «текст», то есть проявление человеческой жизни, требующее интерпретации» [2, с. 24]. Известный герменевтический круг, где целое понимается из частей, а часть из целого, может быть в какой-то мере адаптирован в дирижерский процесс. «Интерпретатор всегда находится в условиях герменевтического круга — его познание произведения и стремление к раскрытию авторского замысла движутся от детальной работы (нюансировка, штрихи, динамика и т. д.) к цельному «охвату» всей формы» [13, с. 95]. Содержание партитуры разбирается на части и фрагменты, и только в конечном итоге охватывается целостность всей музыкальной конструкции. Стоит упомянуть, что интерпретация текста как непосредственный предмет герменевтического процесса допускает интуитивный метод толкования (по Ф. Шлейермахеру — дивинаторный метод, от латинского *divinatio* — «предсказание»). Интерпретатор (в нашем случае — музыкант) исходит из собственных творческих и эстетических установок, как бы «догадываясь» (интуиция, инсайт) об истинном содержании исполняемой музыки, его роли в искусстве в целом.

Определение смыслового содержания словесных текстов (литературных) в отличие от нотных представляется процессом более понятным. Слова выстраиваются в словосочетания и предложения. Автор текста «живописует» эмоции и характеры героев, «поясняет» смысл и образы произведения. То есть, «слово» является непосредственным помощником интерпретатору. Конечно, следует брать во внимание и сложность текста, и концептуальность изложенных в нём авторских идей, и назначение, и направленность на читательскую аудиторию. В музыкальном же произведении выявить имманентное содержание сложнее в силу отсутствия явных к тому признаков — тех самых слов. Безусловно, и литературный текст, при всей красочности и подробности прорисовки героев, может быть понят его интерпретатором частично или вовсе неверно. «Все элементы искусства многозначны, допускают различное смысловое истолкование (хотя и в некоторых пределах), и даже контекст не придаёт им строго определённого, единственного значения» [12, с. 170]. Каждый читатель или слушатель понимает произведение искусства исходя из своих личных эстетических установок, сложившегося мировоззрения, слухового опыта, ассоциативно-образного мышления. Весь процесс интерпретации является поиском своего личного содержания, в большей степени субъективного, нежели объективного. Каждый исполнитель определяет всегда своё содержание в музыке, исходя из собственных

предпочтений, жизненных, эстетических и философских взглядов. Соответственно, исполнение (интерпретация) одного и того же произведения всегда будет отличным от предыдущего.

Любое музыкальное произведение (оркестровая партитура), над которым ведётся работа в дирижерском классе, в обязательном порядке подвергается всестороннему анализу. Об этом точно написал В. А. Каюков: «Дирижёр разбирает произведение по частям, мотивам, отдельным ритмическим фигурам, аккордам, вплоть до самых мельчайших нюансов и оттенков» [5, с. 100]. Аналитическая составляющая самостоятельной работы студента-дирижера над оркестровой партитурой, собственно, важнейшая ступень к пониманию сути произведения, его содержанию. Обучающийся самостоятельно исследует партитуру изучаемого музыкального произведения согласно ряду параметров, широко используемых в образовательном процессе в сфере оркестрового дирижирования, и достаточно точно сформулированных зарубежными и отечественными авторами научно-методических изданий. Хотя традиционно в большинстве отечественных научно-методических работ профессиональной направленности, изданных преимущественно в прошлом веке, отдельно не уделялось внимания образовательной проблематики именно в сфере дирижирования оркестром русских народных оркестров, тем не менее, подразумевалось, что вся информация, изложенная авторами изданий может быть применима к последним. Известные зарубежные и отечественные дирижеры-методисты, среди которых Э. Кан, Ш. Мюнш, И. А. Мусин, М. Р. Канерштейн, К. П. Кондрашин, Г. Л. Ержемский и ряд других, каждый по отдельности, описывали процессы работы дирижера над оркестровой партитурой и построения исполнительской интерпретации.

Может ли и должен ли студент-дирижер трактовать крупное симфоническое произведение по-своему, исходя из первоначальной перцепции, опираясь на свой художественный и эстетический вкус, слуховой опыт? В своей монографии американский дирижер и педагог Эмиль Кан сформулировал следующее: «Учащийся, по крайней мере в начале обучения, должен совершенно забыть об «индивидуальной интерпретации» и следовать примеру Тосканини. Только после того как он усвоит все мельчайшие подробности партитуры, изучит ее с пытливым намерением отыскать в ней самое сокровенное и осмыслить значение каждой детали, он приобретет право «интерпретировать» ее на свой лад» [10, с. 135]. Возможно, что мысль американского маэстро исходит из постулата — прежде чем интерпретировать по-своему, свободно, сначала необходимо точно выполнить то, что указано автором в нотах. «У нас бытует большей частью два определения: «исполнение, верное нотному тексту» и «творческое воспроизведение»» [14, с. 167]. В приведённом высказывании немецкого дирижера Вильгельма Фуртвенглера подразумеваются типы интерпретации музыкального текста: атрибутивная (точное воспроизведение авторских ука-

заний) и инверсионная — свободное прочтение музыкального текста [9, с. 170].

В противовес высказыванию Кана известный французский дирижер прошлого столетия Шарль Мюнш на страницах своей монографии высказал иное мнение: «Вы имеете полное право мыслить себе произведение так, как подсказывает ваш темперамент. Вы можете представить себе, что оно имеет определенную программу или, наоборот, избегать перевода его на язык картин или идей» [6, с. 57]. В этих словах маэстро затронута психологическая составляющая работы дирижера над оркестровой партитурой, а именно: в зависимости от наличия или отсутствия «программы» изучаемого произведения (литературного сюжета, исторического события) дирижер волен «нарисовать» в воображении соответствующие характеру музыки картины, создать некий образ, почерпнуть из других наук идеи, которые помогут ему создать художественную интерпретацию произведения. «Надо всегда стремиться воспроизвести в музыке образ, задуманный композитором. Дирижёр должен раскрыть и показать то, что хотел выразить композитор» [6, с. 58].

Не подвергая сомнению аналитические и интеллектуальные способности обучающихся, всё же стоит отчасти согласиться с мнением Э. Кана. Предлагаемые студентом варианты трактовки изучаемых в классе произведений, не всегда могут претендовать по уровню на художественную интерпретацию. Чаще это оказывается простым воспроизведением нотного текста более или менее точным. Это вполне закономерно в силу целого ряда обстоятельств. Возрастные и социокультурные составляющие, недостаточный исполнительский дирижерский опыт, ограниченный научный кругозор в области философии, искусства, психологии — это те константы, качественно отличающие зрелую трактовку произведения от незрелой. В связи с этим сомнительно предполагать, что трактовка, например, дирижером-бакалавром любой классической симфонии может быть полноценной в сравнении с трактовкой магистранта или ассистента-стажера. Если можно так сказать, то профессионализация дирижера-народника, как и любого музыканта, — процесс континуального характера. Каждая последующая образовательная ступень вносит в становление обучающегося дирижерскому ремеслу обновление знаний и практической базы, совершенствует навыки репетиционной работы с оркестровым коллективом, формирует художественный вкус, и многое другое. По завершению обучения вся дальнейшая творческая деятельность является тем же образовательным процессом, только без временных рамок и границ.

Учебный репертуар, на основе которого обучающиеся приобретают свой интерпретационный опыт, по большей части состоит из произведений так называемой «чистой» (абсолютной) музыки, к которой относят различные инструментальные произведения, такие как симфонии, сюиты, увертюры концертные, инструментальные концерты. В плане поиска образно-смыслового содержания

для обучающихся сложность представляют, как раз произведения без программы, так как построение интерпретации здесь будет исходить из самой музыки, из её перцепции, на воображении и умении ассоциировать музыку с тем или иным явлением, живописью, окружающей природой, и да, исходя из темперамента интерпретатора о чём писал Мюнш. «Конечная цель дирижера, как и всякого исполнителя, заключается в том, чтобы донести основную идею произведения до слушателей, раскрыть средствами исполнительского мастерства содержание музыки» [4, с. 119]. Образное содержание произведения, которое дирижеру необходимо выявить, сформировать в собственном сознании и, соответственно, пластически передать исполнителям (пианистам-концертмейстерам/оркестру) посредством адекватных выразительных жестов является центральным моментом всего процесса исполнения. «Как и в других искусствах, в музыке основное — образ, обобщенное отражение различных сторон жизни. Главное, ведущее место среди музыкальных образов занимают те, которые связаны с внутренним миром человека, с его переживаниями, чувствами и мыслями» [11, с. 7].

Первоначальный этап формирования исполнительской концепции произведения в некоторой степени носит интуитивный характер. «Что же помогает исполнителю проникнуть в нотный текст, в сокровищницу мыслей, чувств, переживаний, закодированных композитором в определённой звуковой системе? Это прежде всего интуиция. Не случайно для большинства музыкантов — практиков интуиция и талант почти одно и то же» [16, с. 43]. Интуитивное присутствует на первоначальном этапе постижения произведения, но далее следует этап углубленного анализа: вхождения, вчувствования в таинство партитуры. Изучаемый в дирижерском классе репертуар, лишь отчасти, в первичной перцепции, доступен для понимания и выявления образной его стороны. Обучающийся вступает в диалог с композитором, пытается в отдельных частях произведения, в его структуре установить некие «маркеры», способствующие пониманию интенций автора, психоэмоциональную направленность музыкального текста. «При осмыслении текста студент должен научиться выстраивать диалогические смысловые отношения и грамотно использовать принцип диалектического взаимодействия части и целого» [10, с. 169]. Общение с музыкальным произведением носит глубоко интимный характер, требующий сосредоточения сознания, настрой на образно-смысловой контекст изучаемой оркестровой партитуры. Ещё на этапе теоретического (музыковедческого) анализа партитуры изучаемого произведения студент получает важную информацию для построения будущей его трактовки. Внимание заостряется на нескольких аспектах: исторический контекст (история создания; произошедшие события в жизни композитора, повлиявшие на образную сферу произведения, политическая обстановка эпохи; творческое кредо композитора); музыковедческий аспект (структура формы, тональный план,

особенности музыкального языка, голосоведения; особенности инструментовки и использование инструментов в партитуре; агогика, темповые отклонения; динамическая палитра, кульминации, фразировка). Это важный этап анализа партитуры, тот фундамент, на который будет надстраиваться всё дальнейшее здание. «Язык нотной записи — это язык метафоры, отражающий чувства, которые мы испытываем. Это язык, основанный на переводе более быстрых и медленных колебаний (нот разной высоты) в видимый мир более высокого и низкого с целью понимания» [7, с. 61]. В приведённых словах американского дирижера Джона Мосери выражена центральная мысль музыкально-исполнительского процесса.

