

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ:
ПРОБЛЕМЫ, ИННОВАЦИИ,
ДОСТИЖЕНИЯ**

**Арзамас
2020**

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ НИЖЕГОРОДСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. Н.И. ЛОБАЧЕВСКОГО

АРЗАМАССКИЙ ФИЛИАЛ ННГУ

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ:
ПРОБЛЕМЫ, ИННОВАЦИИ,
ДОСТИЖЕНИЯ**

Сборник научных статей

Арзамас
Арзамасский филиал ННГУ
2020

УДК 37.0
ББК 74.0 я 43
Т 33

Печатается по решению ученого совета Арзамасского филиала ННГУ
(протокол №6 от 25 мая 2020 г.)

Рецензент:

Э.В. Маклаева, кандидат педагогических наук,
доцент Арзамасского филиала ННГУ

Редакционная коллегия:

Е.В. Губанихина, к.п.н., доцент, декан ФДиНО, Арзамасский филиал ННГУ
Д.А. Гусев, к.п.н., доцент, завкафедрой МДиНО, Арзамасский филиал ННГУ
Е.А. Жесткова, к.фил.н., доцент, Арзамасский филиал ННГУ
Е.В. Ключева, к.п.н., доцент, завкафедрой ПДиНО,
Арзамасский филиал ННГУ (науч. ред.)
Н.С. Кудакowa, к.п.н., доцент, Арзамасский филиал ННГУ
Ю.И. Россова, к.п.н., доцент, Арзамасский филиал ННГУ
И.Ю. Троицкая, к.пс.н., доцент, Арзамасский филиал ННГУ
С.В. Федорова, к.п.н., доцент, Арзамасский филиал ННГУ (отв. ред.)

Т 33 Теория и практика современной педагогики: проблемы, инновации, достижения: сборник научных статей / отв. ред. С.В. Федорова; науч. ред. Е.В. Ключева; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2020. – 178 с.

В сборник включены научные статьи, дающие максимально цельное представление о роли современной системы образования в развитии личности ребенка. Освещаются вопросы психолого-педагогического и методико-технологического сопровождения образовательного процесса в организациях дошкольного и начального общего образования. Представлены перспективные разработки молодых ученых в области педагогики, а также статьи, в которых обсуждаются избранные проблемы современной литературы российско-немецких писателей.

Сборник адресован широкому кругу читателей: студентам, магистрантам, аспирантам, преподавателям средних и высших учебных заведений, педагогам дошкольного образования.

УДК 37.0
ББК 74.0 я 43

© Арзамасский филиал ННГУ, 2020

Оглавление

Ахматова Д.Р.	Особенности формирования информационной культуры младших школьников в образовательном процессе	5
Барчева В.А.	Инновационные формы взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников	9
Бендер Р.	Историческая память российских немцев на примере книги Иды Бендер «Сага о немцах моих российских»	13
Бережная А.А.	Особенности развития инициативы детей старшего дошкольного возраста	20
Блинова А.А.	Сетевое взаимодействие через web-квест «Люблю тебя, Сосновский край»	27
Борисова Е.Ю.	Современные подходы к формированию у детей старшего дошкольного возраста навыков исследовательской деятельности	31
Галиниченко О.И.	Лэпбук как средство познавательного развития детей старшего дошкольного возраста	38
Галкина Л.Б.	Экспериментирование как средство развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования	44
Глаголева Ю.А.	Урок-читательская конференция как форма рекомендации книги: Ю. Винклер «Как маленькая Фредерика стала Екатериной Великой»	47
Гудкова И.В.	Формирование культуры питания младших школьников – важная задача начальной школы	51
Елисеева Ю.И.	Использование дидактических игр для развития памяти у детей с задержкой психического развития	55
Жевлакова Е.В.	Развитие информационно-образовательной среды дошкольного образовательного учреждения	58
Жесткова Е.А.	Особенности формирования читательской компетентности младших школьников посредством учебных задач	63
Калашникова Ю.В.	Использование современных форм работы с родителями в детском саду	68
Карюхина А.С.	Процесс формирования исследовательских умений у школьников младшего возраста во внеурочной работе	71
Кочеткова К.И.	Функции управления социально-коммуникативным развитием детей старшего дошкольного возраста	73
Кошкина Е.С.	Возможности художественного конструирования из бумаги в развитии творческого воображения дошкольников	79
Крохина Т.Ю.	Основы формирования навыков социально-коммуникативного взаимодействия младших школьников на уроках русского языка с использованием ИКТ	81

Малышева М.Е.	Сторителлинг как эффективное средство обучения математике в начальной школе	87
Мартин-Виролайнен К.	Современная литература российских немцев в Германии	92
Наумова И.В.	Роль патриотического воспитания в духовно-нравственном становлении младшего школьника.....	99
Нугуманова Б.Б.	Международное сотрудничество общественного фонда «Inter-kultureller freundeskreis “Deutsch verbindet”» с российско-немецкими писателями	104
Пакичева А.В.	Организация работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в соответствии с ФГОС	110
Ран Г.Я.	Особенности магического реализма в романах Генриха Рана о России и Казахстане	114
Семеркина Т.А.	Возможности нетрадиционных техник рисования в развитии творческих способностей детей младшего школьного возраста	121
Скачкова О.П.	Инновационные технологии как средство развития изобразительных умений детей старшего дошкольного возраста	126
Смолина С.В.	Экопластика как средство развития экологической культуры старших дошкольников	132
Смолина С.В.	Обогащение развивающей предметно-пространственной среды детского сада как средство развития экологической культуры дошкольников.....	136
Страхова Е.А.	Развитие критического мышления у младших школьников посредством использования эффективных методических приемов на уроках математики	142
Тарасова Н.А.	Педагогическое общение как особый вид творчества	147
Тасболат Ж.У.	Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием дистанционных технологий ...	151
Терентьева М.Д.	Особенности воспитания детей в межнациональных семьях	157
Тишковская Д.С.	Мониторинг развития речи детей старшего дошкольного возраста	162
Фомина Е.А.	Особенности социализации детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи	165
Чепак В.О.	Влияние мультфильмов на формирование культуры поведения младших школьников	172

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Д.Р. Ахматова

студент ФОиПО, Марийский государственный университет
Научный руководитель: к.п.н., доцент Бирюкова Н.А.

В статье рассматривается актуальность проблемы формирования информационной культуры в современной системе начального образования. Раскрывается сущность и значимость информационной культуры младших школьников в образовательном процессе, выявлены основные направления ее формирования. Проведен анализ требований Федерального государственного стандарта начального общего образования по формированию информационной культуры младших школьников.

Ключевые слова: информационная культура; информация; младший школьник; начальное образование.

На современном этапе развития социального пространства происходит стремительное увеличение источников информации. Важно правильное ее использование в педагогическом процессе для формирования информационной культуры школьников.

Задача развития информационной культуры личности связана с процессом информатизации образования, сущность которой раскрывается в работах С.А. Абрамова, Г.А. Бордовского, А.А. Вербицкого, А.А. Дуванова, Ю.С. Зубова, В.М. Глушкова, С.Г. Григорьева, Ю.И. Дегтярева, А.М. Довгяло, В.П. Дьяконова, В.А. Извозчикова, С.С. Лаврова, Ю.А. Первина, В.Г. Разумовского, И.А. Румянцева, А.Я. Савельева и др.

Мы вслед за Ю.С. Зубовым, А.А. Дувановым, Ю.А. Первиным рассматриваем информационную культуру как систематизированную совокупность знаний, умений, навыков, обеспечивающих оптимальное осуществление индивидуальной информационной деятельности, направленной на удовлетворение информационных потребностей учащихся, возникающих в ходе учебной научно-познавательной деятельности [1].

Формирование информационной культуры нужно систематично реализовывать с младшего школьного возраста, так как это один из базовых этапов становления и развития личности. В начальном образовании помимо усвоения детьми основных умений и навыков в математике, грамоте, при знакомстве их с окружающим миром школа должна ставить актуальную проблему обучения детей рациональным, экономным по затратам времени и сил приемам работы с информацией, каких бы информационных источников это не касалось.

Анализ Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) показал, что помимо требований, предъявляемых к стандартам усвоения основной образовательной программы начального общего образования, представлены и направления, связанные с содержанием информационной культуры личности.

К примеру, ФГОС начального общего образования отмечает, что в «результате изучения всех без исключения предметов в начальной школе выпускники должны приобрести первичные навыки работы с информацией». Согласно разделу 3.2 ФГОС НОО, метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать «... использование знаково-символических ресурсов представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов ...; активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач; использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме и анализировать изображения, звуки, измеряемые величины, готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета; ...умение работать в материальной и информационной среде

начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета» [2].

Межпредметная координация действий определена как педагогическая технология формирования информационной культуры младшего школьника по развитию у учащихся умений и навыков работы с информацией. Эти основные приемы базируются на вполне конкретных умениях, которые могут быть обозначены следующим образом.

На этапе принятия учебной задачи – это умение вычленить, осознать, интерпретировать информационный запрос, умение выбора правильного источника информации и оценка адекватности источника информации сформулированному запросу.

На этапе поиска информации – умение работать с разными источниками информации: поэтапно и правильно вести наблюдение, получать необходимую информацию, работать с текстовой информацией.

На этапе обработки информации – умение выделять главную информацию, структурировать и изменять объем информационного источника в соответствии с учебной задачей.

На этапе хранения информации – осознанное использование учеником особенностей своей памяти при выборе способа кодирования и распространения информации [3].

В начальной школе практикуются навыки работы с информацией преимущественно на материале таких предметов, как русский язык, литературное чтение и информатика, а также в ходе выполнения самостоятельной, научно-исследовательской работы учащихся: подготовки рефератов, докладов, конкурсных работ и т.п. В младшем школьном возрасте у учеников закладывается система ценностей, личностных качеств и отношений, поэтому младших школьников нужно вовлекать в проектно-исследовательскую деятельность, которая предусматривает извлечение информации из различных источников.

Анализируя опыт образовательных учреждений по решению заявленной проблемы, можно выделить деятельность АНО ДПО «Инфосфера» (г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл) в данном направлении. Обращает на себя внимание тот факт, что в учебную программу школы внедрены предметы «Информационная культура»,

«Мультитворчество», «Логомиры», а также активно используется проектная деятельность в области информационных технологий.

Так, на занятиях по предмету «Информационная культура» используются современные технические устройства и программное обеспечение, т.е. это знания и умения работы с файловой системой, с текстовыми процессорами (MS Word), табличными процессорами (MS Excel), базами данных, умения ориентироваться в аппаратном обеспечении компьютера и многое другое. Особый интерес вызывают занятия, которые связаны с действиями с информацией: «Знакомство с кодированием и декодированием информации. Тренажеры», «Знакомство с хранением и обработкой информации», «Древние и современные носители информации».

Таким образом, целенаправленная продуктивная работа с разнообразными информационными источниками позволяет выбрать ребёнку необходимую и полезную информацию из ее огромного разнообразия, практично оценивать ее ценность и в дальнейшем продуктивно использовать при решении поставленной конкретной задачи, а применение новых информационных технологий в начальном образовании позволяет дифференцировать процесс обучения младших школьников с учетом их индивидуальных особенностей, дает возможность творчески работающему учителю расширить спектр способов предъявления учебной информации, позволяет осуществлять гибкое управление учебным процессом.

Литература

1. Константинов Б.Б. Формирование информационной культуры младших школьников. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-informatsionnoy-kultury-mladshih-shkolnikov-1> (дата обращения: 07.11.2019).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 07.11.2019).
3. Гендина Н.И., Косолапова Е.В. Основы информационной культуры школьника: учебно-методический комплекс для учащихся 3–4 классов общеобразовательных организаций. – М.: РШБА, 2014. – 344 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

В.А. Барчева

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: старший преподаватель Власкова О.В.

В данной статье раскрывается суть взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников. В статье описаны современные инновационные формы взаимодействия, такие как оформление родословных, круглые столы, вечера вопросов и ответов, родительская почта, инновационная программа «ОКНО», интернет-форумы, комиксы и др.

Ключевые слова: взаимодействие; сотрудничество; инновационные формы; семья; дошкольная образовательная организация.

Дошкольная образовательная организация и семья – два важнейших института социализации ребенка. На данный момент становится все более очевидным, что повышение результатов и качества деятельности дошкольной образовательной организации недопустимо без применения эффективного взаимодействия с родителями воспитанников как основными заказчиками.

Педагогам и родителям необходимо быть постоянными союзниками и партнерами в процессе образования и воспитания ребенка. В противном случае гармоничное развитие ребенка и его полноценная социализация невозможны. Семья и дошкольная образовательная организация должны тесно взаимодействовать. Они не могут заменить друг друга.

Основная цель взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей – установление доверительных взаимоотношений между всеми участниками воспитательного процесса: детьми, родителями и педагогами, а также объединение их в единое целое, внимание в проблемы каждого и удачное разрешение различных педагогических ситуаций [5, с. 23].

Взаимодействие педагогов и родителей может осуществляться через следующие формы:

- приобщение родителей к педагогическому процессу;

- посещение родителями некоторых занятий;
- участие родителей в организации жизни ДОО;
- создание условий для творческой самореализации всех участников педагогического процесса;
- организация выставок творческих работ детей, которые дают возможность педагогам ближе познакомиться родителей со спецификой учреждения;
- проявление понимания, терпимости и такта в воспитании и обучении ребенка, стремление принимать во внимание его интересы, позволяющие не пренебрегать чувствами и эмоциями детей;
- уважительное отношение к родителям воспитанника [4, с. 41].

Формы взаимодействия детского сада с родителями – это способы организации их совместной деятельности и общения. Реализуются они с позиций идеи сотрудничества. «Сотрудничество – это стратегия поведения в ситуации конфликта, ориентированная на совместный поиск решений, удовлетворяющих интересы всех сторон» [1, с. 56]. Организует данную работу по сотрудничеству заведующий ДОО, создавая единую систему воспитания детей и сплачивая одновременно педагогов и семью.

При сотрудничестве с семьями воспитанников можно использовать как традиционные формы взаимодействия, так и современные инновационные формы.

Традиционными формами сотрудничества являются родительские собрания, беседы, посещение семьи ребенка, консультации, дни открытых дверей, родительские конференции, семинары-практикумы, оформление наглядной информации для родителей [3, с. 6]. Сейчас набирают популярность современные инновационные формы сотрудничества, такие как оформление выставок о жизни дошкольников в группе; оформление родословных, диспуты между родителями, круглые столы по проблемам воспитания; демонстрация и обсуждение видео- и DVD-фильмов по формам воспитания; вечера вопросов и ответов; родительская почта; телефон доверия; ярмарки; организация библиотеки и видеотеки для родителей; семейные клубы, посиделки, праздники выходного дня; инновационная программа «ОКНО»; интернет-форумы; комиксы. [2, с. 11].