Ранее отмечалось уже, что для вхождения в тайнопись нотного текста требуется много сопутствующих знаний, без которых интерпретационный процесс будет обеднён, и, возможно, примитивен. Наставник обучающегося дирижированию подсказывает из каких областей науки и искусства черпать необходимую информацию для того чтобы расширить свой кругозор, художественный вкус. Роль педагога и концертмейстеров в образовательном процессе, как непосредственных помощников и проводников между композитором и произведением, неопределима. Скрытые смыслы музыкального произведения, которые надо проявить как фотографию, коррекция чувственного и эмоционального восприятия произведения, приведение в соответствие жестикологии с образной сферой, стилем — важнейшие задачи, которые систематически решаются наставником в дирижерском классе. Ещё на стадии разбора произведения (оркестровой партитуры), поиска жестового воплощения его музыкального содержания многие преподаватели, дабы настроить творческое воображение студента в правильное русло, предлагают некие «музыкальные сюжеты». Такого рода «сценарии» являются подчас необходимыми для того, чтобы обучающийся мог сориентироваться в сложном музыкальном материале крупного произведения, чтобы ему был ясен алгоритм исполнительских действий. Такие образно-иллюстративные пояснения свойственны не только для вузов культуры, но чаще они распространены в учреждениях дополнительного образования детей, среднего звена (колледжи, училища). Лишают ли эти подсказки студентов самостоятельности в поиске идейно-образной сферы изучаемой партитуры или, наоборот, — это необходимый педагогический инструмент формирования интерпретаторского опыта обучающегося? Нередки случаи, когда произведение в целом или в его отдельных частях (разделах) понято студентом неверно. Также можно наблюдать примитивное, почти бессодержательное тактирование, в котором отсутствует личное отношение студента к музыке, к его образно-эмоциональной сфере. И даже после целого ряда уроков студент может продемонстрировать недостаточное владение охватом формы произведения, будь то увертюра или часть многочастного симфонического цикла. Все эти пробелы, как правило, становятся предметом обсуждения и негативной оценки

на контрольных мероприятиях (зачет, экзамен), выражающейся в формулировке: «Студент не понимает, что он дирижирует» или «Не раскрыто содержание произведения». Такая оценка может возникнуть, когда студент не глубоко проник в нотный текст партитуры, когда педагогом не была продумана траектория эстетического воспитания ученика.

Ещё очень важный момент, который отдельно упоминается во многих научных работах, — полная самостоятельность поиска исполнительской концепции изучаемых произведений. Молодому дирижеру крайне важно воспринять музыкальный материал партитуры, не прибегая к прослушиванию чужих записей в качестве готовых интерпретаторских решений. Наверное, не будет преувеличением указать на тот факт, что самостоятельно разобрать симфонический цикл, например, классическую симфонию, скажем, бакалавру среднего уровня способностей, представляется весьма сложной задачей. Внутренний слух, как важнейший компонент дирижерских способностей, развит далеко не у всех, а значит, услышать во всех аспектах музыкальный материал будет затруднительно. Именно поэтому обучающиеся частенько прибегают к простому средству «изучения» незнакомого произведения (партитуры) — аудио или видео записям. Сохранить «чистое сознание» для постижения текста возможно только для опытного дирижера, обладающего отличными профессиональными характеристиками. Кстати, на заре дирижерского искусства многие дирижеры посещали репетиции своих знаменитых коллег, не считая зазорным и унижительным учиться друг у друга. Но в современных условиях, когда предоставляется широчайший выбор аудио и видео записей, сделанных известными мастерами, дирижёрами мирового масштаба, на стадии предварительного знакомства с произведением такой формат знакомства с крупной музыкальной структурой вполне допустим. На данном этапе всё же важно услышать общее звучание произведения с партитурой в руках, делая контекстные заметки карандашом, и отмечая какие-то важные исполнительские нюансы. Вместе с тем важно упомянуть, что обучающимся следует порекомендовать не только прослушать/посмотреть запись какого-то одного понравившегося мастера, а именно познакомиться с трактовками нескольких мастеров и в сравнительном анализе самостоятельно оценить услышанное. Сопоставление и анализ, как части исследовательской самостоятельной работы дирижера, играют немаловажную роль в формировании музыкально-критической деятельности.

Становление дирижера как музыканта, как начинающего интерпретатора должно происходить всесторонне. Вхождение в образную сферу произведения не может центрироваться исключительно на тексте. Для его расшифровки требуется постоянная подпитка из иных областей искусства, прежде всего, визуальных — живописи и скульптуры. Произведения великих художников и скульпторов позволяют почерпнуть целый мир образов на все случаи

жизни. Здесь трагедия и юмор, и грусть, и радость, и беспокойство, и мятежность, и ещё тысячи состояний человеческой души, психологизм взаимоотношений людей, визуализированных в камне, запечатлённых маслом на холсте. Живописная картина, как и музыкальное произведение требует осмысления, сопоставления аналогий, анализа композиции, светотени, психологических состояний, изображенных на ней людей. Приобщение к этой сфере искусства значительно обогащает внутренний и духовный мир молодого музыканта, помогает выстраивать аналогии со звучащим материалом музыкального произведения. Литература (поэзия, проза) наряду с живописью системно воздействует на восприятие человека, а также обогащает его внутренний мир и в то же время является фундаментом для образно-иллюстративных пояснений дирижера в репетиционном процессе с оркестровым коллективом. Именно эти составляющие являются фундаментом экстрамузыкального восприятия, теми внемузыкальными ассоциациями, способствующими полноценному воплощению художественного замысла композитора. В словах выдающегося дирижера Бруно Вальтера сосредоточена сущность дирижерской профессии: «...исполнитель только тогда выполнит свою задачу, когда почувствует полную ответственность перед музыкой; он будет убедительным и сильным посредником между композитором и слушателем лишь в том случае, если его интерпретация будет проникнута чувством и мыслью, если и его душа зазвучит в произведении, которое он правдиво передаёт» [1, с. 14].

Рассмотрение интерпретационного процесса будет неполным, если не коснуться практической его стороны — жестового воплощения исполнительского замысла. Озвучивание сложившейся в сознании исполнительской концепции студенты осуществляют и в дирижерском классе под рояль, и в учебном оркестре народных инструментов. Именно с оркестром наиболее наглядно проявляются все стороны дирижерского таланта студента: качество его мануальной техники, продуманность темпов, ясность динамики и фразировки, то есть, полное понимание музыкального содержания (семантический компонент) интерпретируемых произведений, здоровый (адекватный) артистизм. Пластическое воплощение замысла в жестах сложно само по себе, что находит подтверждение в словах известнейшего дирижера-педагога И. А. Мусина: «...наиболее сложными задачами для дирижёра являются передача музыкально-философского содержания и выбор средств, соответствующих этому содержанию» [8, с. 210]. Опираясь на самостоятельно проведённые исследовательские изыскания на предшествующем этапе знакомства с партитурой, обучающийся должен найти такие выразительные жесты, которые бы максимально точно передавали сформированное в его сознании образное содержание изучаемого произведения. Дирижеру требуется соотнести активные и пассивные фазы развития музыки с жестом: «...каждый дирижёр для передачи образно-эмоционального характера музыки будет находить жесты,

свойственные его индивидуальности, темпераменту и волевым качествам» [8, с. 75]. Правильное, адекватное эмоциональное состояние дирижера, его реакция на звучащий материал произведения, выражается в соответствующих характеру музыки мимике лица и жестикуляции, позволяющие оценить адекватность этих реакций стороннему наблюдателю, например, преподавателю, концертмейстерам, членам экзаменационной комиссии, оркестрантам. В дирижерском классе именно концертмейстеры, как непосредственные исполнители творческой воли студента-дирижера, являются проводниками его эмоционального посыла. Полученный звуковой результат становится проверкой, проведенной студентом самостоятельной работы. Состоялось ли откровение или предложенная студентом интерпретация произведения (партитуры) не нашла отклика у слушателя. В учебном коллективе все интенции студента-дирижера оценивают оркестранты, соотнося своё представление об исполняемой музыке с предлагаемой студентом трактовкой.

Интерпретационный опыт приобретается студентами только на собственной практике. Основа его — разнообразный репертуар. Его непосредственное исполнение в дирижерском классе под рояль, в оркестровом классе с учебным оркестром — неразрывно связанные между собой линии профессионального становления обучающегося дирижерскому искусству. Двигаясь вперед от одной партитуры к другой, студенты получают бесценный опыт общения с музыкой знаменитых композиторов. Не представляется возможным определить механизм дескрипции образного содержания музыкального произведения и представить этот процесс в некоем алгоритме действий

интерпретатора. Именно поэтому выявление идейного контекста и музыкального содержания является сложным процессом. В процессе поиска исполнительской концепции произведения студент-дирижер коммуницирует с композитором, пытаясь представить себя им, для того чтобы проникнуть вглубь слоев нотного текста, проявляя эмпатию или так называемое *вчувствование* (по Липпсу). Этого требует художественная интерпретация нотного текста. Такая коммуникация будет определяться интеллектуальными возможностями самого студента, его музыкальной эрудицией, способностями к синтезу многих компонентов. Надо стремиться представить или хотя бы приблизить себя к тем чувствам, что обуревали композитором, когда он сочинял музыку. Если такая цель поставлена и реализуется в дальнейшем, то качество прочтения нотного текста интерпретируемого произведения значительно возрастает, становясь более цельной и ценной в плане приобретения навыка и опыта работы с крупными симфоническими структурами.

Обозначенная проблема приобретения студентами интерпретационного опыта может и должна находить различные решения в ходе образовательного процесса в вузе культуры. Большую роль в этом играет собственная заинтересованность обучающихся, их мотивация на художественный результат их дирижирования. Но без саморазвития, включающего в себя регулярное обращение к различным сферам искусства, о которых упоминалось здесь выше, взвешенного подхода к расшифровке нотных знаков и всех выразительных элементов оркестровой партитуры, любая трактовка оркестрового произведения будет маловыразительной.

Литература:

1. Вальтер, Б. О музицировании //Исполнительское искусство зарубежных стран. Вып. 1. Москва: Музгиз, 1962. — 176 с.
2. Ванхузер, К. Дж. «Искусство понимания текста. Литературоведческая этика и толкование Писания». Черкассы: Коллоквиум, 2007. — 736 с.
3. Кан, Э. Элементы дирижирования: пер. с англ./Э. Кан; пер. Д.Э. Далгат. — Ленинград: Музыка, 1980. — 216 с.: нот.
4. Канерштейн, М. М. «Вопросы дирижирования» Упр. кадров и учеб. заведений М-ва культуры СССР. — Изд. 2-е, испр. и доп. — Москва: Музыка, 1972. — 255 с.
5. Каюков, В. А. «Дирижер и дирижирование». Москва: ДПК Пресс, 2014. — 214 с.: ил.
6. Мюнш, Ш. «Я-дирижер». Москва: Музгиз, 1960. — 93 с.
7. Мосери Джон «Маэстро и их музыка. Как работают великие дирижеры». Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2019. — 280 с.:ил.
8. Мусин, И. А. О воспитании дирижера. Ленинград: Музыка, 1987. — 247 с.: нот.
9. Подробно об этом: Овсянкина Г.П. «Музыкальная психология». Изд-во «Союз художников», Санкт-Петербург, 2007. — 240 с.
10. Платонова, М. Л. «К вопросу о развитии интерпретаторских навыков у студентов-музыкантов» // Поволжский педагогический вестник: научный журнал. 2015, № 4 (9). Самара, Издательство: Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, 2015. с. 166-172.
11. Поляновский, Г. А., Ройтерштейн М.И. «Как слушать и понимать музыку». Москва: Советский композитор», 1961. — 28 с.: нот. ил.
12. Сохор, А. Н. «Вопросы социологии и эстетики музыки»: Статьи и исследования», вып. 2. Ленинград: Советский композитор, 1981. — 295 с.

13. Ушакова, Д. А. «Эстетическая интерпретация музыкального произведения как предметное поле герменевтики» // Манускрипт. — 2020. — Том 13, Выпуск 4. — с. 93-97. — URL: <https://manuscript-journal.ru/article/mns20200168/fulltext> (дата обращения: 15.01.2024).
14. Фуртвенглер, В. Из литературного наследия // Исполнительское искусство зарубежных стран, вып. 2. Москва: Музгиз, 1966. — 192 с., 10 л. ил.: ил., нот. ил.
15. Хотенцева, И. А. «Проблема интерпретации музыкального произведения в процессе обучения». [Электронный ресурс]. — URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3031 (дата обращения: 21.01.2024).
16. Цыпин, Г. М. Интерпретация музыкального произведения: интуитивное и сознательное / Г. М. Цыпин // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. — 2013. — № 3 (29). — с. 41-45. — URL: <https://rucont.ru/efd/559013> (дата обращения: 16.01.2024)

Особенности патриотического воспитания в условиях внеучебной деятельности учащихся

Хрусталева Алексей Андреевич, студент магистратуры;
Горбатова Белла Александровна, студент
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

В статье рассматриваются особенности патриотического воспитания учащихся в условиях внеучебной деятельности, включая цели, задачи, формы и методы, а также обсуждаются проблемы и перспективы патриотического воспитания во внеучебной деятельности.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, внеучебная деятельность, учащиеся, формы, методы, культура, история, традиции, гражданская позиция, любовь к Родине, уважение, социализация.

Патриотическое воспитание является одним из ключевых направлений в системе образования, так как оно формирует у учащихся чувство любви и уважения к своей стране, культуре, истории и традициям. Внеучебная деятельность предоставляет дополнительные возможности для реализации данного направления, поскольку она более гибкая и позволяет учитывать интересы и потребности каждого ученика. В данной статье мы рассмотрим особенности патриотического воспитания во внеучебной деятельности и его значение для формирования личности учащегося.

1. Цели и задачи патриотического воспитания.

Цель патриотического воспитания — формирование у учащихся активной гражданской позиции, чувства сопричастности к истории и культуре своей страны, любви к родному краю, уважения к национальным традициям и обычаям. Задачи патриотического воспитания включают:

- формирование знаний о государственной символике, истории и культуре страны;
- развитие интереса к изучению родного края, его традиций и обычаев;
- воспитание уважения к государственным и общественным институтам, историческим и культурным памятникам;
- формирование чувства гордости за достижения своей страны;
- содействие развитию навыков социальной адаптации и самореализации. [1]

2. Формы и методы патриотического воспитания внеучебной деятельности.

Внеучебная деятельность предполагает разнообразные формы и методы патриотического воспитания, которые можно условно разделить на следующие группы:

а) *Культурно-образовательные*: экскурсии, походы, выставки, фестивали, концерты, встречи с интересными людьми, участие в творческих проектах. Эти мероприятия позволяют учащимся познакомиться с историческими и культурными памятниками, узнать больше о традициях и обычаях своего народа, а также проявить свои творческие способности.

б) *Военно-спортивные*: военно-спортивные игры, соревнования, эстафеты, турниры, дни здоровья. Такие мероприятия способствуют развитию физической культуры, формированию здорового образа жизни, развитию командного духа и чувства ответственности за свою команду.

в) *Научно-исследовательские*: конференции, семинары, круглые столы, научные проекты. Они помогают учащимся глубже изучить историю и культуру своей страны, проявить исследовательские навыки, научиться работать в команде и представлять результаты своей работы.

г) *Информационные*: стенгазеты, буклеты, презентации, видеоролики, социальные сети. Эти формы позволяют оперативно информировать учеников о событиях и мероприятиях патриотической направленности, привлекать их к обсуждению актуальных вопросов и про-

блем, а также создавать условия для обмена опытом и знаниями. [2]

3. Роль патриотического воспитания во внеучебной деятельности в формировании личности учащегося.

Патриотическое воспитание во внеучебной деятельности играет важную роль в формировании личности ученика, так как позволяет ему:

— узнать больше о своей стране и ее истории, что способствует формированию чувства гордости за свою Родину.

— развить навыки общения и работы в команде, что важно для успешной социализации и профессиональной деятельности.

— проявить свои творческие и интеллектуальные способности, что повышает самооценку и мотивацию к обучению.

— приобрести опыт участия в общественно значимых мероприятиях, что формирует активную гражданскую позицию и готовность к участию в жизни общества.

— научиться анализировать и критически оценивать информацию, что является важным качеством для современного человека. [3]

Литература:

1. Агапова, И. А. Патриотическое воспитание в школе/И. А. Агапова, М. А. Давыдова. — Москва: АЙРИС-Пресс, — 2002. — 224 с.
2. Витовтова, М. С. Патриотическое воспитание во внеурочной деятельности учителя/М. С. Витовтова // Народное образование. — 2012. — № 9.
3. Толмачева, Т. В. Патриотическое воспитание подростков во внеурочной деятельности общеобразовательной школы // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 70-3.
4. Чемерилова, И. А., Морозов С. И. Патриотическое воспитание современных школьников // Инновационная наука. — 2016. — № 12-3.

Гимн России как фактор патриотического воспитания дошкольников

Шагинян Шушаник Георгиевна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 81 «Электроник» г. Новороссийска (Краснодарский край)

Государственный гимн — это музыкальная и стихотворная квинтэссенция символов государства. Текст отражает историю страны, отношение ее граждан к Отчеству и его государственному строю, выражает и одновременно воспитывает патриотические чувства гражданина. Мелодически гимн — это всегда торжественная мелодия, в звуковом формате отражающая имидж страны.

Достаточно прочитать комментарии иностранцев под видео с исполнением гимна России, чтобы понять, как наш гимн «работает» на восприятие России не только россиянами, но и жителями других стран: «Я канадец. Я всегда считал гимн России одним из самых вдохновляющих в мире. Если цель гимна — сплотить и пробудить в людях патриотизм, то этот гимн, безусловно, делает это в больших количествах», «У вас, русских, самый красивый

4. Проблемы и перспективы патриотического воспитания во внеучебной деятельности.

Несмотря на то, что внеучебная деятельность является важным инструментом патриотического воспитания учащихся, существуют определенные проблемы, которые требуют решения:

— недостаток финансирования и материальных ресурсов для проведения мероприятий патриотической направленности;

— отсутствие четкой системы оценки результатов патриотического воспитания и мониторинга эффективности используемых форм и методов;

— недостаточное внимание со стороны администрации школы и родителей к патриотическому воспитанию во внеучебное время.

Перспективы патриотического воспитания во внеучебной деятельности связаны с развитием новых форм и методов, направленных на привлечение учащихся к активному участию в общественной жизни, и с разработкой эффективных механизмов взаимодействия школы, семьи и общества в данном направлении. [4]

гимн в мире!», «Определенно самый мощный государственный гимн на планете Земля! Уважение от соседей!».

Для музыки нет границ и нет препятствий, она не нуждается в переводчике. Поэтому гимн — это одно из лучших средств по воспитанию уважения к России, как у россиян, так и у иностранцев.

И если говорить о гражданах нашей страны, то это воспитание должно начинаться с самых ранних лет. Поэтому представляется актуальным организовать знакомство с гимном Российской Федерации в дошкольном возрасте.

Поскольку гимн состоит из двух элементов — текст и музыка — знакомству с ним можно посвятить несколько занятий как в группе с воспитателями, так и на музыкальных занятиях. Если говорить о тексте гимна, то здесь представляется широкое поле для разных видов позна-

вательно-исследовательской деятельности и коммуникативной деятельности. Например:

— строфа «От южных морей до полярного края Раскинулись наши леса и поля» идеально подходит для знакомства с географией России,

— строфа «братских народов союз вековой» удачный предлог для беседы о народах, проживающих на территории России.

Развитию устной речи и обогащению лексического словаря будет способствовать работа с синонимическим рядом «Родина, Отечество, Отчизна».

Изучение гимна России способствует внедрению элементов политической социализации старших дошкольников [1]. Анализ эмпирических данных показал, что у детей дошкольного возраста в процессе социализации начинают формироваться элементы первых политических представлений [2, с. 240]. Формирование и развитие у детей патриотических чувств, уважения к Отечеству, власти и авторитету вообще, способствует трансформации указанных чувств в чувство уважения к политической власти и политическому авторитету, формируя политическую картину мира. Современный мир таков, что политическое и гражданское воспитание детей стоит начинать как можно раньше, до того, как случится первая встреча с «воспитателями» из социальных сетей. Начальный этап политической социализации чрезвычайно важен для всего будущего политического поведения гражданина. То, что заложено в детстве — заложено навсегда [2, с. 239].

Конечно, необходимо учитывать психологические и когнитивные особенности дошкольного возраста, организуя подачу такого политически и граждански важного материала не «в лоб», а опосредованно. Например, можно показать воспитанникам видеозаписи исполнения гимна в разных ситуациях — на политических и спортивных мероприятиях, на торжествах и школьных линейках и организовать обсуждение о том, как ведут себя люди во время исполнения гимна, в каком настроении слушается гимн, какие чувства должны будить музыка и слова гимна.

Через знакомство с гимнами нашей страны разных времен — от «Боже, Царя храни!» до советской версии гимна — можно углубить знания воспитанников о разных эпохах в нашей истории.

Музыкальное выражение гимнов России разных лет позволяет познакомить детей с разными типами музы-

кальных произведений: полонез (первый неофициальный гимн «Гром победы, раздавайся!»), марш («Преображенский марш»), песня («Марсельеза»), гимн.