Используя выставки о жизни дошкольников в группе, родители могут узнать, чем заняты их дети, что у их ребенка получается лучше

или хуже всего. Например, организация выставки «Мамин день» приурочена к Дню матери. Для этой выставки дети рисуют портреты своих мам. Для повышения интереса родителей работы не подписываются, а мамы должны узнать себя.

В последнее время становится популярным составление своих родословных, изучение истории своей семьи. Данную работу необходимо начинать уже с раннего возраста. Поэтому в детском саду можно организовывать работу в данном направлении. Детям и их родителям задается домашнее задание по подготовке сообщения об истории своей семьи и фамилии, а также зарисовка генеалогического древа. Дополнительным и интересным заданием может стать разработка герба семьи. Выполнение подобных заданий позволяет детям привить интерес к своей родословной и изучению истории создания своей семьи.

Диспуты и круглые столы. Родители могут высказывать своё мнение и отстаивать свою точку зрения по проблемам воспитания, после чего они совместно с педагогами делают выводы и приходят к общему решению выявленных проблем.

Еще одной формой взаимодействия родителей и воспитателей является родительская почта – коробка или тетрадь, которые пополняют родители. Они могут писать туда свои заметки, идеи и предложения, могут задавать волнующие их вопросы. Эти вопросы обсуждаются на родительских собраниях. Подобная форма работы дает возможность родителям делиться своими мыслями с воспитателем, и она достаточно эффективна, когда нехватка времени мешает педагогу встретиться с родителями лично.

Акции. Проведение акций дает возможность семьям воспитанников сближаться друг с другом. Эта форма позволяет наблюдать за тем, как их ребенок ведет себя в процессе взаимодействия с другими детьми. Например, акция «Добрая крышечка». Родители совместно с детьми копят крышечки для их дальнейшей передачи в благотворительный фонд, который помогает больным детям.

Семейные посиделки. Их суть заключается в совместном времяпровождении с целью лучше узнать друг друга и узнать особенности воспитания каждой семьи, поделиться интересными новостями. Для того чтобы семейные посиделки были более интересными, их можно

проводить в форме организованного чаепития с приготовлением различных вкусовностей.

«ОКНО» – очень короткие новости, в которых отражаются наиболее важные события (например, праздники, походы, экскурсии, конкурсы). Окно представляет собой стенд, который по возможности можно превратить в тематический: «Что такое хорошо?», «Правила дорожного движения» и т.п.

Интернет-форумы активно используются занятыми родителями, у которых не хватает времени на личное общение с педагогами и другими родителями. Современные родители почти не расстаются с гаджетами, поэтому для них эта форма взаимодействия является наиболее удобной. Возможности интернет-форума: родители могут задать интересующие их вопросы и проблемы по обучению и воспитанию, высказать мнение или рассказать о своих предложениях; можно делиться фотографиями и видеозаписями с утренников и праздников. Современные педагоги для удобства родителей создают различные группы и форумы в социальных сетях (ВКонтакте, Instagram, Одноклассники) и на сайтах (например, Maam.ru).

Активная и основная работа ведется на сайте дошкольной образовательной организации. Почти все учебные заведения имеют свои сайты, в которых размещены программы, по которым ведется работа, сообщаются сведения о педагогах.

Проведение вебинаров и голосовых конференций при помощи программы «Скайп». Большинство пользователей интернета имеют возможности для инсталляции и использования программы «Скайп», предназначенной для голосового общения. Программа позволяет проводить коллективные обсуждения актуальных проблем и просто общаться между собой.

Комиксы – серия рисунков с краткими текстами, образующая связное повествование. Это единство повествования и визуального действия. Как можно использовать комиксы при сотрудничестве дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников? Можно дать задание родителям совместно с детьми создать небольшие комиксы на темы «Мое лето», «Как я провел Новый год» и др. Эту работу непосредственно должен проводить и педагог с детьми в группе. Дети должны иметь представление, что такое комикс. Предлагается выполнять с детьми комиксы на следующие темы «Как мы

весело живем», «Мы играем» и др., в которых наглядно будет показано, как дети проводят день в группе. Такие комиксы можно вывешивать

в группе, чтобы родители наглядно смотрели, чем занимаются дети. Эта форма работы также является одним из современных и интересных способов взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать выводы о том, что без участия родителей процесс воспитания будет невозможен или неполноценен. Применение инновационных форм взаимодействия положительно сказывается на образовательном процессе ребенка. Используя эти формы, у родителей есть возможность стать главной частью в жизни дошкольной образовательной организации и развитии своего ребенка.

Литература

1. Давлетчина С.Б. Словарь по конфликтологии. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2005. – 100 с.
2. Дешеулина Р.П. Работа ДОУ с семьёй. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 112 с.
3. Евдокимова Е.С. Детский сад и семья. – М.: Мозаика-синтез, 2007. – 35 с.
4. Загик Л.В. Воспитателю о работе с семьёй: пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
5. Загик М.В. Детский сад и семья. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ НА ПРИМЕРЕ КНИГИ ИДЫ БЕНДЕР «САГА О НЕМЦАХ МОИХ РОССИЙСКИХ»

Рудольф Бендер

специалист компьютерных технологий, спикер общества
«Культурное наследие российских немцев» (KEdR), Германия

Автор статьи повествует об истории возникновения идеи романа Иды Бендер «Сага о немцах моих российских», о событиях, которые описаны в нем, о тех переживаниях, которые связаны с процессом прочтения этой книги.

***Ключевые слова:** российские немцы; история и культура немецкого народа; книга Иды Бендер.*

Сегодня, мы думаем, всем известна трагедия народа российские немцы: необоснованные обвинения в коллаборационизме с врагом и последующие депортация, трудармия, надзор спецкоммендатуры и долгие годы бесправия, унижений и оскорблений, оставившие глубокую рану в душах моих соплеменников. Память об этом, как сказал старейший мастер российско-немецкой литературы Доминик Гольман, должна передаваться из поколения в поколение, «чтобы наши потомки знали, как жестоко обошлись с нашим народом». Выполняя завет своего отца, Ида Бендер и написала книга «Сага о немцах моих российских».

Сама идея изложить свои воспоминания о тяжелых годах бесправия возникла у автора еще в 70-е годы прошлого столетия. В то время, разумеется, невозможно было даже мечтать об издании подобных воспоминаний. Жесткая цензура не пропускала ничего, что могло бы напомнить о существовавшей до 1941 года автономной республики немцев Поволжья, о лагерях так называемой трудармии. Даже само слово «Волга» было для советских немцев под запретом. У Доминика Гольмана есть лирическое стихотворение, в котором он вспоминает

о юной девушке. На вопрос героя стихотворения прекрасная незнакомка отвечает: «Я Ольга с Волги». Только из-за одной этой строчки стихотворение не было опубликовано.

Конечно, наши писатели пытались как-то «между строк» рассказать об этом, но большей частью все манускрипты оставались лежать у цензоров в ящиках забвения, и только в перестроечные годы кое-что было опубликовано.

В те далекие доперестроечные годы Ида Бендер активно собирает материалы, делает записи, которые позже ложатся в основу воспоминаний о трудармии, написанных по предложению ее дальнего американского родственника, переведенных затем на английский язык и изданных в 2000 году в США под названием «The Dark Abyss of Exil: A Story of Survival» («Темная пропасть изгнания: история выживания»). Уже во время работы над этими воспоминаниями приходит убеждение, что для полного понимания всей трагедии надо рассказать о том, как и почему появились немцы в России и чего они

достигли за 200 лет жизни на Волге, как Немреспублика стала «Жемчужиной на Волге» (слова произнесенные с трибуны Кремля незадолго до ее ликвидации). Так тема была расширена и возникла книга «Schön ist die Jugend... bei frohen Zeiten» (Прекрасна молодость... в хорошие времена). Это не только пережитое самого автора, но и воспоминания ее матери, дневниковые записи отца, рассказы бабушки о ее молодых годах, а также из поколения в поколение передаваемые рассказы о жизни первых колонистов – германских переселенцев – на нижней Волге.

В своем слове к читателю в немецком варианте книги автор пишет: «Когда я размышляла о судьбе моих предков, бабушек и дедушек, моих родителей, я видела, что их молодость, да и моя тоже, была далеко не так прекрасна, как поется в любимой песне нашего народа». Так возникло, как бы в противоположность действительности, описанной в книге, название – «Прекрасна молодость... в хорошие времена». Да, молодость прекрасна, но в хорошие времена.

Я хочу предложить Вашему вниманию три отрывка из книги:

С утра над степью сияло августовское солнце. Под безоблачным небом – широкая равнина, блекло-зеленая и серая. У горизонта – цепь холмов, частично поросших лесом. А к ним, на юго-запад, под этим солнцем, по этой равнине, тянется цепь пароконных подвод: предприниматель де Боффе ведет завербованных им в германских землях крестьян и ремесленников на поселение в нижнее Поволжье.

Николаус Аппельганс, 21-го года от роду, твердо шагал рядом с телегой, вдыхая ароматы степи. Пахло чабрецом, шалфеем и полынью. Знакомые запахи напоминали ему родную деревню Бехтхайм юго-восточнее города Майнца, где он родился, где его отец погиб в Семилетнюю войну, где он, подрастая, помогал матери вести хозяйство. Но урожая не хватало ни на жизнь семьи из четырех человек, ни на оплату за аренду земли.

Спасение пришло от российской царицы Екатерины II: по ее Манифесту приглашались на пустующие земли далекой России крестьяне и ремесленники из германских земель. По 30 десятин земли каждой семье на вечные времена, освобождение от воинской повинности, самоуправление в своих поселках, сохранение своей веры, своего языка, своих обычаев. И многие решились...

Первые десять лет были очень тяжелыми. Обрабатывать целину было нелегко. Из-за незнания местного климата и почв редко удавалось вырастить хороший урожай: иногда осенью собирали с полей не больше, чем высеяли весной. Вся жизнь здесь стала борьбой за выживание. Однако год за годом новоселы увеличивали площади пашни...

После того как высевались пшеница, рожь, кукуруза и подсолнух, сажали свеклу и картошку. Прямо за домом и двором по склону вниз до самого ручья был разбит сад-огород, где сажали и капусту. Обычно хозяйки высаживали рассаду капусты в одно время. Во вспаханной почве делали углубление, каждый росточек любовно вкладывали в ямку, поливали водой и заботливо присыпали влажной землей, при этом приговаривая:

– Расти с Божьей помощью...

Или:

– Во имя Отца и Сына и Святого Духа расти на славу...

Но иногда какая-нибудь дородная шутница скажет:

– Вырастайте, листья, большими, как мой фартук, а кочан – как мой зад.

Только управились с посевом зерновых, посадкой картофеля, свеклы и рыхлением почвы на кукурузных и овощных полях, наступала пора косить. Одна работа следовала за другой, подгоняя крестьян. Сразу за сенокосом – жатва, потом молотьба, уборка овощей – нескончаемый поток крестьянских хлопот.

Пшеницу, рожь, овес, ячмень в России в то время косили обычно еще серпами, колонисты же – косами со специальным приспособлением, так называемым реф (от немецкого «Reff»). Это привезенное с собой приспособление должно было собирать стебли в пучок, облегчая женщинам вязать затем снопы.

Другой отрывок, о том, как возникали прозвища.

Женатого, работающего и потому всеми уважаемого Йозепа, по домашнему Зеппель (Йозеп – Зепп – Зеппель) называли в селе Хаас-Зеппель. Это прозвище он получил еще в свои 16 лет. Он выглядел взрослым, но был еще полон мальчишеского задора, любил подшутить над сверстниками. Поздней осенью и в зимние вечера темнело рано, однако зажигать лампу в доме не спешили: керосин дорогой. Комната освещалась огнем очага, на котором готовили ужин.

Йозепа, как и его сверстников, после сделанной ежедневной работы на подворье не тянуло в дом, в тесноту и полутьму. А первый снег поднимал настроение: парни резвились на бодрящем морозе, мерялись силой, играли в снежки.

– Смотрите, заяц! – крикнул вдруг кто-то. Заяц пустился наутек, а Зеппель за ним: – Я тебя поймаю!

Зайца он не поймал, но зато получил кличку Хаас-Зеппель. ХАЗЕ или на диалекте ХААС – заяц. Поэтому прозвище – Заяц-Зеппель. Потом и всех его потомков называли Хаас-Зеппельс.

Еще один отрывок, уже из более позднего времени.

1948 год. Трудностей было много, но постепенно все налаживалось. Отменили карточную систему, хлеб и некоторые другие продукты можно было покупать на сколько хватало денег. Даже сахар и молоко. Однако мы все еще находились под надзором, каждый месяц ходили к коменданту, расписывались в его тетради, что тут, не сбежали, куда не делись.

12 октября 1948 года у нас родилась дочка, мы дали ей красивое имя Фрида, что означает «мир». Пусть небо над всей землей будет всегда мирным и ясным, как ее голубые глазки. Мой отец прислал даже стихотворение с пожеланием, чтобы маленькая Фрида была ангелом мира.

Через несколько дней к нам зашел сосед, поговорил о том, о сем, а потом сказал: «Новорожденную надо зарегистрировать у коменданта».

Я возмутилась: «Как?! Она же не высленка!»

Во мне все закипело: безгрешного младенца внести в списки депортированных «пособников фашистов»?! Ни за что!!! Но когда я пришла в ЗАГС получать свидетельство о рождении, мне сказали:

– Все немцы, взрослые и дети, должны стоять на учете. Принесите справку от коменданта, тогда мы выпишем свидетельство.

Нечего делать, пошла к коменданту. Со злорадной улыбкой он положил передо мной лист бумаги и начал диктовать: «Я, Бендер Ида, урожденная Гольман, ПРОШУ занести мою дочь Фриду Бендер, в списки спецпереселенцев». Как только я сдержалась, чтобы не завывать! Как удержала слезы горя! Я сама ПРОСИЛА заклеить моего безвинного ребенка преступником, заклеить на всю жизнь!

Сначала был написан немецкий вариант книги «Schön ist die Jugend... bei frohen Zeiten» «Прекрасна молодость... в хорошие времена». Это слова старинной немецкой народной песни, хорошо известной и любимой российскими немцами. Известный российско-немецкий литератор, литературовед и критик Герольд Бельгер назвал роман Иды Бендер «Сагой». В своем отзыве на книгу, напечатанном в казахстанской газете «Deutsche Allgemeine Zeitung» (ранее «Freundschaft», в которой Ида Бендер работала с момента ее организации в 1965, тогда еще в Целинограде, и до переезда на родную Волгу в 1973 году), Герольд Бельгер не пожалел эпитетов: это и «тяжкая одиссея нескольких поколений российских немцев» и «трагический сказ, САГА о крушении светлых идеалов на фоне одной семьи», и «вязь жизни выходцев из германских земель, уповавших на благоденствие в России».