Прослушивание гимна способствует формированию музыкального вкуса, культуры слушания, обогащению музыкальных представлений, развитию чувства ритма и музыкального слуха. Обогащению «музыкального запаса» детей будет способствовать и сравнение гимна России с гимнами других стран, для закрепления в памяти воспитанников мелодии гимна представляется целесообразным устраивать прослушивания не только вокального исполнения гимна разными исполнителями (хоровое, индивидуальное, а капелла и т. д.), но и инструментальное в разных обработках и аранжировках.

С темой гимна как музыкальной формы тесно связано понятие музыкальной интонации, с которой также можно познакомить дошкольников на материале гимна РФ. Как известно, именно по зерну интонации мы узнаем знакомые песни и другие музыкальные произведения. Достаточно услышать всего несколько звуков, и мы сразу вспоминаем знакомое произведение [3].

При организации и проведении занятий, связанных со знакомством, изучением и исполнением гимна России не стоит забывать и о воспитательном моменте, который выражается в соблюдении правил поведения при исполнении гимна. Представляется, что это достаточно важный элемент не только патриотического воспитания, но и воспитания как такового вообще, формирование социально одобряемого поведения в условиях таких социально значимых моментов как исполнение гимна, которое, как правило, происходит в торжественной обстановке.

Гимн России — это прекрасное, целостное, величественное вокально-инструментальное произведение, обладающее огромным зарядом патриотизма и воспитательного воздействия. Прослушивание и исполнение гимна содействуют моральной консолидации народа России, формируют ощущение сопричастности к чему-то значимому и вечному. В современных политических условиях нельзя назвать неожиданностью введение обязательного еженедельного исполнения гимна России в школах. Безусловно, такая практика для дошкольных учреждений не представляется актуальной, однако, достаточно вдумчивое и обстоятельное знакомство дошкольников с отечественным гимном является важной частью патриотического воспитания в части знакомства с символами Родины.

Литература:

1. Бозаджиев, В. Л. Политическая социализация в старшем дошкольном возрасте // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: монография. — Уфа. — 2018. — с. 4-17.
2. Кудактина, А. И. Образ Родины в картине мира российских дошкольников // Теория и практика общественного развития. — 2012. — № 3. — с. 238-241.
3. Интонация. Гимн России — музыкальный символ моей Родины // Российская электронная школа [Электронный ресурс]. // URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/5954/conspect/225630/> (дата обращения: 12.09.2022)

Применение проектного метода в учебном процессе учителями русского языка

Шереметьева Мария Павловна, студент магистратуры

Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета

Метод проектов зародился во второй половине XIX века в США и опирался на теоретические идеи «прагматической педагогики», которая придерживалась принципа «обучение посредством делания». Основоположником данных идей был Джон Дьюи. Он утверждал: «Ценно то, что полезно людям, что имеет практический результат и направлено на благо всего общества» [5]. Процесс обучения в его школе основывался на сочетании трудовой и игровой деятельности обучающихся. В результате такой организации учебного процесса у обучающихся формировались способности к самообучению и саморазвитию.

Концепция Джона Дьюи широко реализовывались в XIX и начале XX века его последователями, в том числе и в России. Наиболее активно и результативно метод проектов использовал в своей деятельности А. С. Макаренко [4, с. 59].

В 1930 году Народный комиссариат просвещения одобрил программы, которые были сформированы на основе комплексов-проектов. Однако данный период длился не долго, так как данные программы значительно уменьшили объем знаний по основным предметам. Помимо этого, существовала нехватка педагогов, которые в полной степени владели данной методикой. В результате произошло снижение уровня теоретической подготовки обучающихся. Все это привело к тому, что метод проектов в 1931 году осуждается и больше не применяется в отечественной педагогике [2, с. 237].

С середины 90-х годов XX века данный метод вновь получает признание в педагогике. В результате совершенствования процесса обучения основными становятся вопросы планирования содержания и организации компетентностно-направленного обучения. Данные вопросы требуют использования соответствующих технологий, в том числе и метода проектов [3, с. 5].

Сегодняшний метод проектов является составным элементом современных технологий обучения [1, с. 39].

Учитель в сегодняшней системе образования — это просто человек, передающий знания и умения обучающемуся, а это специалист в своем деле, который развивает ученика как личность. Современный педагог, организуя учебную деятельность обучающихся по ФГОС, должен осуществить переход от традиционных технологий к технологиям развивающего обучения, в том числе уметь организовывать проектную деятельность обучающихся [6, с. 4].

Для определения соответствия современного учителя требованиям ФГОС мною была разработана группа вопросов и проведено анкетирование среди учителей русского языка с целью соотнесения теоретических аспектов

использования проектной деятельности и практического применения данного метода в процессе обучения.

В ходе опроса учителям предстояло ответить на следующую группу вопросов:

1. Как вы считаете, почему метод проектов относится к технологиям развивающего обучения?
2. Организовываете ли вы проектную деятельность обучающихся на уроках русского языка?
3. Какие проекты вами были реализованы на уроках русского языка?
4. Используете ли вы проектную технологию на других уроках и во внеурочное время?
5. С какого класса, по вашему мнению, целесообразней начинать использование проектного обучения?
6. Как вы думаете, является ли данный метод эффективным при организации процесса обучения?
7. Способствует ли проектное обучение формированию и развитию универсальных учебных действий?
8. Перечислите положительные и отрицательные стороны данного метода.
9. Оцените эффективность использования метода проектов в процессе обучения по десятибалльной шкале.
10. Как вы считаете, нужно ли использовать метод проектов в учебном процессе?

Большинство учителей решили, что метод проектов относится к технологиям развивающего обучения потому, что данный метод способствует развитию ученика как творческой личности, стремящейся не получать знания в готовом виде, а добывать их самостоятельно, а также применять эти знания на практике, то есть пробуждает в ученике стремление к самообразованию и самовоспитанию.

На вопрос об организации проектной деятельности на уроках русского языка все учителя дали положительный ответ. Используют данную технологию часто 40% опрошенных учителей, остальные 60% — иногда. Каждый учитель описал несколько проектов, которые уже были реализованы им на уроках русского языка. Приведем примеры некоторых проектов: «Наши друзья — словари», «Рассказ о слове», «Заемствования в русском языке», «Путешествие в страну Глаголию» и другие.

Также учителя ответили, что используют проектное обучение на других уроках и во внеурочное время. Чаще всего учителя организуют проектную деятельность обучающихся на уроках литературы (70%). Во внеурочное время организывают данную деятельность 47% учителей.

Все учителя считают, что начинать применять метод проектов нужно в начальной школе в качестве знакомства и подготовки обучающихся, но организовывать данную

деятельность в полном объеме можно лишь с пятого класса. Ведь именно на данном этапе обучения учащиеся активно опираются в своей деятельности на воображение и мышление. Центральным изменением в данном возрасте становится произвольность психических процессов, предусматривающая регулирование и направленность деятельности. Обучающиеся активно пытаются реализовать свои потребности в создании чего-либо нового. Учителю нужно лишь вовремя стимулировать данную деятельность.

На вопрос, является ли данный метод эффективным при организации процесса обучения, 80% учителей ответили положительно, остальные 20% — затруднились ответить.

Все учителя считают, что проектное обучение способствует формированию и развитию универсальных учебных действий, так как в ходе реализации данного вида деятельности, обучающиеся самостоятельно добывают новые знания, учатся применять их на практике и самостоятельно организовывать свою учебную деятельность, а также активно общаются, делятся друг с другом полученными знаниями.

На вопрос о положительных и отрицательных сторонах данного метода учителя дали разнообразные ответы. В качестве положительных сторон были названы:

- развитие творческой личности;
- раскрытие творческого потенциала обучающегося;
- самостоятельная работа обучающихся;
- поиск, анализ, переработка информации;
- использование различных источников (словари, энциклопедии, интернет);
- возможность приобретения дополнительных знаний;
- увлеченность детей в ходе работы над проектом;
- более глубокое раскрытие какой-либо темы;

Литература:

1. Борисенко, Н.А. Как мы работали над проектом, или технология исследовательской деятельности учащихся/Н. А. Борисенко // Литература в школе. — 2002. — № 7. — с. 39-42.
2. Кукушин, В.С. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей/В. С. Кукушин. — Москва — Ростов-на-Дону: Март, 2006. — 336 с.
3. Никонова, Т.В. Метод учебного проекта как личностно-ориентированная развивающая педагогическая технология: методические рекомендации/Т. В. Никонова. — Пермь: ПОИПКРО, 2005. — 52 с.
4. Сергеев, И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений/И. С. Сергеев. — М.: АРКТИ, 2007. — 80 с.
5. Томина, Е.Ф. Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность. Электронный ресурс: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-idei-dzhona-dyui-istoriya-i-sovremennost>. Время обращения — 29.01.2024.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М., 2011.

— раскрытие индивидуальных способностей обучающихся;

— технология проекта доступна для разных уровней развития обучающихся;

— дифференцированный подход;

— развитие исследовательских умений;

— способствует повышению мотивации обучающихся.

— К отрицательным сторонам учителя отнесли:

— низкий уровень самоконтроля;

— объемные, долговременные проекты влекут за собой перегрузку обучающихся;

— большие временные затраты;

— выполнение проекта родителями или полное отсутствие родительского контроля;

— отсутствие умения у многих обучающихся пользоваться компьютером в учебных целях;

— организация данной деятельности не с целью получить новые знания, а с целью принять участие в конкурсе, а на конкурсы представляются проекты в большей степени сделанные учителем.

При оценке эффективности метода проектов по десятибалльной шкале 60% учителей оценили данную технологию в 5-7 баллов, 40% учителей поставили оценку 7-9 баллов. Высший балл не поставил ни один учитель.

Отвечая на последний вопрос, все учителя высказали единогласное мнение — использовать метод проектов в учебном процессе необходимо.

Таким образом, проанализировав ответы учителей, можно сделать вывод о том, что существует разрыв между теоретическими положениями современной педагогики и требованиями ФГОС ООО и организацией проектного обучения на практике. По итогу опроса положительных сторон у проектного метода намного больше, чем отрицательных, однако в школе данная технология используется крайне редко.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Анализ системы врачебно-педагогического контроля, действующего на территории Республики Беларусь (на примере специализированного по плаванию класса)

Карась Андрей Васильевич, аспирант
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

В статье представлены сведения о действующих на территории Республики Беларусь средствах и методах врачебно-педагогического контроля за занимающимися плаванием в специализированных по спорту классах. Использование в тренировочном процессе данных средств и методов способствует снижению травматизма и переутомления у занимающихся, грамотному построению учебно-тренировочного процесса, повышению спортивных результатов.

Ключевые слова: специализированные по спорту классы, врачебно-педагогический контроль, юные спортсмены, учебно-тренировочный процесс.

Введение. На начальных этапах подготовки юных спортсменов особое внимание следует уделять средствам и методам врачебно-педагогического контроля, ведь перенапряжение во время физических нагрузок может привести к неблагоприятным последствиям. Во избежание болезненных и травмоопасных ситуаций необходимо регулярно проверять самочувствие у спортсменов как во время тренировочного процесса, так и между занятиями.

Цель исследования — провести анализ действующей системы врачебно-педагогического контроля (на примере специализированного по плаванию класса).

Результаты исследования. При организации учебно-тренировочного процесса врачебно-педагогический контроль выступает главным средством мониторинга состояния у занимающихся в специализированных по плаванию классах. Хотелось бы отметить, что уже на этапе отбора детей в специализированные классы, тренеру необходимо владеть информацией о состоянии здоровья потенциальных кандидатов. Во время учебно-тренировочного процесса, все учащиеся специализированных спортивных классов должны проходить диспансеризацию два раза в год (октябрь, май) [1].

При прохождении диспансера основным средством наблюдения за состоянием юных спортсменов будет выступать врачебный контроль.

Врачебный контроль — это комплексное медицинское обследование физического развития и функциональной подготовленности занимающихся физическими упражнениями. Цель врачебного контроля — изучить состо-

яние здоровья и влияние физических нагрузок на организм [2].

Медицинское обследование занимающихся спортом выступает основной формой врачебного контроля. Большое разнообразие видов и средств медицинского обследования позволяет выявлять у юных спортсменов нарушения в состоянии здоровья, возникающие при чрезмерных физических нагрузках. Результаты обследования дают тренеру возможность составлять, планировать и контролировать нагрузки в процессе подготовки атлетов, с целью сохранения и улучшения их здоровья.

Медицинское обследование подразделяется на:

— первичное обследование, которое проводится на этапе отбора кандидатов в спортивный класс (необходимо владеть информацией о состоянии здоровья детей и их медицинской группе, об отклонениях в здоровье, которые не позволяют заниматься плаванием);

— повторное обследование (проводится в течении года);

— дополнительные врачебные обследования, проводятся непосредственно перед соревнованиями, за несколько дней до их начала (2-3 дня). Данное обследование позволяет установить наиболее эффективный режим тренировочных нагрузок и отдыха; проследить влияние физической нагрузки на организм и здоровье спортсмена; определить готовность функциональных систем организма на данный момент времени, а также позволяет исключить участие в спортивных соревнованиях, занимающихся при неблагоприятных показателях.

Проведя анализ научной литературы нами был сделан вывод о том, что программа медицинского обследования в спортивных диспансерах Республики Беларусь состоит из [3, 4]:

- 1) анамнеза спортсменов;
- 2) соматоскопии;
- 3) измерения антропометрических показателей;
- 4) обследования систем организма (нервной, сердечно-сосудистой, дыхательной систем, органов брюшной полости и др.);
- 5) оценки функционального состояния.

Анамнез бывает общим и спортивным. Общий анамнез состоит из сведений о ранее перенесенных заболеваниях и спортивных травмах, особенностей возникающих при физическом развитии спортсменов. Спортивный анамнез — содержит вопросы о физической подготовленности, сведения о тренировочном процессе и возрасте, в котором начались занятия спортом, а также сведения о динамике роста показателей.

При помощи *соматоскопии* (наружного осмотра) у юных спортсменов происходит оценка осанки, наружного покрова, развития мускулатуры, слизистых оболочек, жировое отложение, оценивается состояние костного скелета. Так же при наружном осмотре обращают внимание на форму ног, состояние стопы, спины, определяют форму грудной клетки (коническая, цилиндрическая или уплощенная), живота.

По результатам соматоскопии у юных спортсменов, которые впервые проходят медицинское обследование, определяют тип телосложения. Слабое развитие различных мышечных групп, конечности — тонкие и длинные, узкая ширина плеч, тонкая шея, грудная клетка имеет плоскую и узкую форму — все эти признаки соответствуют астеническому типу телосложения. Нормостенический тип телосложения — пропорциональное развитие основных форм тела. При небольшой длине конечностей, короткой и толстой шеи, грудной клетке, имеющей широкую и короткую форму, развитой мускулатуре и массивной костной системе, наблюдается гиперстенический тип телосложения. В процессе взросления тип телосложения подвергается изменениям. При помощи физических упражнений так же можно изменить телосложение и устранить некоторые нежелательные отклонения [5].

Информацию о физическом развитии юных спортсменов (уровень развития, особенности) а также оценку их степени соответствия возрасту и полу можно получить измеряя *антропометрические показатели*.

Проходя медицинское обследование, занимающимся плаванием в специализированных по спорту классах, в первую очередь измеряют показатели роста (сидя и стоя) и веса тела. Затем происходит измерение окружности грудной клетки, которое следует проводить при максимальном вдохе, во время паузы и при максимально возможном выдохе. Следующий измеряемый показатель — жизненная емкость легких (ЖЕЛ) и сила мышц кисти

(динамометрия). Они измеряется с помощью спирометра и динамометра.

При необходимости определения уровня физического развития у занимающихся плаванием используются такие методы как:

- 1) метод антропометрических индексов;
- 2) метод корреляции;
- 3) метод антропометрических стандартов.

Первый метод (метод индексов) наиболее распространён в практике. Так как полученные данные при использовании данного метода хоть и характеризуют человека частично, однако позволяют делать ориентировочные оценки изменений пропорциональности физического развития. К методам антропометрических индексов относятся: весоростовой индекс, ростовесовой показатель, коэффициент пропорциональности (КП), жизненный показатель, силовой индекс, индекс пропорциональности развития грудной клетки [6].

При диспансерном наблюдении для определения функционального состояния и тренированности спортсменов, занимающихся в специализированных по плаванию классах, используют специальные тесты с применением метода контрольных упражнений и функциональных проб.

При использовании в медицинской практике проб оценивающих функциональное состояние организма необходимо опираться на тот факт, что они могут быть специфическими и не специфическими. Уровень тренированности можно так же проверить и по средствам физиологических проб. К ним можно отнести ортостатическую пробу, измерение ЧСС, пробы Штанге и Генчи (состояние сердечно-сосудистой систем, способности организма насыщаться кислородом, состояние дыхательной системы) [7].

Немаловажную роль в процессе физической подготовки в специализированных спортивных классах играет *педагогический контроль*. Данный процесс контроля подразумевает под собой получение информации о физическом состоянии юных атлетов.

Чтобы педагогический контроль был полноценным, тренеру необходимо владеть определёнными умениями и знаниями в сфере физической культуры и спорта. Необходимо обеспечивать наблюдение за деятельностью занимающихся, проводить оценку и анализ спортивной деятельности, а также уметь выявлять собственные ошибки и определять эффективность средств и методов во время занятия.

К содержанию педагогического контроля относятся: контроль за посещаемостью занятий; контроль за общим состоянием спортсменов; за выполняемыми нагрузками в процессе занятия; за поведением у спортсменов во время соревнований по лёгкой атлетике; за техникой выполнения упражнений, так же необходимо проводить и учет спортивных результатов.

К видам педагогического контроля относятся:

1. Предварительный контроль. Данный вид контроля в специализированных по плаванию классах проводится в начале учебного года, четверти и нового цикла спор-

тивной подготовки. При помощи предварительного контроля оценивается состояние здоровья у спортсменов, уровень их подготовленности и спортивной квалификации. Так же можно оценить степень овладения ранее изученных двигательных умений и навыков. Полученные данные помогают сформировать и уточнить учебные задачи, а та же средства и методы физической подготовки [8].

2. Оперативный контроль помогает определять уровень физической нагрузки непосредственно во время занятия. В процессе учебно-тренировочного занятия физическую нагрузку можно измерять различными способами. Самый доступный в процессе тренировки — измерение частоты сердечных сокращений пульса.

В процессе занятия у одного из спортсменов подсчитывают пульс от 8 до 10 раз. Пульс измеряется в самом начале занятия, перед разминкой и после разминочной части, необходимо выполнять измерение ЧСС перед выполнением каждого физического упражнения в основной части занятия и после его выполнения. Последние измерения выполняются перед заключительной частью занятия и в конце занятия. Подсчёт пульса происходит в течении 10 с, затем результат умножается на 6 для определения количества ударов за минуту. Из полученных результатов, тренер выстраивает пульсовую кривую, которая свидетельствует об эффективности физической нагрузки на разных частях занятия.

При построении пульсовой кривой необходимо учитывать эмоции, возникающие у юных спортсменов в процессе учебно-тренировочного занятия. Возникающий эмоциональный фактор влияет на ЧСС не менее, чем выполнение разнообразной тренировочной боты. В следствии чего оценка полученных показателей пульсометрии возможна лишь при учете данных педагогического наблюдения, которые необходимо заносить в протокол [9].

В педагогической практике широко распространён метод хронометрирования занятия. При помощи данного метода определяется плотность учебно-тренировочного занятия. В зависимости от отношения времени, затраченного на различного рода деятельность выделяют педагогическую или общую плотность занятия (педагогически оправданные затраты времени к общей продолжительности урока) и моторную плотность занятия (время, затраченное непосредственно на двигательную активность).

Оценивая полученные данные, следует обратить внимание на то, что общая плотность занятия должна приближаться к 100%. А показатели моторной плотности могут отличаться в зависимости от типа занятия и цикла подготовки.

3. Текущий контроль необходим для оценки реакции организма на выполненную нагрузку в интервале между упражнениями и после учебно-тренировочного занятия. В этом виде контроля оцениваются признаки процессов утомления и восстановления различных функциональных систем организма. В свою очередь это позволяет проследить динамику показателей состояния организма у каждого спортсмена.

4. Этапный контроль необходим для оценки систем занятий в рамках этапа подготовки спортсменов или рамках учебной четверти. Этапный контроль позволяет сравнить поставленные и выполненные цели в цикле подготовки и внести изменения в дальнейшие действия.

В целях контроля за результативностью педагогического процесса в конце четверти или микроцикла проводится проверка физической подготовленности юных спортсменов в виде контрольных испытаний. Проведённые испытания позволяют определить уровень подготовленности спортсмена, сравнить его с нормативными показателями и на основе этого составить планы по развитию необходимых физических качеств у занимающихся в специализированных по плаванию классах.

В практике физического воспитания в специализированных учебно-спортивных учреждениях и училищах олимпийского резерва используются программы, определяющие направленность и содержание учебного процесса по плаванию. В данных программах содержатся нормативные показатели для плавания.

Для достоверности результатов, полученных в ходе контрольных испытаний, повторное тестирование необходимо проводить в похожих условиях (в одно и то же время, по одной и той же методике). Желательно, чтобы характер предшествующей двигательной активности спортсменов в дни тестирования не имел существенных отличий.