Гуго Вормсбехер, всю свою жизнь посвятивший борьбе за восстановление прав российских немцев, назвал ее «Книга-стон обогнанного народа». Имея в виду трагедию российских немцев (выселение, депортация, ликвидация государственности – «жемчужины на Волге» – и лишение всех условий, необходимых для выживания любого народа), он пишет в предисловии к книге Иды Бендер: «О том, как это было и благодаря чему этот подвиг выживания нашему народу удалось совершить, читайте в этой книге. Книге, само написание которой тоже воспринимается как подвиг».

Вышедший в 2010 году немецкий вариант выдержал несколько изданий. Читатели делились своим впечатлением, благодарили автора.

«Огромное спасибо за книгу!!! Это настоящая энциклопедия. Читаю, как будто с мамой разговариваю», Климентий М(оосман), Гамбург, Германия.

«Лично для меня эта замечательная и прекрасно написанная книга содержит наилучшее описание жизни российских немцев после их выселения». Алекс Г(ерцог), Колорадо, США.

«Зигфрид Ленц сказал однажды Вольфу фон Лоевски: “Литература помогает сохранить в нашей памяти события истории”. Именно это и сделала Ида Бендер. Своей книгой она сохранила для истории трагическую историю поволжских немцев от незнания и забвения». Вальтраут К(уршат), Гамбург, Германия.

«Читая книгу я ощущаю почти физическую жажду, которую, наконец, имею возможность утолить. Я пью большими глотками, быстро, и не могу напиться, пока не выпью книгу всю до конца. Элла В(ильгельм), Гамбург, Германия.

«Должна сказать, что “Сага...” повлияла на меня необыкновенно. Книга оказалась такой многоплановой, такой глубокой, что, начав ее читать, я уже не могла от нее оторваться. Чем меньше оставалось страниц до конца, тем медленнее хотелось мне читать... Как будто Ида Бендер взяла меня за руку и провела по всей своей жизни и мне не хотелось с ней расставаться». Инесса М(еербург), Голландия.

Известный российско-немецкий писатель Венделин Мангольд написал в одном из номеров журнала «Volk auf dem Weg» Землячества немцев из России и о личных качествах автора: «Нелегко до конца жизни оставаться верным одному человеку, намного труднее оставаться верным какому-то делу. Ида Бендер относится именно к таким людям... Всю свою жизнь следовала она известному изречению Мартина Лютера: «На том стою, и не могу иначе!»

Манускрипт русского варианта находился уже в типографии, когда Иды Бендер не стало. Она ушла 12-го ноября 2012 года в возрасте 90 лет, завещая нам помнить и хранить историю и культуру народа, называющего себя «российские немцы».

Музей истории и культуры российских немцев в Детмольде (Германия) под впечатлением книги Иды Бендер создал документальный фильм «Wolgadeutsches Schicksal». Обе его части можно посмотреть на YouTube:

<https://www.youtube.com/watch?v=112SmDq0tLo> и

<https://www.youtube.com/watch?v=x1HWpHq3YzM>

К сожалению, пока только на немецком языке.

Я благодарю Вас за интерес к судьбе моего народа.

Если у кого-то возникнут вопросы, мой контакт rudolf.ben@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНИЦИАТИВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.А. Бережная

студент психолого-педагогического факультета

Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: д.п.н., профессор Щелина Т.Т.

В статье рассмотрено понятие «инициатива», определена сущность инициативы в старшем дошкольном возрасте. Также отдельно выделены компоненты инициативности как главные особенности развития инициативы у детей в старшем дошкольном возрасте и рассмотрены основные виды деятельности, в которых происходит развитие инициативы.

Ключевые слова: инициатива; старший дошкольный возраст; мотивационный компонент; когнитивный компонент; поведенческий компонент; ценностно-смысловой компонент; эмоционально-волевой компонент; игра.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ провозглашает принципы государственной политики в области образования. Одним из принципов является «воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности» [6, с. 13]. По этой причине педагогам необходимо формировать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, креативность, способность к трудовой деятельности, соответствующей требованиям современного мира.

Период дошкольного детства является благоприятным для формирования нравственно-волевых качеств личности, он включает и развитие инициативы. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования определены принципы дошкольного образования. Один из них заключается в поддержке инициативы детей в различных видах деятельности [5, с. 7].

Дошкольное детство служит периодом интенсивного культурного развития, первичной социализации и ярким развитием социальной деятельности. Особое значение для развития основ первичной социализации и инициативности имеет старший дошкольный возраст, характеризующийся рядом важнейших личностных новообразований,

обусловливающих появление общественной направленности в поведении и деятельности детей.

Анализируя Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, отметим целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования. Они представлены следующим образом: «Ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности» [5, с. 24].

На данный момент в психолого-педагогических исследованиях проблема инициативности рассматривается целым рядом авторов: Т.С. Борисовой, Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспировым, М.Ю. Олешковым, И.С. Поповой, В.М. Уваровым. Об особенностях развития инициативы в старшем дошкольном возрасте писали Л.В. Артемова, Р.С. Буре, Е.Е. Кравцова, М.В. Крулех, А.М. Матюшин, Н.Я. Михайленко, З.А. Михайлова, Г.Б. Моница, Н.Н. Поддьяков.

Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров дают следующее определение инициативы. Инициатива (от лат. *initiare* – начинать) – это внутреннее побуждение к самостоятельным, активным новым формам деятельности или руководящая роль в каких-либо действиях [1, с. 118].

М.Ю. Олешков, В.М. Уваров определяют инициативу как проявление творчества в деятельности, внутреннее побуждение к ее новым формам [1, с. 118]. Анализ вышеизложенных толкований позволяет сделать вывод о том, что инициатива – это внутреннее побуждение к новым формам деятельности, руководящая роль в каком-либо действии.

Уместно под инициативой считать высший уровень активности человека, выражающийся в желании рождения того или иного действия и умения предпринимать сознательные шаги в роли, которую он взял на себя. Личность, имеющую такое качество, как инициативность, принято считать социальноактивной, умеющей принимать на себя роль руководителя, владеющей способностью брать на себя ответственность за свои действия и своими силами достигать поставленной цели.

Чувство инициативности, по мнению Э. Эриксона, имеет всеобщий характер. «Само слово инициативность, – пишет ученый, – для многих имеет американский и предпринимательский оттенок. Тем не менее инициативность является необходимым аспектом любого действия, и инициативность необходима людям во всем, чем они занимаются и чему учатся, начиная от собирания плодов и кончая системой свободного предпринимательства» [2, с. 350].

Проявление инициативности мы можем замечать во всех видах деятельности ребенка старшего дошкольного возраста, прежде всего, в общении, предметной деятельности, игре, экспериментировании. Это первый признак детского интеллекта и степени его развития. Ребенок с развитой инициативой пытается организовывать свои игры, самостоятельно выбирать виды деятельности, стремится к общению со сверстниками. Такой ребенок может определить себе занятие, которым он сам хочет заниматься, будет присоединяться к беседе сверстников и предлагать игры другим детям.

На этапе дошкольного детства инициативность находится в зависимости от степени выражения любознательности, пытливости ума, изобретательности.

Труды исследователей подтверждают то, что на этапе завершения дошкольного возраста дети могут добиться некоторого уровня сформированности самостоятельности, произвольности в игре (Н.Я. Михайленко), в труде (М.В. Крулех, Р.С. Буре), в познании (А.М. Матюшин, З.А. Михайлова, Н.Н. Поддьяков), в обучении (Е.Е. Кравцова, Л.В. Артемова). Это напрямую зависит от формирования у дошкольников волевых качеств личности, становления структуры представления о действиях, произвольности поведения, готовности добиваться поставленной цели, основы ответственного отношения к конечному итогу своих действий.

Многие исследователи подчёркивают принципиальную значимость целенаправленной работы в данном направлении, начиная с 1,5–3 лет, первоначально делая акцент на развитии самостоятельности, затем, в 3–5 лет, – на развитии инициативы [3; 7]. Г.Б. Мони́на считает, что, упуская из внимания период дошкольного детства в формировании инициативы, в следующем периоде – с 11 до 18 лет – взрослые не смогут полноценно развить у ребёнка такие качества, как целеустремлённость, самоидентичность, желание исследовать

границы допустимого. У ребёнка может даже развиваться чувство стыда или вины, чувство собственной некомпетентности.

В своих трудах Г.Б. Мони́на рассматривает дифференцированный характер проявлений инициативы и самостоятельности в старшем дошкольном возрасте. Она выделяет те черты, которые свойственны инициативному ребёнку. Это произвольность поведения, самостоятельность, развитая эмоционально-волевая сфера, активность в различных видах деятельности; стремление к самореализации, общительность, творческий подход к деятельности, высокий уровень умственных способностей, познавательная активность [3, с. 76–77].

И.С. Попова, понимая в свою очередь инициативность как качество, свойственное личности, которое проявляется в ситуации внутренней готовности к действиям, разделяет инициативу на компоненты: готовность к проявлению инициативности (мотивационный компонент); владение знанием содержания инициативы (когнитивный компонент) и опыт проявления инициатив в разнообразных ситуациях (поведенческий компонент) [2, с. 350].

На аспекты мотивации как внутреннего условия развития инициативы указывали в своих трудах М.С. Говоров, С.М. Зиньковская, А.И. Крупнов и др. Мотив, как его рассматривает И.С. Кон, означает проявление субъективного отношения к своему поступку, правильную и уверенно поставленную цель, направляющую и имеющее объяснение поведение. Ребёнок старшего дошкольного возраста может иметь различную мотивацию своих действий. Он может иметь личные мотивы, желать получить позитивную оценку взрослого, самоутвердиться, может иметь и общественные мотивы, например, вступление в общение с взрослыми, осуществить помощь другим, иметь потребность выполнить что-либо с другими. «В 5–7 лет работоспособность детей резко повышается, если заинтересовать их делом, чередовать разные виды деятельности, поощрять и одобрять их действия» [3, с. 29].

Изучением когнитивного компонента занимались М.С. Говорова, О.И. Ложечкин, Л.М. Попова, Б.М. Теплов и др. В.С. Мухина в своих исследованиях указывает, что в дошкольном детстве есть условия формирования у детей логических приемов мышления [3, с. 31]. Развитию таких приемов помогает уже сформировавшееся наглядно-образное мышление и формирование знаково-символической

функции, которая в старшем дошкольном возрасте выражается в его умении моделировать и экспериментировать. На данном этапе онтогенеза увеличивается роль речи, собственная речь ребенка помогает ему воспринимать процесс и результат своей деятельности и способствует нахождению различных способов решения, стоявших перед ним задач.

В первую очередь поведенческий компонент инициативы связан с формированием умения ребенка организовывать свое поведение, то есть с развитием волевых процессов. Исследования показывают, что примерно с 4 лет у ребенка возникает способность контроля над своими действиями. Именно в 6 лет у ребенка интенсивно происходит формирование воли, ребенок уже может взять на себя ответственность в определении цели, может заниматься выполнением сложных заданий. Ребенок в 6 лет имеет цель следовать поведению взрослого, он порывается точно показать ту или иную деятельность взрослого. Эта детская инициатива находит отражение в фразе «Я сам».

Также выделяют рефлексивный компонент. В 5–6 лет рефлексия ребенка связана с пониманием и инстинктивным отношением к своим собственным действиям. Это говорит о том, что у детей нужно формировать понимание и умение правильно выражать свои волнения в результате успешной или неуспешной деятельности, умение оценивать трудности, которые возникли в процессе действия, формировать желание выполнять деятельность, а также стремление к исправлению сделанного и желание выполнять новые задачи.

Обратимся к особенностям развития инициативы в старшем дошкольном возрасте. Следует отметить, что в любой дошкольной образовательной организации нужна поддержка инициативы и индивидуальности детей. В Федеральном государственном образовательном стандарте отмечено, каким образом должна осуществляться эта поддержка:

- создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности;
- создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей;
- недирективная помощь детям, поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т.д.) [5, с. 10].

Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игровая. В игре происходит всестороннее развитие ребенка, в том числе развивается инициатива. С.Л. Новоселова посвятила множество своих трудов игре и ее значению в развитии ребенка. Исследователь представила классификацию игр, в основу которой положен принцип инициативы. Автор выделяет три группы игр, главной из которых считает группу игр, образующихся при желании самого ребенка [3, с. 77]. В этом отношении справедливость выводов С.Л. Новоселовой подтверждается размышлениями известных отечественных педагогов. П.Ф. Каптерев отмечал необходимость свободной постановки работы с детьми, он рекомендовал уйти от жестких программ. П.Ф. Лесгафт писал о том, что регламентация и систематизация игр ведут к потере интереса, принижают самостоятельность и инициативу детей. К.Н. Вентцель подчеркивал, что выбор методов и педагогических средств диктуется «планом жизни детей», их возрастными особенностями, интересами и потребностями, необходимостью пробуждения в ребенке творческих сил [3, с. 88].

Развитие инициативности в дошкольном возрасте во многом зависит от внешних воздействий, то есть условий, создаваемых педагогами. Много внимания в ФГОС ДО уделяется поддержке детской инициативы и самостоятельности. При этом самостоятельная деятельность – это одно из «западающих» звеньев в нашем образовании, и не только в дошкольном. Основные проблемы здесь связаны с взрослыми – родителями и педагогами, не владеющими как организацией самостоятельной (свободной) деятельности, так и самой этой деятельностью. Работа по самообразованию в этой области предстоит огромная.

В заключение подчеркнем, что инициативность является интегративным качеством личности и лучшее время для ее формирования – старший дошкольный возраст. Проявлениями инициативы в старшем дошкольном возрасте являются активность, произвольность поведения, самостоятельность, знание как надо выполнять действия, умение распланировать свою деятельность и в дальнейшем оценить ее результат. Развитие инициативности будет проходить успешно, если педагог дошкольной организации будет во всем поддерживать инициативу детей, позволять им выбирать деятельность, которая

нравится дошкольникам, в которой они смогут договариваться между собой, проявлять свою инициативу и творчество.

Литература

1. Кириенко С.Д. Условия становления инициативности у детей дошкольного возраста // Развитие идей научной школы кафедры дошкольной педагогики Герценовского университета: Сборник научных статей (По материалам Международной научно-практической конференции «Кафедра дошкольной педагогики Герценовского университета: 85 лет подготовки педагога – традиции и инновации» 26–28 мая 2010 г.). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – С. 117–123.