5. Итоговый контроль — проводится в конце учебного года, четверти, соревновательного периода. Итоговый контроль определяет успешность решения поставленных задач, выявление положительных и отрицательных сторон, возникающих в процессе физического воспитания. С помощью итогового контроля определяется выполнение годового плана-графика учебного процесса.

Данные, полученные в ходе итогового контроля, являются основой для планирования учебно-воспитательного процесса на следующий год.

Выводы. В заключении необходимо отметить тот факт, что действующая система врачебно-педагогического контроля на территории нашей страны реализуется в полной мере. Благодаря тесной взаимосвязи предлагаемых данной системой средств и методов контроля с тренировочным процессом, можно проследить за физическим состоянием у юных спортсменов, обучающихся в специализированных спортивных классах, получить полную информацию о продуктивности занятия, избежать неточностей при построении тренировочного процесса и снизить риск получения травм и переутомления.

Опираясь на данные факты можно сделать вывод о том, что действующая система врачебно-педагогического контроля на территории Республики Беларусь выступает средством помощи в реализации поставленных задач при тренировке спортсменов в специализированных по плаванию классах.

Литература:

1. Об утверждении Положения о специализированных по спорту классах. [Электронный ресурс]: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 8 июля 2014 г. № 18/23/97// Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. URL: <http://www.pravo.by/document/?guid=3961&p0=W21429217> (дата обращения 1.03.2020).
2. Руненко, С. Д. Врачебный контроль в оздоровительной физической культуре: учеб. пособие. — М.: 2004. — 43 с
3. Кац, В. Н. Медицинские осмотры спортсменов (обзор постановления Минспорта РБ от 15.07.2014 № 30): электронный журнал [Электронный ресурс]. URL: https://www.espot.by/izdaniya/espot/meditsinskie-osmotry-sportsmenov-obzor-p_0000000 (дата обращения 1.03.2020).
4. Аляветдинова, Р. И. Медосмотры в большом городе: плюсы и минусы. Предлагается оригинальная модель // Медицинская газета. — 2003. — № 33. — с. 4-9.
5. Григорович, Е. С., Трофименко А. М. Физические упражнения средство оздоровления, коррекции осанки и профилактики остеохондроза: Методическое пособие для преподавателей физического воспитания вузов. — Минск: МГМИ, 1995. — 28 с.
6. Апанасенко, Г. Л., Попова Л. А. Медицинская валеология. — Ростов н/Д: Серия «Гиппократ»: Феникс, 2000. — 248 с.
7. Белоцерковский, З. Б., Карпман В. Л., Кирилов А. А. Исследование физической работоспособности с помощью специфических нагрузок/Теор. и практ. физ. культуры — 1977. — № 4. — с. 25-28.
8. Никитушкин, В. Г., Квашук П. В., Бауэр В. Г. Организационно методические основы подготовки спортивного резерва. — М.: Советский спорт, 2005. — 232 с.
9. Суслов, Ф. П. Пульсометрия средство дозировки тренировочной нагрузки: Метод. рекомендации. — Рига, 1976. — 22 с.
10. Лях, В. И. Двигательные способности. Общая характеристика и основы теории и методики их развития в практике физического воспитания // Физическая культура в школе. — 1996. — № 2. — с. 2-6.

ТЕОЛОГИЯ

Подтверждение довода Ислама посредством трудов востоковедов и критиков религии

Гадов Комрон Комилович, студент
Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики

Автор статьи, опираясь на труды критиков религии и уважаемых в российском и западном востоковедении ученых, подтверждает доводы Исламской религии о Чуде Корана.

Ключевые слова: Коран, стиль, язык, арабская литература, вызов, востоковедение.

Методология

Во время исследования автор пользовался сравнительным методом, т.е. опирался исключительно на ту информацию о Коране, которая находит свое отражение, как в трудах мусульманских богословов, так и в трудах российских и зарубежных востоковедов. В качестве опорного материала со стороны востоковедения автор пользовался трудами авторитетных зарубежных востоковедов, авторитетных российских ученых, а также тех ученых, кто имел от них рекомендации. Информацию об исследователях можно найти на официальном сайте ИВР РАН, Энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона, на официальных сайтах зарубежных СМИ и в свободном доступе в интернете (полный перечень трудов со ссылками для ознакомления приведен в разделе «Литература»). А от исламской стороны автор взял за основу труд лишь одного автора, Шахида Муртазы Мутаххари «Божественное откровение и пророческая миссия».

Перед тем как приступить к основной части статьи, автор считает уместным написать вступительные слова относительно своего взгляда на затрагиваемый вопрос. Также как и целевая аудитория статьи, автор не является специалистом в области востоковедения в целом и в коранистике в частности. Однако, данное положение не может служить отговоркой в пользу бездействия, т.е. игнорирования исламского призыва, и у данной точки зрения есть крепкое подтверждение: например, у человека болит зуб, но сам человек не является стоматологом и не разбирается в данном вопросе, так может ли данное положение вещей быть причиной его бездействия, т.е. игнорирования зубной боли? Конечно, нет. В данном случае человек, если желает себе блага, поступит самым лучшим образом — обратится к специалисту. Или другой пример, человек в качестве туриста приезжает в незнакомую страну и для того, чтобы познакомиться с местной культурой, на-

нимает себе гида, т.е. делает все то же, что и всегда на протяжении своей жизни — обращается к мнению более компетентному, чем свое.

Итак, мы желаем разобраться в сущности исламского призыва, но в то же время не являемся специалистами в области исламских наук, поэтому и обратимся за помощью к специалистам. Конечно, можно придаться к приведенным примерам и найти в них изъяны, однако, автор и не претендует на «идеальность» примеров, автор лишь желает продемонстрировать технологию мышления, которую применяет в своем исследовании.

Стоит упомянуть тонкость, согласно которой учёные как с исламской стороны, так и неисламской являются представителями той точки зрения, которая им выгодна (и данное положение не всегда означает, что это плохо), то присутствует вероятность недобросовестного освещения вопроса в свою пользу. Поэтому, чтобы избежать «искажения действительности» автор опирается исключительно на ту информацию, которая принимается как мусульманами, так и востоковедами, и критиками, т.е. опирается на точки соприкосновения, в которых нет разногласий.

Две точки зрения на происхождение Корана

Точка зрения мусульман широко известна: Коран — Божественное слово. В качестве доказательства приведем цитату из упомянутой книги Шахида Мутаххари: «Коран — это наша небесная книга и вечное чудо нашего Пророка». [1]

Точка зрения востоковедов в корне отличается. Для востоковедов Коран — произведение Пророка Мухаммада. В качестве примера также приведем цитаты:

«Коран был неосознанным творением Мухаммада, отстраненным от своего творца». [2]

«При этом важно помнить, что Коран, по удачному определению М.Б. Пиотровского, «был неосоз-

нанным творением Мухаммада, отстранёнными от своего творца». [3]

Данной точки зрения придерживается и Д. В. Фролов, говоря о стиле Корана, он пишет: «Ведь традиционные фольклорные формы — это жесткие структуры, прочные и совершенные, но не гибкие, плохо поддающиеся трансформации, а в Коране они были использованы совершенно по-новому. Однако, возможно, именно жесткость структур архаического саджа заставила Мухаммада ради дальнейшего разворачивания религиозной идеи отказаться от этой формы и пуститься в неведомое, перейдя к совершенно неизвестной для арабской словесности форме развернутого прозаического повествования, чему помогло знакомство с религиозными традициями Ближнего Востока» [4]

«В отличие от священных книг иудеев и христиан Библии и Евангелия Коран в значительной степени является созданием ораторско-поэтического искусства одного человека — Мухаммада». [5]

Теодор Нельдеке, отзываясь о стиле Корана, называет его убогим литературным произведением, что очевидно указывает на его отношение к Корану: «The rest has been accomplished by dogmatic prejudice, which is quite capable of working other miracles besides turning a defective literature production into an unrivalled masterpiece in the eyes of believers». [6]

Сравнение доводов мусульман и востоковедов

Как стало очевидно из приведенных цитат, точки зрения богословов-мусульман и востоковедов диаметрально противоположны. Автор считает своим долгом напомнить, что представитель каждой позиции способен «искажать действительность» в свою угоду. Таким образом, не сопоставив доводы двух позиций, будет не справедливо по отношению к востоковедам утверждать однозначно, что Коран — божественное слово, и также будет не справедливо по отношению к мусульманам утверждать, что Коран — творение Пророка Мухаммада. Автор статьи приглашает читателей стать судьями интеллектуального состязания мусульман против востоковедов и критиков религии, и на основе выдвинутых доводов, самим сделать выводы.

Итак, приступим к доводу мусульман. Если ислам претендует на вечную истину, то и довод его должен быть соответствующим, т.е. неограниченным во времени и пространстве, и любой человек из любой эпохи должен быть в состоянии с этим доводом ознакомиться. Сам Коран призывает людей в поддержку своих позиций приводить доводы: «Скажи: «Приведите ваше доказательство, если вы говорите правду». [7]

Мусульмане утверждают, что такой довод у них есть. Этим вечным доводом является сам Коран — чудо в двух аспектах: лексическое и духовное.

«С различных точек зрения Коран является чудом, не сотворенным человеком. Кратко перечислим эти аспекты. В целом чудо Корана имеет две стороны: лексическую и духовную» [8]

В самом Коране неоднократно зафиксирован, задокументирован призыв к состязанию:

«Если же вы сомневаетесь в том, что Мы ниспослали Нашему рабу, то сочините одну подобную суру и призовите своих свидетелей, помимо Аллаха, если вы говорите правду». [9]

«Или же они говорят: «Он выдумал его». Скажи: «Сочините хотя бы одну суру, подобную этим, и призовите, кого сможете, кроме Аллаха, если вы говорите правду». [10]

«Или же они говорят: «Он измыслил Коран». Скажи: «Принесите десять вымышленных сур, подобных этим, и призовите, кого сумеете, помимо Аллаха, если вы говорите правду». [11]

«Скажи: «Если бы люди и джинны объединились для того, чтобы сочинить нечто, подобное этому Корану, это не удалось бы им, даже если бы они стали помогать друг другу». [12]

В данной статье автор предлагает остановиться на лексической стороне чуда Корана. Тому есть простое объяснение. Так как Коран, согласно исламскому учению, предназначен для всех людей без исключения, то он должен иметь довод, который был бы понятен также абсолютно всем без исключения. Ведь если Коран будет апеллировать исключительно «тяжелыми» духовно-философскими понятиями, научными знаниями, то останется непонятным большому количеству людей, т.е. доводы Корана будут понятны узкому кругу лиц и останутся недостижимыми широкому (ведь не у всех есть возможности, время и талант, чтобы становиться специалистами для осмысления приведенных доводов). Но если Коран будет обладать доводом, который понятен широкой публике, то, вне всякого сомнения, данный довод будет понятен узкому кругу высокообразованных людей. Именно поэтому чудо лексики Корана, если будет доказана ее чудесность, прекрасно подходит в качестве довода.

Итак, в чем же по мнению мусульман состоит чудо лексики Корана? Будет правильно привести цитату Шахида Мутаххари по данному вопросу: «Стиль Корана — это не проза, но и не поэзия. Он не является поэзией, ибо не имеет размера и рифмы. Кроме того, в поэзии обычно присутствует некий вымысел, именуемый поэтической фантазией. Сила стиха в гиперболе, которая сама по себе представляет некоторую ложь. Но в Коране отсутствуют поэтические тропы. В то же время нельзя сказать, что Коран создан обычной прозой, ибо в нем прослеживается определенная гармония строя и ритмичность, которая никогда не присутствовала в прозе. Мусульмане всегда декламируют аяты Корана в особом ритме, при этом только Корану». [13] А также: «Стиль Корана не имеет предшественников и последователей: ни до, ни после никому не удалось использовать такой стиль речи». [14] Далее Шахи Мутаххари пишет: «Кроме того в истории ислама были люди, которых обозначили терминами «безбожники» и «еретики», причем некоторые из них обладали выдающимися способностями. Эти люди самыми разными способами выступали против религии

в целом и против Корана, в частности. Некоторые из них почитались в арабской филологии как «короли слова». Они иногда пытались вступить в схватку с Кораном, но результатом этих попыток стало только то, что они доказали свою ничтожность перед величием Корана. Из истории мы знаем о таких арабских поэтах, как Ибн Раванди, Абуль-А»ля Ма»рри и Абу-т-тайиб Мутанабби. Эти люди пытались представить Коран в качестве творения рук человеческих». [15]

Также он пишет: «Исключительность Корана и брошенный им вызов так и остались навсегда без ответа. И теперь все набожные мусульмане предлагают жителями планеты участвовать в этом соревновании. Если кто-то сумеет создать нечто подобное Корану, тогда мусульмане отрекутся от своей веры. Но мусульмане твердо уверены, что совершить такое невозможно». [16]

Пожалуй, позиция мусульманского богослова вполне исчерпывающая. Для того чтобы подтвердить, либо опровергнуть данную точку зрения обратимся к трудам востоковедов и критиков религии. Разум подсказывает, что если данная точка зрения не соответствует действительности, то мы найдем опровержение. Автор предлагает начать с трудов современных исследователей и критиков и постепенно углубляться в историю, прослеживая тенденцию.

Первый отечественный автор, к мнению которого прибегнем, М. Б. Пиотровский. Михаил Борисович пожелал высказаться подобным образом в отношении «неподражаемости» Корана: «Однако, у нас нет серьезных оснований сомневаться в том, что Мухаммад был в своих переживаниях абсолютно искренним, что он верил и знал, что тексты Корана приходят к нему «извне». Стиль Корана, конечно же, менялся со временем, становился более спокойным. Однако повсюду в Коране он сохраняет все специфические признаки экстатической речи, отличающие Коран от всех предшествовавших и следовавших произведений арабской словесности. Не только Мухаммад, но и его современники хорошо различали речь, идущую «свыше» (это пересказывалось потом как части Корана), и собственную речь Мухаммада (это фиксировалось потом как хадисы)». [17]

Далее рассмотрим мнение Д. В. Фролова. Дмитрий Владимирович выразился так: «Коран не похож и на любые произведения арабской словесности, как предшествовавшие ему, так и возникшие позднее. До Корана мы видим море устной словесности, представленной поэзией, племенными преданиями и малыми формами: пословицами, поговорками, заклинаниями, предсказаниями кахинов, баснями, анекдотами и т. д. После него — море высокой письменной литературы: научной, религиозной, философской, деловой, развлекательно-просветительской (адабной) и т. д., отчасти питавшейся соками устного творчества, но с самого начала обособленной, книжной. Легко увидеть, что в составе арабской словесности Коран как литературное произведение уникален. Этот вывод, кстати, соответствует традиционным представлениям,

где одним из доказательств чудесности, неподражаемости (I»jaz) Корана выдвигалась его непохожесть на все привычные формы словесного творчества арабов». [18]

Далее приведем цитату из труда И. М. Фильштинского «История арабской литературы «Естественно, что в стиле Корана ощущается и специфика устной проповеди. Стихи Корана — это не свободная проза, но вместе с тем в них не соблюдаются законы арабского стихосложения». [19]

Далее, не в качестве самостоятельного аргумента, а в качестве намека, подтверждающего доводы, которые мы уже привели, интересна точка зрения ответственного редактора труда И. М. Фильштинского, Б. Я. Шидфар. Бетси Яковлевна пишет: «Да и сам стиль Корана настолько индивидуален и в кажущейся беспорядочности и несвязанности стихов отдельных сур столько присущей именно ему логики, что, вероятнее всего, дошедшая до нас редакция, за исключением хронологического порядка сур, очевидно, является подлинной». [20] Мы считаем важным обратить внимание читателя на превосходную степень, присутствующую в словосочетании «настолько индивидуален». Другими словами, эту фразу можно передать так: стиль Корана ни с чем не перепутаешь.

Подобный намек присутствует и в труде Р. Белл и У. М. Уотт. Переводом данной книги на русский язык занимались С. А. Жданов, Б. В. Норик, М. Г. Романов. В главе о подлинности Корана мы встречаем цитату: «Современная наука практически не ставит вопрос о подлинности Корана. Стиль отдельных частей священной книги различен, но все же его нельзя спутать с чем-нибудь иным. Единство Корана так очевидно, что едва ли может возникнуть тень сомнения в его подлинности». [21] А в оригинале указано так: «Modern study of the Qur»an has not in fact raised any serious question of its authenticity. The style varies, but is almost unmistakable». [22]

Также обратимся к свидетельству Х. А. Р. Гибба, который пишет: «As a literature monument the Koran thus stands by itself, a production unique in Arabic literature, having neither forerunners nor successors in its own idiom. Muslims of all ages are united in proclaiming the inimitability not only of its contents but of its style». [23]

Далее мы приступим к доводам из трудов востоковедов и критиков, носящих иной характер, нежели доводы из уже приведенных трудов. Читатель станет свидетелем несогласия, сопровождающегося недобросовестным искажением ориенталистами мусульманской позиции.

Обратимся к труду А. Е. Крымского «История мусульманства». Стоит отметить, что автор не скрывает своего недружелюбного отношения к Исламу в целом и Пророку Мухаммаду, в частности. Итак, в главе VIII «Оценка Корана современниками Мухаммеда» мы найдем сноску «1», в которой автор пишет: «Пожалуй, Коран не раз с торжеством повторяет, что его противники не в силах создать даже одну такую суру, каких Мухаммед получает от Бога множество. Однако, такое неумение противников Мухаммеда заключалось вовсе не в том, чтобы для них оказывалась недостижимой художественность Корана, — речь

шла не об этом: просто они — неверующие — не могли без риска показаться смешными создавать *откровения от Бога*; для этого требовалось действительно верить в свое посланничество, как веровал Мохаммед, и этого у них не было. Вопросы же о художественности своего Корана не поднимал при своем обращении к противникам и сам Мохаммед, да и не решился бы поднимать, потому что в этом отношении слишком много слышал на свой счет насмешек и был бы посрамлен первым попавшимся стихотворцем». [24] Предположим, что автор прав, что действительно у Пророка Мухаммада был такой взгляд на художественную сторону Корана. В таком случае мы хотим спросить: А как Вы, уважаемый Агафангел Ефимович, об этом узнали? Может, существуют предания в авторитетных исламских источниках, в которых это указано, из которых можно сделать подобный вывод, и Вы нам их приведете? Нет. Подобных преданий нет, в противном случае Вы бы не преминули указать на это предание из-за двух факторов:

- 1) Научная этика, согласно которой необходимо указывать источники, которые используются в исследовании;
- 2) Ваше негативное отношение к личности Пророка Мухаммада.

Отсутствие ссылок на источники, из которых Вы сделали Ваш вывод, который якобы опровергает исламский довод, говорит о том, что данный вывод опирается не на действительность, а на ваше враждебное отношение и желание опровергнуть во что бы то ни стало.

Далее, обратимся к цитате Теодора Нёльдеке: «In fact, the Koran boldly challenged its opponents to produce ten suras, or even a single one. «...» That the adversaries should produce any sample whatsoever of poetry or rhetoric equal to the Koran is not at all what the Prophet demands. In that case he would have been put to shame, even in the eyes of many of his own followers, by the first poem that came to hand. Nevertheless, it is on such a false interpretation of this challenge that the dogma of the incomparable excellence of the style and diction of the Koran is based» [25]

Данная мысль подтверждается еще одним трудом Теодора Нёльдеке: «But when we take a close look at Muhammad's challenge we find that he was not asking for a poetic or rhetorical equivalent to the Koran but rather for something essentially equal to the Koran» [26]

Предположим, что Теодор Нёльдеке прав, и вызов Корана не заключается в том, что оппоненты должны сочинить что-то равное по стилю. В таком случае мы задаем вопрос уважаемому автору: «Как Вы об этом узнали? Ни в одном из Ваших трудов нет ссылки на источник, на основе которого Вы сделали подобный вывод. Отсутствие источника, который подтверждал бы Вашу мысль, говорит о том, что Ваш тезис зиждется лишь на Вашем негативном отношении к Корану, а не о наличии опровергающих аргументов».

Следующий автор, к труду которого мы обратимся — Л.И. Климович. Люциан Ипполитович также как А.Е. Крымский не скрывает своего недружелюбного

отношения к Исламу. В своем труде «Книга о Коране, его происхождении и мифологии» он затрагивает вопрос чуда вызова Корана. Так, в главе 1 «Коран и ранний Ислам» автор дает определение Корану: «Коран (по-арабски «аль-Куръан») — это обычно солидный том, включающий более 500 страниц текста на арабском языке», и в той же главе автор пишет далее: «Естественно, что создание столь крупного произведения, как Коран, хотя и производящего при ближайшем ознакомлении впечатление сборника высказываний, проповедей, сказаний и правовых норм, как правило, тематически и хронологически не систематизированных, было делом непростым, да еще у народа, не имевшего до этого столь обширных письменных зафиксированных религиозных или светских сочинений. Не случайно в самом же Коране появление этого большого письменного памятника не раз истолковывается как небывалое, чудесное. От имени Аллаха в нем написано: «Скажи: «Если бы собрались люди и джинны, чтобы сделать подобное этому Корану, они бы не создали подобного, хотя бы одни из них были другим помощниками» (К., 17:90)» [27]. Справедливости ради нужно отметить тонкую работу автора: для начала он дает определение Корану, и далее «привязывает» толкование вызова к данному определению. По мнению Л.И. Климовича, свою чудесность Коран подтверждает тем, что является первым большим *письменным* произведением в арабской литературе. Как и предыдущие авторы, цитаты которых мы привели, Л.И. Климович искажает смысл толкования вызова Корана, поэтому мы задаем все тот же вопрос: «Как Вы узнали о том, что смысл вызова состоит в том, чтобы оппоненты сочинили такое же большое письменное произведение? Ведь исламские ученые толкуют данный вызов совсем иначе!»