2. Кошелева И.Ю. Развитие инициативы детей дошкольного возраста в продуктивной деятельности // Актуальные проблемы дошкольного образования: науч.-метод. сопровождение ФГОС дошкольного образования: сб. матер. XII Междунар. науч.-практ. конф. – Челябинск: Цицеро, 2014. – С. 349–352.

3. Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования: учебник и практикум для академического бакалавриата / Н.В. Микляева [и др.]; под ред. Н.В. Микляевой. – М.: Юрайт, 2019. – 434 с.

4. Обухова Л.Ф. Психология развития. Исследование ребенка от рождения до школы: учебное пособие. – М.: Юрайт, 2019. – 275 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2013.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Омега – Л., 2019. – 134 с.

7. Щелина Т.Т. Проблема преемственности дошкольного и начального образования в контексте психолого-педагогического сопровождения развития инициативы и самостоятельности детей // Актуальные проблемы преемственности дошкольного и начального образования: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / отв. ред. О.В. Власкова, Е.В. Ключева, Е.А. Жесткова. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2019. – С. 295–304.

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЧЕРЕЗ WEB-КВЕСТ «ЛЮБЛЮ ТЕБЯ, СОСНОВСКИЙ КРАЙ»

А.А. Блинова

Обучающаяся 8 класса, МБОУ «Сосновская СШ №2»

Научный руководитель: учитель информатики Макарова Н.А.

Веб-квест является интерактивным методом обучения и воспитания, который способствует поиску информации, развитию компьютерных навыков учащихся и повышению их словарного запаса. Веб-квест «Люблю тебя, Сосновский край» воспитывает интерес к истории родного края, чувство гордости за свой район, стремление сделать его ещё красивее. Работая с проектом, ребята познакомятся с историей и современностью района, получают представления о различных сторонах жизни своего края, проявят стремление как можно лучше узнать свою малую родину. Проект пополнит знания детей о промышленности, культурных центрах, природе, жизни людей Сосновского района.

Ключевые слова: веб-квест; викторина; команда; критерии оценивания; символы; сетевая игра; сетевые сервисы; этапы проекта.

У каждого человека есть Родина – край, где он родился и где всё кажется особенным, прекрасным и родным. Бывают мгновенья, когда свой родной дом становится дороже всего на свете, и мы связываем понятие человеческого счастья с отчим домом, улицей, селом, городом. Всё в нём до боли знакомо. Но нам некогда остановиться, оглянуться и изучить свою малую родину.

Нам хотелось найти возможность в современном информационном мире заинтересовать, привлечь своих сверстников, которые большую часть времени проводят за компьютером. Хотелось создать то, что им стало бы интересно, и в то же время было бы полезным, творческим. Долго подбирали разные формы и остановились на веб-квесте. Веб-квест является интерактивной формой – участники взаимодействуют в группе, сами активно участвуют в процессе изучения нового материала, следуя своим индивидуальным маршрутам.

Совместно с учителем информатики мы получили уникальную возможность рассказать о своей малой родине, поделиться интересными историями, пообщаться со сверстниками, изучить

новые информационные технологии в рамках сетевого веб-квеста «Люблю тебя, Сосновский край»

Приступая к созданию web-квеста, нужно было определить, какую платформу выбрать для размещения проекта. Это может быть google-сайт, wiki-сайт или wix. Мы остановились на платформе google-сайт.

Работа над квестом состоит из нескольких этапов.

Подготовительный этап:

- Определение темы, в рамках которой проводится квест.
- Определение целей и задач.
- Определение контингента участников.
- Определение примерной структуры квеста.
- Определение временных рамок этапов.
- Формулировка заданий.
- Разработка критериев оценивания этапов (заданий) квеста.

Основной этап:

- Выполнение заданий.

Заключительный этап:

- Подведение итогов: определение финалистов и участников.
- Рефлексия.

Работая с web-квестом, учащиеся будут обсуждать решение проблем в реальных условиях, работа, в основном, будет проводиться в Сети, она должна быть осмысленна и активна. Организация взаимодействия школьников полностью отвечает требованиям эффективной самостоятельной не только индивидуальной, но и групповой работы. Основным видом деятельности будет работа с информацией на разных носителях, в том числе с содержащейся в информационных ресурсах интернета. У ребят будет возможность сосредоточиться на отдельных проблемах, рассмотреть их с разных точек зрения, что позволит добиться глубины размышлений и аргументированных выводов. Систематическая практика в совместной деятельности сформирует самостоятельность и ответственность за собственную работу и работу всей группы. Учащиеся приучаются выполнять разные социальные роли (лидера или исполнителя, организатора совместной деятельности, генератора идей и т.д.). Участникам проекта предстоят удивительные приключения и открытия, новые знания и проверенные истины.

В ходе прохождения квеста «Люблю тебя, Сосновский край» ребята совершат путешествие по родному краю, расскажут о своих замечательных земляках и создадут о них сборник «Дорогие мои земляки», поделятся памятными символами своей малой Родины, научатся использовать различные сервисы интернета, будут вовлечены в творческую, коллективную работу

Для участия в сетевом квесте были приглашены учащиеся 5–9 классов. Это была командная игра. Количество участников команды – пять человек. Свои результаты каждая команда заносила в Карту продвижения, где отслеживала свои результаты и результаты соперников.

Квест состоял из 4 этапов. На I этапе предложили начать проект с творческой работы – создание визитки команды. В визитке команды необходимо было указать: название команды, эмблему команды. Эмблема выполняется самостоятельно учениками, можно попросить помочь родителей, это может быть рисунок, фотография, коллаж. Ребята публиковали девиз команды и рассказывали о команде: кто капитан, кто участники, увлечения, хобби каждого члена команды.

II этап мы назвали «Путешествие по родному краю». Участникам веб-квеста необходимо выбрать известный памятник, известный всем уголок природы или достопримечательность, о которой можно и хочется рассказать всем. Нужно разместить фотографию, написать, с каким историческим (культурным) событием или известным человеком связан памятник: что это за памятник, кому и в связи с чем он был сооружен. Выполнение и фиксирование этого этапа нужно на сервисе SpiderScribe.net. Каждая команда составляла свою ментальную карту и размещала ссылку на нее в Карте продвижения. После размещения всех работ происходит взаимопроверка команд по общим критериям.

На III этапе «Дорогие мои земляки» команда самостоятельно выбирает человека, известного в Сосновском районе и за его пределами, и показывает, кто эта личность, которой гордится наш район. Личностью может быть как современник, так и житель нашего района в более ранний исторический период (личность должна быть реальная!). На этом этапе была подготовлена совместная презентация. Каждая команда оформляла свой слайд, рассказывая об известных

людях Сосновской земли. В результате мы получили сборник о людях, которыми гордится Сосновский район.

IV этап – «Символы моего края». Что такое символ? Им может стать улица, названная в честь героя, жившего в вашем селе, райцентре. Кто он, чем отличился, что оставил в памяти земляков, с кем дружил, есть ли люди, знавшие его, сохранилось ли фото? Символом могут стать, например, три березы в центре села, памятники на площадях сел и поселков, экспонат местного музея, фотография из школьного архива... Каждый из вас может сам назвать символ родного края.

Первое задание было оформлено в форме игры «Кто хочет стать миллионером». Ребятам ждали вопросы на знание атрибутов государства и знание герба нашей страны.

При выполнении второго задания этапа проекта авторы выбирают символ СВОЕГО населённого пункта и представляют его на визитке своей команды. Представление символа должно включать:

- краткое письменное обоснование (1–2 абзаца) выбора символа, в котором требуется аргументировать именно его предпочтение (в чем заключается его уникальность или характерность для края, интересные факты, связь с местными традициями и жизнью населения и т.д.);
- марку с изображением символа. Это мог быть рисунок на компьютере или нарисованный на бумаге и отсканированный.

По итогам квеста координаторам команд необходимо было заполнить форму рефлексии. Нам было интересно мнение участников о том, что им было тяжело или легко, какое задание было для них более интересным, с какими интернет-сервисами ребята познакомились и в дальнейшем будут использовать в своей учебной деятельности.

В заключение хочется сказать, что все поставленные цели и задачи выполнены. Веб-квест был реализован. Участники проекта научились работать в команде, взаимодействовать между собой, изучили памятники природы и исторические памятники, рассказали о жизни замечательных людей Сосновского района. Автор научился создавать сетевые веб-квесты. Этот опыт и свои знания будем применять на других учебных предметах, привлекая ровесников к изучению порой забытых или неизвестных событий через интересную форму ВЕБ-КВЕСТ.

Литература

1. Быховский Я.С. Образовательные web-квесты. – URL: <http://www.ito.su/1999/III/1/15.html>
2. Воробьев Г.А. Web-квест-технологии в обучении социокультурной компетенции: дис. ... канд. пед. наук. – Пенза, 2001. – 286 с.
3. Дерешко Б.Ю. Компьютерные технологии в образовании: новые возможности и перспективы // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2002. – №4. – С. 78–85.
4. Диков А.В. Всемирная компьютерная сеть Интернет: учебное пособие. – Пенза: ПГПУ, 2002. – 125 с.
5. Николаева Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся. – URL: http://www.vio.fio.ru/Vio_07/resource/Print/art_1_12.htm
6. Якушина Е.В., Быховский Я.С. Обучение подростков работе с интернетом. – URL: <http://www.ioso.ru/ts/s010608/yakushina.htm>
7. Ястребцева Е.Н. Моя провинция – центр Вселенной: развитие телекоммуникационной образовательной деятельности: учебное пособие / под ред. Е.Н. Ястребцева. – М.: Проект Гармония, 2010. – 224 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.Ю. Борисова

студент факультета дошкольного

и начального образования, Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.пс.н., доцент И.Ю. Троицкая

В старшем дошкольном возрасте складываются все предпосылки для развития у детей навыков исследовательской деятельности: они проявляют повышенный интерес к окружающему миру, у них развиваются все познавательные процессы. Исследовательская деятельность в детских садах обычно ограничивается теми традиционными способами ее развития, которые зафиксированы в образовательных программах. Между тем, на сегодняшний день существует ряд современных способов формирования у старших дошкольников навыков исследовательской деятельности.

***Ключевые слова:** игра-исследование; исследовательская деятельность; мультипликация; познавательный интерес; проектная деятельность; экспериментирование.*

Одной из важнейших проблем воспитательного и образовательного процесса является развитие познавательного интереса и навыков исследовательской деятельности у дошкольников. Под познавательным интересом понимается самостоятельно совершаемый встречный процесс в системе коммуникации «педагог – ребенок». Ребенок не просто воспринимает информацию, но и перерабатывает, запоминает ее, отражает ее проявлением интереса, что способствует более основательному и глубокому пониманию материала [4].

Основной задачей при подготовке дошкольника к школьному обучению является воспитанием у него внутренней потребности в знаниях, которые проявляются в исследовательском интересе. Дошкольный возраст – самоценный этап развития детской исследовательской активности, под которым понимается поиск знаний, приобретение этих знаний совместно с взрослым или самостоятельно.

В старшем дошкольном возрасте, по сути, начинается формирование личности ребенка, его мироощущения и самосознания. Это обусловлено, главным образом, тем, что в этот период складывается качественно новая система психических функций и познавательных процессов, особенно мышления и памяти. Старшие дошкольники уже обладают относительно высоким уровнем интеллектуального развития, у них развивается воображение, память, мышление, творческая активность. Как следствие, дети лучше запоминают, анализируют и исследуют предметы и явления окружающего мира.

Старшие дошкольники активно проявляют любознательность, о чем свидетельствует наличие у них интереса к окружающему миру, продуктивность и развитие речи. Они пытаются осознать причины тех или иных явлений, как устроен тот или иной предмет, какие свойства он имеет, как его можно трансформировать и т.п. О продуктивности любознательности можно судить по количеству вопросов, задаваемых ребенком, их качеству, умению делать предположения. Дошкольники более грамотно выстраивают свои вопросы, аргументировано отстаивают свое мнение [5].

Многие старшие дошкольники начинают задумываться о различных физических явлениях (замерзание воды зимой, распростра-

нение звука в воде и воздухе, смешивание цветов и т.п.). Словесно-логическое мышление детей 6–7 лет формируется на основе наглядно-действенных и наглядно-образных способов познания. Например, если ребенок самостоятельно проводит эксперимент, то он может создать модель естественнонаучного явления и обобщить полученные действенным путем результаты, сопоставить, классифицировать и сделать выводы о ценностной значимости физических явлений для человека и самого себя [3, с. 116].

У старших дошкольников развиваются познавательные потребности, о чем можно судить по исследовательской активности детей: они стремятся узнавать новое, понять причины и следствия тех или иных процессов, проникнуть в суть явлений окружающего мира. Старшие дошкольники все чаще пытаются самостоятельно разобратся в сути вещей, а не только задают вопросы [2, с. 193].

Во всех образовательных программах, по которым работают ДООУ, есть раздел «Развитие познавательно-исследовательской деятельности». В соответствии с содержанием данного раздела предполагается развитие у старших дошкольников познавательных интересов, познавательных процессов (воображения, памяти, мышления, наблюдательности), представлений о предметах и явлениях окружающего мира, сенсорное развитие, умения анализировать, сравнивать, выделять особые признаки предметов и явлений, умения устанавливать связи между ними, делать элементарные обобщения.

Дошкольники в возрасте 6–7 лет должны овладеть обобщенными способами исследования объектов с помощью специально созданной системы сенсорных эталонов и перцептивных действий, осуществлять их оптимальный выбор в соответствии с познавательной задачей.

Особое внимание в программах уделяется таким способам формирования навыков исследовательской деятельности, как сенсорное развитие, проектная деятельность и дидактические игры.

Однако обычно исследовательская деятельность в детском саду ограничивается традиционными способами и приемами развития у детей исследовательских навыков. Они используются воспитателями из года в год, в разных возрастных группах. Именно эти способы и приемы прописаны в программе ДООУ, и поэтому воспитатели не стремятся выйти на пределы программы. Соответственно, на педаго-

гических советах данная тема не обсуждается, так как воспитатели не видят необходимости что-либо менять.

На сегодняшний день проектная деятельность является одним из самых эффективных способов формирования у старших дошкольников навыков исследовательской деятельности. Не только старшие, но и более младшие дошкольники уже способны участвовать в проектной деятельности, придумывать содержание проекта, предлагать свои идеи по его реализации. Однако если до пяти лет деятельность ребенка происходит на подражательно-исполнительском уровне (ведущая роль – у педагога), то позднее дети уже способны организовать совместную работу, а педагог помогает им выявить проблему и наметить пути ее решения. К концу шестого года дети очень творчески подходят к любой деятельности, если они действуют самостоятельно, а педагог только наблюдает со стороны и направляет их в нужное русло [6, с. 26].

Как отмечает В.П. Бедерханова, в процессе подготовки проекта дошкольнику приходится проявлять свою «самость» в тех ситуациях, когда нужно высказать свою позицию по отношению к объекту проектирования, отстоять свое собственное мнение, согласовать свои цели со сверстниками, творчески самомотивироваться [1, с. 27–28].

Конечно, старшим дошкольникам в этом случае требуется помощь взрослых: педагогов и родителей, поскольку в этом возрасте дети, проявляя неожиданный интерес к какому-либо объекту, еще не способны длительное время удерживать его, следовательно, они не смогут до конца реализовать проект.

Для формирования у старших дошкольников навыков исследовательской деятельности могут использоваться специально разработанные педагогом или методистами ДОО игры-расследования. Такие игры помогают дошкольникам реализовать свой исследовательский потенциал. Перед проведением расследования дошкольники знакомятся с «техникой» его проведения путем тренировочных занятий. Каждый этап с педагогом проходят только два-три самых активных ребенка, а остальные дети пока остаются зрителями. На тренировочных занятиях дошкольники учатся использовать «методы исследования»: проблемные вопросы, просмотр книг, наблюдение, эксперимент. Они вполне доступны старшим дошкольникам, но необходимо научить их выбирать из всего множества необходимые [6, с. 29].

Еще одним способом формирования у старших дошкольников навыков исследовательской деятельности является экспериментирование, удовлетворяющее потребность дошкольника в новых впечатлениях. Экспериментирование позволяет ему моделировать в своем сознании картину мира, базирующуюся на личных наблюдениях, отбетах, установлении закономерностей и т.п.

По нашему мнению, одним из наиболее интересных для детей и эффективных способов формирования у них навыков исследовательской деятельности является мультипликация.

На подготовительном этапе дошкольников знакомят с историей появления мультипликации, с профессиями, задействованными в производстве мультфильмов; проводится экскурсия в парк, где дети собирают материал для последующей работы с ним и создания декораций и героев.

При просмотре кукольного мультфильма дети закрепляют знания о кукольном мультфильме, а после просмотра воспитатель наглядно продемонстрирует процесс создания кукольного мультфильма:

Этап 1. «Собираем кадры».

Этот этап построен на идее концентрации внимания детей на фиксированных мультипликационных кадрах, которые по смыслу являются ключевыми. Выбранные кадры разрезаются на несколько частей. Затем дети делятся на группы по 4–5 человек, и каждой группе предлагается сложить из кусочков разрезанных кадров пазл, угадав взаиморасположение частей.

Дети должны сложить смысловую картинку, а затем обсудить, что происходит на кадре, кто изображен, дать название кадру. Важно, чтобы на этом этапе каждый дошкольник дошел до речевого высказывания и был обязательно выслушан.

Можно выбранные кадры мультфильма превратить в контурные черно-белые рисунки, а потом уже разрезать на несколько частей. Контурность рисунков изначально делает фрагменты содержательно и эмоционально нейтральными, и «момент истины» возникает только после «сборки», герои начинают обладать своими характерами, и начинает угадываться контекст их присутствия в кадре.

Этап 2. «Монтируем кино».

Основой рабочего построения на втором этапе является фантазия детей. Задача воспитателя – разбудить ее и направить. В качестве материала для фантазирования могут выступить собранные из мультфильма кадры. Важно, что сюжет самого мультфильма заранее не должен быть известен. В качестве упорядочивающего и организующего игрового атрибута, дающего толчок для воображения, служит «пустая кинолента» – длинная белая бумажная полоса.

Детям предлагается разместить на ленте «сбежавшие» кадры так, чтобы сюжет выстроился.

Между участниками могут возникать споры, и роль воспитателя заключается в том, чтобы дебаты не гасить, а давать возможность каждому выстроить свою версию, поощрять детскую фантазию и организовывать очередность вариантов.

«Монтаж» мультипликационного фильма создает ситуацию, которая благоприятна для проявления дошкольниками исследовательской деятельности, речевой индивидуальной зрелости, для побуждения к речевой деятельности в группе, в паре или самостоятельно.

На заключительной рабочей стадии дошкольники по очереди рассказывают свои истории целиком. При необходимости и в соответствии с логикой своего рассказа дети переставляют на ленте кадры. В результате рождается несколько историй, которые отличаются друг от друга.

Этап 3. «Просмотр мультфильма».

Третий этап начинается с просмотра мультипликационного фильма в авторской версии мультипликаторов. Предварительная работа на первых двух этапах, в отличие от обычного просмотра, превращает детей в активных зрителей для субъективной оценки действия, происходящего на экране.

Затем дети разыгрывают по ролям эпизоды, озвучивая героев мультфильма. Пары работают над эпизодом кадра, который собирали (и раскрашивали) ранее. Дети придумывают реплики, а затем превращаются в актеров и выразительно проговаривают придуманные реплики по ролям. Пары со своим кадром в руках выстраиваются по кругу по логике развития сюжета создаваемого мультфильма.

Дети с интересом включаются в работу, узнают материалы, из которых изготавливаются мультипликационные герои, придумывают

свои материалы (кофе, песок), продумывают декорации для мультфильма, сами создают фон, лепят героев из пластилина, подбирают кукол, занимаются конструированием и т.д.

Основными условиями успешного формирования у старших дошкольников навыков исследовательской деятельности являются ее необычность, неожиданность, несоответствие прежним представлениям, новизна. Поощрять детскую любознательность, утолять жажду познания старших дошкольников можно не только через занятия и игры, но и через организацию познавательного детского досуга. Для каждого ребенка умственный отдых – это зарождение всесторонне развитого человека и основа получения серьезного багажа знаний.

Для того чтобы досуг ребенка был организован правильно, следует уделять особое внимание распределению разнообразных развлечений по промежуткам времени, то есть каждой части досуга должно быть свое место и время. Для познавательного досуга подходит больше всего день. В это время у ребенка концентрируется внимание и появляется желание развиваться в умственном плане.

Для старших дошкольников должны быть созданы все педагогические условия, позволяющие развивать у них навыки исследовательской деятельности.

Литература

1. Бедерханова В.П. Совместная проектировочная деятельность как средство развития детей и взрослых // Развитие личности. – 2000. – №1. – С. 24–29.
2. Березина Ю.Ю. Критерии развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №8. – С. 192–195.
3. Большой толковый психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
4. Вайнц Р.Ф., Галиева К.Р. Познавательный интерес как проблема исследования в теории обучения и воспитания // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXXVII Междунар. студ. науч.-практ. конф. – 2015. – №10 (37).
5. Танхаева Е.Р. Развитие любознательности у детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2017. – №3. – С. 596–599.
6. Царева Я.В. Особенности формирования исследовательских навыков дошкольников // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2009. – Т. 15. – С. 24–30.

ЛЭПБУК КАК СРЕДСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.И. Галиниченко

студент факультета дошкольного и начального образования

Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Юденкова И.В.

Методы и содержание обучения детей дошкольного возраста направлены на развитие памяти, творческого воображения, внимания, умения выделять характерные свойства предметов, сравнивать и получать удовлетворение от найденного решения. Работая с предметами, ребёнок сам лучше познает окружающий мир, поэтому приоритет в работе с детьми следует отдавать практическим методам обучения. В связи с этим перед педагогами стоит задача поиска новых нестандартных форм взаимодействия с воспитанниками. Одной из таких возможностей современного образования, которую мы стали изучать и применять в своей работе, является новый способ работы с детьми – «лэпбук».

Ключевые слова: дошкольник; лэпбук; познавательное развитие; творчество.

Предъявляемые современные требования государством к качеству образовательного процесса в детском саду подразумевают, что педагогу необходимо постоянно заниматься самообразованием, повышать свой уровень профессиональной компетентности и обладать необходимыми образовательными технологиями.

В связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) каждый педагог ищет новые способы, подходы, идеи, формы и методы в своей педагогической деятельности, которые заинтересовали бы дошкольников, соответствовали их возрасту и наиболее эффективно решали педагогические, образовательные и воспитательные задачи.

ФГОС ДО ориентирует нас, педагогов, на создание благоприятных условий для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития потенциала способностей ребенка [1].

В соответствии с ФГОС познавательное развитие включает следующие цели задачи:

- развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации;
- формирование познавательных действий, становление сознания;
- развитие воображения и творческой активности;
- формирование первичных представлений о себе, других людях, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, пе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.);
- формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках;
- формирование первичных представлений о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

В ФГОС ДО используются определение: «Познавательное развитие — это совокупность количественных и качественных изменений, происходящих в познавательных психических процессах, в связи с возрастом, под влиянием среды и собственного опыта ребёнка» [1]. Ядром познавательного развития является развитие умственных способностей, а способности, в свою очередь, рассматриваются как условия успешного овладения и выполнения деятельности.

Такое понимание познавательного развития дошкольников предполагает рассматривать его как процесс постепенного перехода от одной стадии развития познавательной деятельности к другой.

По мнению Эльконина Д.Б., познавательное развитие – это сложный комплексный феномен, включающий развитие познавательных процессов (восприятие, мышление, внимание, воображение, которые представляют собой разные формы ориентации ребёнка в окружающем мире, в самом себе и регулирует его деятельность) [6, с. 51].

Для познавательного развития детей, их познавательной активности в ДОУ могут использоваться различные формы совместной деятельности педагога с детьми, такие как проектная деятельность,

создание мини-музеев, познавательно-исследовательская деятельность и др. Педагогический коллектив постоянно ищет новые средства повышения эффективности образовательного процесса, отвечающие принципам, заложенным в ФГОС ДО. Одним из инновационных средств является оригинальное методическое пособие лэпбук.

Понятие «лэпбук» был введен писательницей из Вирджинии (штат США) Тэмми Дюби. Она использовала его в домашнем обучении своих детей для систематизации информации. Назвала его именно так потому, что он помещался на коленях ребенка.

Лэпбук – это универсальное пособие, которое может быть итогом проектной и самостоятельной деятельности, тематической недели, предусмотренной основной образовательной программой ДОО. Может быть использован при реализации любой из образовательных областей, обеспечивая их интеграцию [3].

Лэпбук обычно выглядит как интерактивная папка, информация в которой представлена в виде открывающихся окошек, с вынимающимися и разворачивающимися листочками, кармашками, подвижными деталями, маленькими книжками (гармошками), которые ребенок может доставать, перекладывать, складывать, играть по своему усмотрению. В нем собирается материал по какой-то определенной теме. Было бы даже правильнее определить лэпбук не как средство обучения, а как особую форму организации познавательного процесса у детей дошкольного возраста [4].

Рассматривание такого пособия в дальнейшем позволит детям быстро освежить в памяти пройденные темы, которые выбираются исходя из их потребностей и интересов. Лэпбук помогает ребенку лучше понять и запомнить материал. В любое удобное время ребенок просто открывает пособие и с радостью повторяет пройденное, рассматривая сделанную руками книжку [2].

Лэпбук хорошо подойдет для занятий в группах, где одновременно будут заняты несколько детей. Можно выбрать задания под силу каждому (одним – кармашки с карточками, а другим – задания, подразумевающие умение рисовать и т.д.) [5].

Лэпбук таким образом:

- это отличный способ для повторения пройденного. В любое удобное время ребенок просто открывает лэпбук и повторяет материал;

- хорошо подходит для занятий в группах, где одновременно обучаются дети разных возрастов;
- создание лэпбука развивает познавательные и творческие способности детей, их воображение;
- создание лэпбука является одним из видов совместной деятельности взрослого и детей;
- может быть еще и формой представления итогов проекта либо тематической недели.

Организовывая взаимодействие с ребенком следует учитывать, чтобы оно было направлено на формирование познавательного интереса, познавательных способностей, самостоятельности и инициативности. Необходимо создавать условия для того, чтобы маленький исследователь смог удовлетворить свое любопытство.

Поэтому нами был разработан лэпбук на тему «Прекрасная пора».

Цели данного лэпбука были – продолжить формирование представления о сезонных явлениях; закрепить понятие о природе в целом, неживой и живой природе.

Лэпбук был разделён на 4 части: зима, весна, лето и осень.

Зима: на данной странице есть различный познавательный материал о зиме. Для расширения знаний здесь можно найти упражнения и развивающие игры: интересные загадки (стихи о зиме, о зимующих птицах), маленькие конверты (лабиринты, зимние приметы), в форме снеговика сделана дидактическая игра «*Что лишнее?*», которая предназначена для развития зрительного внимания, мышления, умения обобщать предметы по существенному признаку и классифицировать их.

Весна: на странице отображены признаки весны, за развитием и появлением которых дети могут наблюдать; представлено весеннее дерево, на котором расположены задания; весенняя одежда представлена в конверте; поговорки и пословицы о весне; изображение перелётных птиц в кармашках; в конверте дидактическая игра «*Что изображено?*», которая способствует закреплению признаков времени года, развивает внимание, мелкую моторику, память, связную речь, мышление.

Лето: на странице в форме цветка представлены признаки лета, летние месяцы, в блокноте в виде цветка изображены растения,

с помощью которых можно познакомить детей с различными полевыми цветами. Представлена мини-книжка «Чудесное время». В маленьком кармашке представлена дидактическая игра «Собери картинку», которая направлена на закрепление признаков данного времени года, развитие связной речи, мелкой моторики, мышления, памяти, внимания; далее в кармашке лежат картинки с сюжетами, которые помогут запомнить и закрепить названия летних месяцев и их характеристики, чтобы помочь детям понять, чем и как месяцы отличаются друг от друга. В цветочном конверте представлена летняя одежда; в маленьком блокноте расположены загадки о насекомых.

Осень: на данной странице представлены признаки и особенности времени года; осеннюю одежду, осенние ягоды можно найти в маленьких конвертах; есть также мини-книжка «Осенние загадки». Дидактическая игра «Найди отличия» способствует развитию и закреплению умения последовательно рассматривать и находить отличия в похожих картинках, активизирует речь детей.

Дети использовали данный лэпбук как в самостоятельной деятельности, так и в работе с педагогом.

При создании лэпбука дети помогали в его оформлении, что благоприятно влияло на развитие их творческих способностей, креативности, воображения, творческого мышления.

После различных занятий на тему «Времена года» воспитатель использовал одну из страниц лэпбука, чтобы дети могли лучше понять, запомнить и закрепить пройденный материал при помощи игр и упражнений.