Заключительный автор, к труду которого мы обратимся, Rev. Edward Sell: «Muhammadans assert that this challenge has never been taken up and that no Arab then nor since has produced anything equal to it; but the claim is overstated, for the challenge was not to produce something equal to the Quran in rhetoric or poetry, but with regard to the subject matter, the unity of God, future retribution, and so on». [28] Итак мы спрашиваем у автора: «Где же ссылка на источник, на основании которого Вы осмелились делать подобные выводы? К сожалению для Вас, их нет!»

Еще немного о нашей методологии

Итак, по мере возможности мы познакомили читателя с позицией и аргументами как мусульман, так и востоковедов, и критиков. Пожалуй, не будет лишним еще раз упомянуть, что суть нашего метода заключается в сопоставлении трудов авторов из обоих «лагерей» с целью выявить совпадения и выстраивать дальнейшие умозаключения на их основе.

В «лагере» востоковедов и критиков каждый автор наполняет копилку исследований ориенталистики своими трудами. Поэтому данные исследования обязательно нужно смотреть в совокупности и выявить существующий паттерн по исследуемому вопросу. Т. е. нельзя ис-

пользовать труд некоего одного автора из среды ориенталистов или критиков, опровергнуть его и на основе данного опровержения заявлять, что все ученые были опровергнуты. Нет, данный подход был бы несправедлив по отношению к востоковедам и критикам.

Так в чем же чудо Корана?

Итак, мы выяснили, что востоковеды и критики разделяют позицию мусульман относительно неподражаемости Корана. Правда, делают это разными способами: первые открыто выражают свое согласие, вторые подтверждают позицию мусульман своей попыткой опровержения, но отсутствием доводов для этого. Но в чем все же чудесность Корана, ведь мы лишь смогли доказать, что ни до, ни после вызова Корана нет произведения в кораническом стиле, разве этого достаточно, чтобы воспринимать Коран как Чудо? Для того чтобы ответить на вопрос, необходимо напомнить о качестве человеческого интеллекта: обучаемость, т.е. умение осваивать новые знания и использовать их в своих целях. Так вот вызов Корана выступает против данного качества человеческого интеллекта. Иными словами, существование Корана с его стилем говорит о том, что существуют знания, благодаря которым Автор Корана смог сочинить свою Книгу и бросить людям вызов. И с момента ниспослания вызова, Человеку так и не удалось ответить на него, то есть освоить новые знания и применить их, несмотря на то, что сам Коран выступал в качестве «учебного материала». Человеческий интеллект показал свою неспособность перед лицом новых знаний. В этом и заключается Чудо Корана!

Несогласные могут возразить: «Человеку это было не нужно! Коран и его вызов никому не интересен!» В ответ мы скажем, что существуют люди, враждебно настроенные к Корану. И будь у них возможность опровергнуть вызов Корана, они, несомненно, этим воспользовались бы. А доказательством тому служат авторы, труды которых мы уже привели в данной статье.

Но разве это доказывает то, что Коран от Бога? И даже если мы докажем, что Коран от Бога, то почему мы

должны верить Богу? Да, с данными вопросами мы согласны. Все, что мы привели ранее, доказывает лишь одно: Автор Корана не человек и только. Тогда как же быть с поставленными вопросами? Из двух поставленных вопросов мы считаем основным второй, т.е. можно ли доверять Автору Корана. Если мы сможем аргументированно ответить на данный вопрос, то в тот же момент ответим и на первый, ведь в самом Коране заявлено, что он от Бога. А для того чтобы понять, можно ли доверять Автору Корана, необходимо обратиться к качествам, которыми Он обладает.

Первым качеством является Его интеллектуальное превосходство над Человеком. Вызов Корана это подтверждает. Ведь если люди немощны перед лицом знаний, которые им необходимо освоить для ответа на вызов, если эти знания лежат за «границами» интеллектуальных возможностей человека, то, несомненно, они немощны перед Тем, Кто обладает данными знаниями.

Второе качество — надежность, которое демонстрируется умением держать слово. В Коране сказано: «Нет принуждения в религии». (Сура 2, аят 256), а также «Если Мы пожелаем, то ниспослём им с неба знамение, перед которым покорно склонятся их шеи». (Сура 26, аят 4). Так как мы доказали, что человек интеллектуально немощен перед Автором Корана, мы можем не сомневаться в том, что человечество действительно могло быть принуждено к исламу, т.е. Автор Корана мог предпринять такие шаги, которые не оставят Человеку иного варианта, кроме как покориться. Но, как мы видим, этого не произошло, Автор Корана держит свое слово, согласно которому никто не будет принужден к Его религии. Доказательством тому является возможность ставить под сомнение ислам любым человеком (примером служит данная статья), принятие ислама или отказ от ислама «этническими» мусульманами, а также вражда с исламом.

В соответствии со сказанным выше, мы можем утверждать следующее: Коран — не человеческое творение, а послание Бога, достойного наивысшей степени доверия.

Литература:

1. «Божественное откровение и пророческая миссия», стр. 31. Режим доступа URL: <https://old.dovodi.ru/down/o-16.html> (дата обращения 09.02.2024)
2. М. Б. Пиотровский «Коранические сказания», стр. 166. Режим доступа URL: https://imwerden.de/pdf/piotrovsky_koranicheskie_skazaniya_1991__ocr.pdf (дата обращения 09.02.2024)
3. Е. А. Резван «Коран и его мир», стр. 38. Режим доступа URL: https://vk.com/wall-52136985_10517 (дата обращения 09.02.2024)
4. Д. В. Фролов «Арабская филология», стр. 331. Режим доступа URL: https://vk.com/wall-66596121_58104 (дата обращения 09.02.2024)
5. И. М. Фильштинский «История арабской литературы», стр. 122-123. Режим доступа URL: https://vk.com/wall-53003889_25620 (дата обращения 09.02.2024)
6. Sketches from Eastern History: Theodor Nöldeke, стр. 36. Режим доступа URL: <https://archive.org/details/sketchesfro/meas00nlgoog> (дата обращения 09.02.2024)
7. Коран, сура 2, аят 111 (Перевод Э. Кулиева). Режим доступа URL: <https://quran-online.ru/2:111> (дата обращения 09.02.2024)

8. «Божественное откровение и пророческая миссия», стр. 32. Режим доступа URL: <https://old.dovodi.ru/down/o-16.html> (дата обращения 09.02.2024)
9. Коран, сура 2, аят 23 (Перевод Э. Кулиева). Режим доступа URL: <https://quran-online.ru/2/kuliev> (дата обращения 09.02.2024)
10. Коран, сура 10, аят 38 (Перевод Э. Кулиева). Режим доступа URL: <https://quran-online.ru/10/kuliev> (дата обращения 09.02.2024)
11. Коран, сура 11, аят 13 (Перевод Э. Кулиева). Режим доступа URL: <https://quran-online.ru/11/kuliev> (дата обращения 09.02.2024)
12. Коран, сура 17, аят 88 (Перевод Э. Кулиева). Режим доступа URL: <https://quran-online.ru/17/kuliev> (дата обращения 09.02.2024)
13. «Божественное откровение и пророческая миссия», стр. 32. Режим доступа URL: <https://old.dovodi.ru/down/o-16.html> (дата обращения 09.02.2024)
14. «Божественное откровение и пророческая миссия», стр. 33. Режим доступа URL: <https://old.dovodi.ru/down/o-16.html> (дата обращения 09.02.2024)
15. «Божественное откровение и пророческая миссия», стр. 32-33. Режим доступа URL: <https://old.dovodi.ru/down/o-16.html> (дата обращения 09.02.2024)
16. «Божественное откровение и пророческая миссия», стр. 33. Режим доступа URL: <https://old.dovodi.ru/down/o-16.html> (дата обращения 09.02.2024)
17. М. Б. Пиотровский «Коранические сказания», стр. 165. Режим доступа URL: https://imwerden.de/pdf/piotrovsky_koranicheskie_skazaniya_1991__ocr.pdf (дата обращения 09.02.2024)
18. Д. В. Фролов «Арабская филология», стр. 326. Режим доступа URL: https://vk.com/wall-66596121_58104 (дата обращения 09.02.2024)
19. И. М. Фильштинский «История арабской литературы», стр. 146. Режим доступа URL: https://vk.com/wall-53003889_25620 (дата обращения 09.02.2024)
20. Б. Я. Шидфар «Образная система арабской классической литературы (VI-XII вв.)», стр. 69. Режим доступа URL: https://vk.com/wall-1493839_192 (дата обращения 09.02.2024)
21. Р. Белл и У. М. Уотт «Коранистика введение» стр. 65. Режим доступа URL: https://vk.com/wall-113667522_579 (дата обращения 09.02.2024)
22. Richard Bell «Introduction to the Qur'an», стр. 44. Режим доступа URL: <https://archive.org/details/in.gov.ignca.962> (дата обращения 09.02.2024)
23. Gibb, H. A. R. «Arabic literature an introduction», стр. 36. Режим доступа URL: <https://archive.org/details/arabicliterature000gibb> (дата обращения 09.02.2024)
24. А. Е. Крымский «История мусульманства», стр. 191. Режим доступа URL: <https://djvu.online/file/1mFz1CsGIDKux> (дата обращения 09.02.2024)
25. Sketches from Eastern History: Theodor Nöldeke, стр. 36. Режим доступа URL: <https://archive.org/details/sketchesfromeasternhistory00nldg> (дата обращения 09.02.2024)
26. The History of the Qur'an: Theodor Nöldeke, стр. 44. Режим доступа URL: https://vk.com/wall-52136985_1713 (дата обращения 09.02.2024)
27. Л. И. Климович «Книга о коране, его происхождении и мифологии», глава 1. Режим доступа URL: <https://kaokg/wp-content/uploads/2019/10/Климович-Л-Книга-о-коране-его-происхождении-и-мифологии.pdf> (дата обращения 09.02.2024)
28. The historical development of the Quran: Edward Sell, стр. 57. Режим доступа URL: <https://archive.org/details/historicaldevelopmentofthequran00sellrich> (дата обращения 09.02.2024)

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 6 (505) / 2024

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 21.02.2024. Дата выхода в свет: 28.02.2024.

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.