Также воспитатель использовал лэпбук при занятиях в группах. Детям давались различные задания, например, чем отличается зима от весны? Это способствовало развитию речи, расширению представлений детей об окружающем мире.

В свободное время ребята могли сами взять лэпбук и повторить пройденный материал.

После использования данного метода, мы пришли к выводу, что он представляет собой важную сферу познавательной деятельности детей, которая не компенсируется развитием других форм активности дошкольников. Лэпбук обладает целым рядом характеристик, которые оказывают положительное влияние на развитие ребенка-дошкольника.

Прежде всего, в ходе работы по методу «Лэпбука» расширились знания детей об окружающем мире.

Кроме того, произошло развитие общих способностей воспитанников: познавательных, коммуникативных и регуляторных. В ходе реализации лэпбуков также произошло влияние и на содержание игровой деятельности – игры стали более разнообразными, сложно структурированными, а сами дети стали интересны друг для друга.

Эффективное использование данной образовательной технологии привело к положительным изменениям в познавательном развитии детей, к личностному росту дошкольников. У воспитанников речь стала богаче, пополнился словарный запас.

Таким образом, мы пришли к выводу, что технология лэпбука дает большие возможности для познавательного и творческого развития детей, расширяет кругозор, открывает возможности формирования желания творить, фантазировать, приносит разнообразие во взаимодействие с родителями и процесс обучения. Не только воспитатели, но и другие специалисты могут использовать лэпбук в своей работе.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 21.01.2019 №31 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2019.
2. Аксенова Т.А. Развитие дошкольника в познавательно-исследовательской деятельности в условиях реализации ФГОС ДО // Молодой ученый. – 2016. – №12. – С. 1–6.
3. Блохина Е.В., Лиханова Т. Лэпбук – «наколенная книга» // Обруч. – 2015. – №4. – С. 29–30.
4. Гатовская Д.А. Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. – С. 162–164.
5. Смирнова А.Н. Особенности развития познавательных процессов у детей дошкольного возраста с нормальным развитием и с задержкой психического развития // Научная статья. – 2014. – №5. – С. 77–82.
6. Эльконин Д.Б. Детская психология: развитие от рождения до семи лет. – М.: Просвещение, 2000. – 182 с.

ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Б. Галкина

магистрант ГОУ ВО МО «Государственный
социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о.
Научный руководитель: к.п.н., доцент Губанова Н.Ф.

Использование экспериментальной деятельности в инклюзивном образовании обеспечивает гибкость педагогических подходов с учетом различных образовательных потребностей, тем самым повышается эффективность обучения и воспитания.

Ключевые слова: инклюзивное образование; инклюзии; экспериментирование; дети старшего дошкольного возраста.

В Законе об образовании указывается, что инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (ст. 2 п. 27 ФЗ №273 «Об образовании»).

Инклюзивное образование направлено на разностороннее развитие детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении дошкольной программы.

Инклюзивное образование строится на принципе индивидуального подхода к развитию ребенка, предполагая подбор различных методов, форм и средств воспитания и обучения [1, с. 18–19].

Наша цель: создание для детей инклюзивного творческого исследовательского сообщества в процессе познавательной деятельности, как проекции модели реального социума. Ведь инклюзия – это активное участие дошкольников, а также специалистов дошкольного образования в планировании, проведении совместных экспериментов.

Под понятием «экспериментирование» мы понимаем особую форму поисковой деятельности, в которой наиболее мощно проявляется собственная активность детей. Детское экспериментирование является стержнем любого процесса детского творчества. Успешное

формирование потребностно-мотивационной сферы ребенка в значительной мере зависит от развития специфических форм поисковой деятельности [3, с. 52].

Организация исследовательской деятельности детей способствует:

- формированию предпосылок к интеллектуальной поисковой инициативы;
- развитию умения находить способы решения проблемы под руководством взрослого, а затем и самостоятельно;
- умению договариваться с другими о совместной деятельности, распределять роли и обязанности в игре, в труде и др.;
- развитию интереса к познавательной, исследовательской деятельности.

Экспериментальная деятельность позволяет более последовательно и подробно изучить определенный объект или предмет. Например, осенняя тематика предполагает расширение и систематизацию представлений детей о фруктах и овощах. Чтобы провести исследование овощей, фруктов и ягод, дети должны иметь элементарные представления об их многообразии, месте произрастания, о форме и цвете. В рамках определенной выбранной темы можно разработать краткосрочное исследование или, охватив весь осенний период, составить долгосрочное исследование. В начале работы экспериментирования педагог подбирает методическую и художественную литературу, наглядный материал. Целесообразно на данном этапе провести диагностику знаний по задуманной теме, особенно у детей с ОВЗ и детей с коррекционными проблемами. Согласно полученным результатам, выстраивается работа, учитывая индивидуальный подход к ребенку. Положительной стороной инклюзивного образования является сотрудничество с родителями: обсуждение с родителями темы экспериментирования, помощь в сборе информации познавательного характера (например, о сложных ягодах «Арбуз – это ягода или...»). Интересны в этом плане подготовка к выставке «Осенний дары», посещение в выходные дни совместно с детьми сельскохозяйственные выставки и ярмарки, а также сбор образцов для гербариев из растений разных культур: овощных, фруктовых и ягодных.

Практическая часть экспериментальной деятельности строится последовательно. Проводятся беседы на следующие темы: «Овощи и фрукты, их значение для людей», «Чтобы, плодов добиться, надо

потрудиться», «Фрукты, ягоды и овощи, здоровью польза!». В качестве индивидуальной работы можно предложить рассматривание тематических альбомов «Ягоды», «Овощи», «Фрукты, а для всей группы – просмотр тематических презентаций. В практической познавательно-исследовательской деятельности дошкольников особое место занимает наблюдение во время экскурсии. Все это дает возможность наглядно изучить фруктовые, овощные и ягодные культуры. Например, наблюдение и исследование «Что растет на нашем огороде»; наблюдение и исследование «Что растет в нашем фруктовом саду», «За яблоней, грушей, и сливами», «Наблюдение за погодой», «Зачем растениям свет», «Сравнение видов рябин», «Наблюдение за кустарниками и деревьями на участке», «Сажает луковый огород на подоконнике» [2, с. 140–143].

Для экспериментирования планируются несколько занятий познавательно-исследовательского характера: «Что есть внутри овощей фруктов и ягод», «Готовим и дегустируем фруктовые и овощные салаты»; «Ягоды – какие они» [3, с. 54]. Во время исследования дети обнаруживают качества и свойства фруктовых и овощных культур. Устанавливают связи между ними и с помощью воспитателя осуществляют многосторонний анализ (овощи внутри твердые, фрукты в основном мягкие, сочные, имеют различный вкус и цвет). Дошкольники проводят свои собственные творческие изыскания и тем самым получают прочные знания. Успех экспериментальной деятельности обусловлен предшествующей подготовительной работой: наблюдения на природе, экскурсии и беседы, индивидуальная работа, сотрудничество с родителями. Закончить работу над экспериментированием можно проведением досуговой деятельности: викторины с разгадыванием ребусов и кроссвордов, КВН «Фрукты, овощи и ягоды – полезные продукты». Работа помогает повысить интерес дошкольников

к познавательно-исследовательской деятельности, обеспечивает успешное усвоение материала всеми участниками образовательного процесса.

Экспериментальная деятельность позволяет учитывать индивидуальные особенности детей в инклюзивном образовании с ориентацией на творческое развитие каждого ребенка.

Экспериментирование объединяет усилия педагогов и специалистов, родителей, то есть всех участников образовательного процесса, тем самым является наиболее целесообразным методом в инклюзивном образовании.

Литература

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование в России. – URL: http://school30.org.ru/docs/Ped_soveti/ped_sovet_7_30_12_15/inkluz_obr_istoriya.pdf
2. Дыбина О.В., Рахманова Н.П., Щетинина В.В. Неизведанное рядом: занимательные опыты и эксперименты для дошкольников. – М.: ТЦ «Сфера», 2019.
3. Пазухина И.А. Маленькие экспериментаторы в детском саду // Дошкольная педагогика. – 2012. – №10. – С. 52–56.

УРОК-ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ КАК ФОРМА РЕКОМЕНДАЦИИ КНИГИ: Ю. ВИНКЛЕР «КАК МАЛЕНЬКАЯ ФРЕДЕРИКА СТАЛА ЕКАТЕРИНОЙ ВЕЛИКОЙ»

Ю.А. Глаголева

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.фил.н., доцент Жесткова Е.А.

В статье автор рассматривает урок-читательскую конференцию как форму рекомендации книги: Ю. Винклер «Как маленькая Фредерика стала Екатериной Великой» с целью повышения интереса младших школьников к самостоятельному чтению.

Ключевые слова: младшие школьники; Ю. Винклер; урок-читательская конференция; самостоятельное чтение; формы рекомендации книги и контроля за чтением.

В настоящее время проблема «нечтения» младших школьников является актуальной. В методике преподавания литературе существуют разнообразные методы привлечения к чтению. При этом учителю важно создать систему самостоятельного чтения детей.

М.Г. Качурин в учебнике «Методика преподавания литературы» советует использовать рассказ о собственных читательских впечатлениях учителя от книги, литературные «пятиминутки» – небольшие выступления учеников в начале урока в качестве приемов рекомендации. Введение и проверку читательских дневников, читательских экранов, коллективных читательских карточек, «защиту читательского формуляра» ученый относит к формам контроля [1]. Иногда в одном приеме функции побуждения к чтению и контроля совмещаются.

Вслед за М.Г. Качуриным к формам рекомендации мы относим:

- чтение фрагмента книги: завязки, кульминации;
- краткий пересказ педагогом сюжета с остановкой на самом интересном месте;
- сообщение полярных мнений о книге литературных критиков, литературоведов;
- знакомство с отзывами о книге учеников предыдущих лет обучения;
- средства наглядности: показ иллюстраций к произведению, фрагментов кинофильма или киносpectакля;
- наличие двух списков внеклассного чтения. Первый список содержит перечень произведений, которые будут обсуждаться на специальных уроках внеклассного чтения. Знакомство с этими книгами обязательно и влияет на оценку по чтению. Второй список более широкий и предназначен для самостоятельного чтения, неконтролируемого на уроках. О чтении этих книг учащийся отчитывается в записях в читательском дневнике. Таким образом, наличие списков внеклассного чтения и следование им является и формой рекомендации, и формой контроля.

Формы рекомендации книги помогают организовать чтение детей, которые по природе своих способностей склонны к изучению гуманитарных предметов и читали бы даже без специального руководства. Для остальных детей не обойтись без форм контроля. Оценки, выставленные в тетрадь или журнал, разнообразные формы поощрения и наказания, объявленные заранее и неукоснительно используемые, рейтинговые способы оценивания побудят учеников к чтению минимального списка литературы. В качестве форм контроля можно использовать письменные проверочные работы, проводимые перед уроком классного чтения: выполнение тестовых заданий, крат-

кий пересказ эпизода, ответ на вопрос; включение предложений или небольших фрагментов текста в уроки русского языка в качестве дидактического материала. За все рассмотренные работы, кроме последней, можно выставлять оценки в журнал.

Форма урока – читательская конференция, на наш взгляд, является продуктивным методом возбуждения интереса у детей к чтению [2]. Обратимся к книге Юлии Винклер «Как маленькая Фредерика стала Екатериной Великой». Книга рассказывает о детстве будущей русской императрицы Екатерины Великой. Автор с легкостью соединяет в ней увлекательность с исторической достоверностью. Вместе с юной принцессой Фике читатели совершают путешествие из далекого германского Цербста в заснеженную Москву, узнают, как Россия стала для нее родной.

Урок, претендующий на методическую форму читательской конференции, должен, по нашему мнению, удовлетворять следующим требованиям:

- урок проводится по произведениям литературы, посвященным острым проблемам современного общества;
- классу заранее предлагаются вопросы для обсуждения, имеющие дискуссионный характер;
- вопросы должны формулироваться так, чтобы затронуть личный жизненный опыт и сделать обсуждение личностно значимым;
- работа над каждым вопросом должна составлять самостоятельный этап урока.

Вступительное слово учителя:

Мы часто задаем вопрос «Для чего я живу, как жить, на какие идеалы ровняться, в чем смысл жизни?».

Эти и многие другие вопросы волнуют любого человека. Кто-то равняется на героев, кто-то мечтает стать смелым, отважным, преданным. Жизнь, книги, телепередачи преподносят разные судьбы, разные характеры, только выбирай. Сегодня мы выбрали героев книги Юлии Винклер «Как маленькая Фредерика стала Екатериной Великой».

Далее учитель просит учащихся ответить на вопросы:

- Кто такая Екатерина Великая?
- Что вы знаете о ее судьбе?

Для знакомства с содержанием книги Ю. Винклер «Как маленькая Фредерика стала Екатериной Великой» ученики зачитывают понравившиеся им отрывки, кратко пересказывают текст.

В ходе обсуждения книги учащиеся отвечают на вопросы:

- В какое время развиваются события, описанные в книге?
- Назовите главных героев?
- Расскажите о детских годах Фредерики? Как ее звали? Как воспитывали Фике?
- Расскажите о взаимоотношениях юной принцессы и ее матери?
- Расскажите о болезни Фике? Какие последствия принесла девочке эта болезнь?
- Чему учили немецкую принцессу? «Правила трех у» – что это? Как Фредерика относилась к обучению и правилам? Что на самом деле привлекало Фике?
- Когда у Фредерики зародилась мысль о короне?
- Назовите момент, в который поменялась скучная жизнь принцессы?
- Назовите путь, который Фредерика преодолела по дороге в Москву?
- Что впечатлило юную принцессу в Москве?
- Что подумала Фредрика, когда увидела великого князя?
- Опишите, что произошло в Москве с юной немецкой принцессой? Что императрица подарила Фредерике? Что посоветовала она Фике?

Вопрос о концовке произведения специально не задается для того, чтобы не раскрыть самую интересную часть книги.

В конце учащиеся выражают свое отношение к произведению, которое проявляется в ответе на следующие вопросы:

- Понравилось ли вам произведение?
- Какие события особенно запомнились и почему?
- Кто из героев особенно понравился и чем?
- Чему тебя научила книга?
- Посоветовал бы ты книгу своим родителям, друзьям, знакомым, родственникам? Кому именно? Почему?

Отношение к книге учащиеся могут высказать как в устной, так и в письменной форме.

Закончить урок-читательскую конференцию можно словами императрица Екатерины II: «Россия велика сама по себе, а я что ни делаю – подобно капле, падающей в море», над которыми школьники размышляют самостоятельно.

Таким образом, урок-читательская конференция является увлекательной формой рекомендации книги Ю. Винклер «Как маленькая Фредерика стала Екатериной Великой».

Литература

1. Как маленькая Фредерика стала Екатериной Великой / под ред. Ю. Винклер. – М.: МаВи групп, 2018. – 68 с.
2. Мокрицкая С.Н., Шмигельская В.А. Методика организации читательской конференции: Методические рекомендации организатору. – М.: Центр развития образования. 2009. – 68 с.
3. Филонова Ю.А. Урок-читательская конференция как форма рекомендации книги // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – №3. – С. 102–17.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ – ВАЖНАЯ ЗАДАЧА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

И.В. Гудкова

студентка факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Клюева Е.В.

Целенаправленная, научно и методически обоснованная работа по формированию культуры питания, безусловно, оказывает влияние на ситуацию, связанную с состоянием здоровья школьников, однако не может определять ее целиком.

Ключевые слова: младшие школьники; культура питания.

Формирование культуры питания у детей – важная задача совершенствования организации школьного питания. Формирование основ культуры питания у младших школьников имеет длительную историю. Уже с XVII–XVIII вв. вопросы питания включались в содержание обучения в Смольном институте и военных школах. В

настоящее время в мире реализуется более трехсот национальных образовательных программ, направленных на обучение правильному питанию. В России примером проекта национального масштаба является программа «Разговор о правильном питании». «Не должны родители чувствовать, что они даже ребенка не могут прокормить», – сказал президент Российской Федерации. В связи с этим Владимир Владимирович Путин предложил обеспечить бесплатным горячим питанием всех школьников с 1-го по 4-й классы. В тех регионах и школах, где есть техническая готовность, бесплатное горячее питание должны предоставлять уже с 1 сентября 2020 года. Не позднее 1 сентября 2023 года младшие школьники во всех субъектах страны должны быть обеспечены бесплатным качественным горячим питанием.

«Цель – сохранение и укрепление здоровья обучающихся, воспитанников путем оптимизации их питания в образовательных учреждениях, основная задача – обеспечить безопасность, качество и доступность питания; установить унифицированные требования к организации питания школьников в образовательных учреждениях Российской Федерации», – писала в своей работе С.И. Варламова [3, с. 62]. В настоящее время существует комплекс документов, содержащих совокупность требований к безопасности, составу, пищевой ценности, объему, качеству содержимого «тарелки», условиям приема пищи в образовательном учреждении; технологическим условиям, обеспечивающим производство безопасного и качественного питания для образовательных учреждений; экономическим условиям организации питания в образовательных учреждениях.

Необходимость разработки образовательным учреждением программы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни предусмотрена в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. Сформулированы требования к результатам работы по формированию культуры здорового питания в образовательном учреждении:

1. личностные – формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни (ЗОЖ), на использование здорового питания, формирование знаний о негативных факторах риска здоровью;
2. метапредметные – овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями;

3. предметные – осознание целостности окружающего мира, освоение норм здоровьесберегающего поведения, основ культуры питания, приобретение и совершенствование навыков самообслуживания.

По мнению Александра Ивановича Пальцева, «культура питания – это сознательно и грамотно организованное удовлетворение пищевых потребностей. Ее принципы предусматривают соблюдение следующих составляющих режима питания: регулярность, дробность, принцип рационального подбора продуктов, разумное распределение количества потребляемой пищи в течение дня» [6, с. 45].

«Рациональное питание – важнейшее неперемное условие профилактики не только болезней обмена веществ, но и многих других. Для нормального роста, развития и поддержания жизнедеятельности организму необходимы белки, жиры, углеводы, витамины и минеральные соли в нужном ему количестве», – писала в своей работе Н.Н. Куинджи [4, с. 102].

По нашему мнению, культура питания – совокупность научно-познавательного, эмоционально-чувственного и практически-деятельностного отношения к питанию как составляющей части культуры здорового и безопасного образа жизни личности.

В педагогической науке проблема формирования культуры питания у детей младшего школьного возраста рассматривалась в исследованиях Н.П. Абаскаловой, Г.А. Апанасенко, Р.И. Айзмана, Л.В. Байкаловой, Н.А. Бирюкова, Э.Н. Вайнера, В.Н. Ирхина, Э.М. Казина, Г.А. Калачева. В данных научных материалах отражались следующие факторы, влияющие на формирование культуры питания младшего школьника: динамика состояния здоровья; риск возникновения хронических заболеваний; влияние технологий обучения на здоровье младших школьников; оценка сбалансированного питания в школе; совместная деятельность младших школьников и их родителей, направленная на улучшения культуры питания, как дома так и за его пределами.

Исследователи едины в том, что успешное решение задачи формирования культуры здорового питания возможно только при условии взаимодействия семьи и школы. Сотрудничество семьи и школы становится все более актуальным и востребованным. Обе стороны предъявляют свои, порой справедливые претензии. Так, учителя

жалуются на отсутствие интереса у родителей к школьной жизни своих детей, порой плохое воспитание, отсутствие моральных ценностей, пассивность. Родители же в свою очередь недовольны чрезмерными нагрузками, равнодушием педагога, взаимоотношениями в детском коллективе.

Изучение практики показало, что в настоящее время учителя начальной школы в сотрудничестве с родителями обучающихся уделяют серьезное внимание обновлению и пополнению демонстрационного, наглядного материала, дидактических игр и т.п. Некоторые из них создают дети совместно с учителями, родителями. Например, делая различные наклейки о продуктах питания, дети подбирают и классифицируют, что приносит их организму пользу, а что может принести вред.

Еще одним важным методом формирования культуры питания в младшем школьном возрасте является чтение художественной литературы. Этот метод в условиях школы и семьи помогает расширять словарный запас детей, приобщить к фольклору, учит детей быть вежливыми, гостеприимными, воспитывает культуру поведения за столом и формирует культурно-гигиенические навыки, развивает кругозор.

Таким образом, пищевые привычки формируются с детства, у взрослого человека их очень сложно изменить, поэтому так важно сформировать у детей правильное пищевое поведение. Эффективность является важной интегральной характеристикой достигнутых результатов воспитательной работы по формированию культуры здоровья. При оценке характеристики организации деятельности по формированию основ культуры питания выявляется степень его соответствия основным принципам – системность педагогического воздействия, комплексность педагогического воздействия, возрастная и социокультурная адекватность (содержание, формы и методы педагогического воздействия учитывают особенности конкретной возрастной группы, формируемые знания и умения имеют актуальную значимость для ребенка или подростка, востребованы в его повседневной жизни), участие семьи.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.
2. Методические рекомендации: здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения / под ред. М.М. Безруких, В.Д. Сонькина. – М.: ЮРАЙТ, 2002. – 242 с.
3. Варламова С.И. Здоровье наших учеников // Начальная школа. – 2003. – №2. – С. 66.
4. Куинджи Н.Н. Валеология: Пути формирования здоровья школьников: методическое пособие. – М.: Аспект Пресс. – С. 100–139.
5. Лебедева Н.И. Формирование здорового образа жизни младших школьников. – М.: ИВЦ Минфина, ЮРАЙТ, 2005. – 112 с.
6. Пальцев А.И. Образ жизни и здоровье человека. – М.: ЮРАЙТ, 2002. – 124 с.
7. Сухарев А.Г. Концепция укрепления здоровья детского и подросткового населения России // Школа здоровья. – 2000. – №2. – С. 29–34.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ю.И. Елисеева

студентка факультета психологии
ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»

Научный руководитель: к.п.н., доцент Пешкова Н.А.

В статье рассматриваются особенности развития памяти у детей младшего школьного возраста с ЗПР. Подчеркивается эффективность применения дидактических игр для развития памяти школьников с задержкой психического развития. В процессе игры у младших школьников вырабатывается привычка мыслить самостоятельно, сосредоточиваться, проявлять интерес и инициативу на занятиях.

Ключевые слова: задержка психического развития; младший школьник; развитие памяти; дидактическая игра.

Вопросы психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития приобретают в настоящее время

особую актуальность, так как отмечается значительный рост школьников с задержкой психического развития.

При обучении в школе главной причиной возникающих трудностей является недостаточная сформированность познавательных процессов. Полученные нами экспериментальные данные выявили, что младшим школьникам с задержкой психического развития свойственно снижение познавательной активности, внимания и работоспособности, им необходим более длительный период времени для приема и переработки информации.

Существенное место в структуре дефекта умственной деятельности у данной категории школьников занимают нарушения памяти. Проведенные нами исследования выявили снижение как долговременной, так и кратковременной памяти, как произвольного, так и непроизвольного запоминания. Выявлено, что дети с задержкой психического развития плохо запоминают тексты, стихи, не удерживают в памяти многоступенчатую инструкцию учителя.

При своевременной целенаправленной коррекционно-развивающей работе младшим школьникам с задержкой психического развития можно привить необходимые навыки мнемической деятельности. Это позволит в существенной мере компенсировать наблюдающееся у них недоразвитие процессов памяти, поскольку ни одна психическая функция не может быть осуществлена без участия памяти, а сама память не мыслима вне других психических процессов.

На наш взгляд, одним из эффективных средств развития памяти школьников являются дидактические игры. Дидактические игры, используемые на занятиях, способствуют созданию у детей эмоционального настроя, вызывают положительное отношение к выполняемой работе, повышают работоспособность, дают возможность повторить материал разнообразными способами, а следовательно, лучше его усвоить. Кроме того, дидактическая игра упорядочивает поведение младшего школьника, делает его поведение осмысленным и осознанным. Дети учатся контролировать себя, действовать правильно, тем самым лучше запоминают необходимый материал. В процессе игры у младших школьников с задержкой психического развития вырабатывается привычка мыслить самостоятельно, сосредотачиваться, проявлять интерес и инициативу на занятиях.

Нами была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие произвольной памяти у детей младшего школьного возраста, имеющих задержку психического развития с помощью использования дидактических игр.

Цель коррекционно-развивающей программы: развитие произвольной памяти у детей младшего школьного возраста, имеющих задержку психического развития.

Задачами программы являются:

- развитие всех видов памяти;
- развитие кратковременной и долговременной слуховой памяти;
- выработка эффективных приёмов запоминания.

Основными принципами нашей коррекционно-развивающей работы являются:

- принцип единства диагностики и коррекции;
- деятельностный принцип коррекции;
- принцип постепенного усложнения.

Необходимо помнить, что большое значение для формирования всех видов памяти у школьников с задержкой психического развития имеет вовремя начатая коррекционно-развивающая работа. Для получения результата важно заинтересовать и мотивировать школьников для участия в коррекционной работе.

При проведении занятий необходимо соблюдать следующие правила:

- формирование положительного настроя у детей ведет к решению поставленных задач;
- использование наглядного материала позволяет лучше удерживать сведения в памяти, чем вербальный;
- объяснение нового материала необходимо начинать с обращения к уже известным детям знаниям;
- материал, который вызывает эмоции у детей, запоминается ими гораздо быстрее, прочнее и охотнее;
- необходимо акцентировать внимание ребенка на наиболее важном материале, давая установку «Это надо запомнить!»;
- используйте «эффект края», успешнее всего запоминается информация, которая обсуждается в начале и конце.

Программа состоит из 12 занятий (периодичность занятий – 2 раза в неделю). На каждое занятие отводится 35–40 минут. Сроки реализации программы: 6 недель.

После проведения коррекционно-развивающих занятий мы отметили положительную динамику развития памяти у 60% учащихся с задержкой психического развития. У этих детей увеличилась скорость запоминания, вырос объем запоминаемого материала, повысилась познавательная активность и выросла мотивация к учению.

Таким образом, была подтверждена важная роль дидактической игры в коррекционном процессе. Игра помогла сделать процесс обучения и коррекции эмоциональным, действенным, позволила детям получить собственный опыт.

Литература

1. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М.: Педагогика, 1990.
2. Корсаков И.А. Наедине с памятью. – М.: Эйдос, 1993.
3. Костровский Г.И. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика умственной отсталости // Вопросы психологии. – 2008. – №11. – С. 32–37.
4. Федосеева О.А. Использование игры как средства развития произвольной памяти младших школьников с нарушениями интеллекта // Молодой ученый. – 2013. – №9. – С. 411–415. – URL <https://moluch.ru/archive/56/7715/>

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Е.В. Жевлакова

магистрант факультета общего и профессионального
образования, Марийский государственный университет
Научный руководитель: к.п.н., доцент Бирюкова Н.А.

В статье анализируются особенности развития информационно-образовательной среды дошкольного образовательного учреждения. Выявлено значение и необходимость развития информационно-образовательной среды дошкольного образования, стадии ее создания. Изучены условия развития информационно-образовательной среды дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: информатизация образования; информационно-образовательная среда; образовательная среда; педагог дошкольного образования.

В последнее время значение информационно-образовательной среды дошкольного образовательного учреждения на образовательный процесс и его результаты значительно возросло. Это явилось следствием как внешних социально-экономических, так и внутренних условий сферы образования. Основной целью информационно-образовательной среды дошкольного образовательного учреждения является обеспечение соответствия системы образования новому информационному обществу.

Повсеместное внедрение информационных процессов во все сферы жизнедеятельности требует от современной системы образования использования новых информационных технологий. Современное состояние образования вместе с тенденциями развития общества требует новых подходов к развитию образовательной среды. Одной из приоритетных задач модернизации российского образования является информатизация образования, главное условие которой – создание единой информационно-образовательной среды [2].

«Образовательная среда» и «информационная образовательная среда» – понятия разные. Современный этап развития образования отличает информатизация, поэтому образовательная среда стала информационно-образовательной средой, являющейся таким образом, продуктом информатизации образовательной сферы.

Формирование и развитие собственной информационно-образовательной среды как составляющей единого информационного образовательного пространства является одной из основных стратегических задач современного образования [3].

Информационно-образовательная среда – многоаспектная целостная, социально-психологическая реальность, предоставляющая совокупность необходимых психолого-педагогических условий, современных технологий обучения и программно-методических средств обучения, построенных на основе современных информационных технологий, обеспечивающих сопровождение познавательной деятельности и доступа к информационным ресурсам [4].

В основе создания информационно-образовательной среды дошкольного образования лежит организация использования информа-

ционно-коммуникационных технологий. Именно эффективное использование информационно-коммуникационных технологий открывает новые возможности и перспективы развития системы образования в целом. Использование информационно-коммуникационных технологий в системе образования изменяет дидактические средства, методы и формы развития и воспитания, влияет на педагогические технологии, тем самым преобразуя традиционную образовательную среду в качественно новую – информационно-образовательную среду.

Образовательная среда порождается образовательным процессом и соответствующим ему образовательным взаимодействием, то есть она является деятельностным выражением структурированного множества субъектно-субъектных и субъектно-объектных отношений. Поскольку основной объект современного образовательного взаимодействия – информация, она становится информационно-образовательной. Информационно-образовательная среда – это «представление образовательной среды в информационной форме, ее образ в информационных средствах, ресурсах, технологиях, обучающих и управляющих системах, выраженных в документированной форме и методически адаптированных для образования». Ее основная цель – обеспечение перехода образования в новое качество: в состояние, соответствующее информационному обществу [1].

Информационно-образовательная среда бурно развивается под влиянием общей информатизации и информатизации образования. Количественно и качественно совершенствуется ресурсная база образования (появились информационно-образовательные ресурсы, информационно-компьютерные и коммуникационные технологии, технические средства обработки познавательной информации).

Новые информационные технологии в качестве ресурсов и продукции информатизации образования представляют собой также цель и средство информационной подготовки субъектов образования [5]. Фундаментализация обучения предполагает его опору на достаточное количество ресурсов информационно-образовательной среды.

Развитие современных технологий обучения на базе средств информационно-компьютерных технологий происходит так интенсивно, что образовательные учреждения не успевают на них реагировать и не знают, как использовать средства информационно-коммуникативных технологий в педагогическом процессе. Необходи-

димо научиться их эффективному использованию в быстро меняющихся условиях организации обучения, конструктивному и продуктивному информационно-образовательному взаимодействию с ними.

Особую значимость приобретают инновационные средства обучения, которые обновляются в динамическом режиме на базе средств информационно-коммуникативных технологий.

Под влиянием информационной среды изменяются концепции образования, его организационные формы, методология [1].

Современный педагог должен решать множество проблем: с реализацией основной образовательной программы, выбором соответствующих методов и средств организации обучения и др. Его подготовленность и способность к адекватному восприятию и отражению инноваций (методов, форм, средств обучения), в частности в информационно-образовательной среде, определяют качество и результаты профессиональной деятельности.

Организация должна создавать возможности:

1) для предоставления полной информации о программе семье и всем заинтересованным лицам, вовлеченным в образовательную деятельность, а также широкой общественности;

2) для взрослых по поиску, использованию материалов, обеспечивающих реализацию программы, в том числе в информационной среде.

Формирование информационно-образовательной среды дошкольного образовательного учреждения является средством достижения основных целей: образовательной – овладение учащимися знаниями, умениями, навыками; информационной – развитие информационной культуры как части общей и специальной культуры; личностно-развивающей – развитие творческой активности, навыков самостоятельной работы, умение работать индивидуально и в группах [4].

В процессе создания информационно-образовательной среды могут быть предприняты следующие шаги:

- создание администрации детского сада, воспитателями и специалистами базы электронных средств и материалов, которая должна постоянно пополняться работами;
- разработка или приобретение обучающих программ;
- разработка официального сайта школы;

- автоматизация работы с электронными и печатными ресурсами;
- формирование базы электронных тестов, практических заданий и других контрольно-измерительных материалов по различным направлениям;
- разработка и проведение интегрированных занятий, связанных с использованием информационных технологий.

Таким образом, электронная информационно-образовательная среда дошкольного образовательного учреждения становится обязательной и неотъемлемой частью собственно единого образовательного пространства Российской Федерации с перспективой интеграции в мировое образовательное пространство. Информационно-образовательная среда Российской Федерации – сетевая открытая образовательная система, обеспечивающая безопасность и единство образовательного пространства Российской Федерации, его интеграцию в мировое образовательное пространство, предназначенная для планирования, организации и управления образовательным процессом на всех уровнях непрерывного образования, взаимодействия всех участников образовательных отношений.

Литература

1. Абдуразаков М.М., Цветкова О.Н., Миронова И.В. Представление информационно-образовательной среды в образовательном киберпространстве // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Т. 8. – №6.
2. Мовчан И.Н. Информационно-образовательная среда образовательного учреждения // Теория и методика профессионального образования. – 2015. – №3 (28). – С. 55–58.
3. Профессиональная подготовка учителя в условиях модернизации высшего образования: монография / под ред. Н.А. Бирюковой. – Йошкар-Ола: МарГУ, 2011. – 282 с.
4. Чусавитина Г.Н. Новые информационные технологии в образовании: материалы Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2012. – С. 521–524.
5. Kondratenko E.V., Biryukova N.A., Kondratenko I.B., Mashtakova L.Y., Dyatlova X.D., Kolesova T.V. Interactive Learning in the System of Future Teachers' Training: Experience, Problems and Prospects // The Social Sciences. 2016. Vol. 11. №8. Pp. 1653–1657.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ

Е.А. Жесткова

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры методики дошкольного
и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

В статье рассматриваются проблемы формирования читательской компетентности младших школьников на уроках литературного чтения посредством системы задач.

Ключевые слова: читательская компетентность; средства развития; система задач; младший школьник; начальная школа.

Ученики российских школ демонстрируют невысокие показатели читательской грамотности, которая трактуется как способность понимать тексты, связывать их с жизненным контекстом, вычленять из текста необходимую информацию. Так, согласно международным исследованиям PISA-2015 российские школьники показали результаты, соответствующие третьему и четвертому уровням из шести возможных, то есть проявили умение ориентироваться лишь в элементарных житейских ситуациях, требующих опоры на текст. Стоит заметить, что в сравнении с предыдущими исследованиями они улучшили свой результат, но несмотря на это Россия занимает лишь 26 позицию в мире [2].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) определил новые цели современного образования. Среди них выделим развитие личности, владеющей обобщенными способами учебной деятельности, умеющей учиться самостоятельно [5, с. 5–6]. Стоит отметить, что данное умение напрямую связано с умением читать, то есть быть компетентным читателем. В настоящих условиях читательская компетентность провозглашается целью начального литературного образования.

Понятие «читательская компетентность» успело прочно войти в современную педагогическую теорию и практику [4, с. 21]. Однако ее феномен стал детально рассматриваться в науке в последние годы.

Это связано с тем, что колоссальное количество времени современные дети проводят, играя за компьютером, просматривая телевизионные передачи и фильмы. Таким образом, чтение «отступает на второй план», ребенок больше не стесняется признаться в том, что он не любит читать [4, с. 5].

Читательская компетентность рассматривается в разных аспектах: общекультурном (Т.Г. Галактионова, Е.И. Казакова, М.И. Гринева и др.; PISA), психологическом (Е.Л. Гончарова), педагогическом (Примерные программы по литературному чтению, М.Ю. Алексеева и Е.И. Матвеева) [4, с. 21].

В нашей статье читательская компетентность понимается как цель и результат школьного литературного образования, как результат обучения конкретному предмету [4, с. 29]. На наш взгляд, данное определение более конкретно, так как международные исследования рассматривают это понятие как базовое умение личности, необходимое для освоения всех предметов (слишком общее).

Ученые говорят о многоаспектности понятия «компетентность». Его компонентами являются когнитивная (ЗУН-компоненты), мотивационная, деятельностьная составляющие, которые признаются большим числом сторонников компетентностного подхода [1, с. 7]. Отметим, что последняя из них имеет особое значение. Это объясняется тем, что компетентность проявляется и формируется в деятельности.

Выделяются 2 подхода к выявлению читательской компетентности: узкий и широкий. Их отличие заключается в наборе критериев. Так в первом выделяется 2–3 показателя, а во втором – до 6. При этом важнейшим критерием для всех ученых является уровень восприятия художественного произведения. Большинство из них также признают необходимость определения уровня речевого развития. Другие показатели, такие как объем литературоведческих знаний, начитанность, умения, которые связаны с анализом произведения, учитываются не всеми исследователями.

На наш взгляд, для организации разных видов деятельности на уроках литературного чтения можно использовать специально созданную систему учебных задач, которая будет способствовать не только достижению предметных результатов, но и метапредметных.

Теоретический аспект проблемы построения систем учебных задач исследован Г.А. Баллом, А.Б. Воронцовым, Г.М. Первой, Н.В. Пудовкиной, а практическое применение – Е.А. Демидовичем, С.А. Шаповал и др. По мнению ученых, сложившийся в деятельности педагогике задачный принцип построения содержания является ключевым. Однако вопросы, связанные с построением и использованием системы учебных задач по литературному чтению в начальной школе были рассмотрены только С.В. Самыкиной [4, с. 5–6]. Таким образом, мы пришли к выводу о том, что проблема эффективности применения системы учебных задач в процессе формирования читательской компетентности исследована недостаточно.

Существует много определений учебной задачи. Нам ближе трактовка В.В. Давыдова. Он рассматривает ее как основную единицу учебной деятельности: «Решая учебную задачу, ученик осваивает общие способы решения большого круга частных задач» [4, с. 60]. Таким образом, под задачей будет пониматься цель, заданная в определенных условиях.

Любая задача (учебная) имеет определенную структуру. В ее состав входят следующие части (по Л.М. Фридману): предметная область – объекты, о которых идет речь (тексты); отношения, которые связывают эти объекты (все тексты можно объединить в системе «жанры литературы и фольклора»; требование задачи (какой цели надо достичь); оператор действия (последовательность операций, которые надо осуществить, чтобы достигнуть цели) [6, с. 16–21].

Обобщенно структура учебной задачи по начальному курсу литературы выглядит следующим образом:

1. Мотивационная часть задачи.
2. Художественный текст (тексты) для чтения.
3. Цепочка заданий к тексту для достижения цели (анализ текста, поиск ответов на вопросы).
4. Обобщение, перенос знания.
5. Рефлексия.

Предложенной структуре соответствует 2 типа задач по литературному чтению: аналитические и поисковые. Они выделяются на основе ведущего вида деятельности. Кратко охарактеризуем их. Решение аналитических задач характеризуется анализом текста и его исследованием. Поисковые задачи преследуют своей целью поиск

ответа на вопрос в процессе анализа текста. Оба типа задач выполняются в письменном виде [4, с. 63–64].

А.Б. Воронцов и В.М. Заславский [3, с. 47–51] выделяют еще один тип учебных задач – проектные. Авторы обращают внимание на то, что проектная деятельность не соответствует возрастным особенностям учеников начальной школы, поэтому их альтернативой (подготовительным этапом) выступают проектные задачи. Кратко охарактеризуем их. Проектная задача – задача, которая предполагает наличие системы заданий, направленных на получение нового продукта; в ходе решения происходит качественное изменение в самом ученике. Они решаются всегда группой. Исследователи отмечают положительное влияние от введения проектных задач: они учат работать в сотрудничестве, учат проектированию, дают возможность применить предметные знания в модельной ситуации. Таким образом, решение проектной задачи, – во-первых, реальный продукт, созданный детьми, во-вторых, качественное изменение в группе деятелей.

В структуре проектной задачи выделяется 3 компонента [3, с. 47–51]:

- 1) создание проблемной ситуации, приближенной к жизненной;
- 2) набор заданий;
- 3) итоговое задание.

Исследователи отмечают, что еще одним преимуществом проектных задач является то, что детям не предлагаются образцы выполненных заданий, а также не даются ориентиры на конкретные темы изученного материала. Используя данный тип задач, учитель может на свое усмотрение предоставлять детям или избыточную, или неполную информацию, что побудит младших школьников обратиться к дополнительным источникам информации [3, с. 47–51].

Все учебные задачи включают две составляющие: предметную и метапредметную. Из этого следует, что при их проектировании по литературному чтению учителю следует учитывать оба результата.

Форма выполнения учебных задач может быть разной: индивидуальной, парной или групповой. Любое активное взаимодействие (сотрудничество) на уроке помогает организовать учебную деятельность [4, с. 58–74].

Е.И. Машбиц выдвигает ряд требований к учебным задачам:

1) следует конструировать не отдельные задачи, а их совокупность;

2) при составлении системы задач необходимо стремиться к достижению как ближайших, так и отдаленных целей;

3) следует подобрать систему средств, которые необходимы для решения разных классов задач.

4) при конструировании задач надо учитывать то, чтобы усваиваемые средства деятельности были прямым продуктом обучения, то есть они обязательно должны предполагать рефлексию [4, с. 58–74].

Для того чтобы учебные задачи стали системой, необходимо соблюдение определенных принципов конструирования. К ним относятся целостность, структурность, целенаправленность, интегративность, иерархичность [7].

Проведя анализ литературы, мы пришли к выводу, что для организации разных видов деятельности на уроках литературного чтения можно использовать специально созданную систему учебных задач, которая будет способствовать не только достижению предметных результатов, но и метапредметных.

Подводя итоги статьи, следует сказать, что читательская компетентность является ключевой, так как от ее развития зависит дальнейшая успешность школьника не только по литературе, но и по другим предметам. Поэтому приведенная информация будет полезна учителям начальной школы, которые стремятся эффективно построить свою работу на уроках литературного чтения в начальной школе.

Литература

1. Голуб Г.Б., Загребина М.Г., Плотникова А.Ю., Севостьянова О.В., Смирнова И.В. Тесты внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся: методическое пособие для руководителей и педагогов образовательных учреждений / под ред. И.С. Фишман. – Самара, 2006.

2. Основные результаты международного исследования PISA-2015 [Электронный ресурс] / Центр оценки качества образования, 2015. – Режим доступа: http://www.osoko.edu.ru/common/upload/osoko/pisa/PISA_2015_results_short_report.pdf

3. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Егоркина и др.; под ред. А.Б. Воронцова. – М.: Просвещение, 2011.

4. Самыкина С.В. Система учебных задач по литературному чтению как средство формирования читательской компетентности учеников 2–3 классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2014.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2016.

6. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. – М.: Педагогика, 1977.

7. Шингарева М.В. Проектирование компетентностно-ориентированных задач по учебным дисциплинам вуза: автореф. ... канд. пед. наук. – М., 2012.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ФОРМ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В ДЕТСКОМ САДУ

Ю.В. Калашникова

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.пс.н., доцент Троицкая И.Ю.

Статья раскрывает содержание понятия «формы взаимодействия», которое получает всё более широкое распространение и приобретает актуальность в дошкольном образовании. Особое внимание обращается на применение активной формы взаимодействия детского сада с семьёй - досуговой деятельности.

Ключевые слова: досуг; инновационная деятельность; экскурсия.

Семья и детский сад – два социальных института, которые в равной мере дают ребенку жизненный и социальный опыт, но только вместе они создают наиболее благоприятные условия для вхождения маленького человека в большой мир. Поэтому одной из главных задач, сформулированной в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Сегодня теоретики и практики дошкольного образования признают важность вовлечения родителей в участие в работе детского

сада. Однако в реализации этого направления в реальности существует определенный диссонанс [1]. Препятствовать развитию этих взаимоотношений могут как личные, так и профессиональные качества (и педагогов, и самих родителей). Необходимо педагогам найти такие формы взаимодействия, которые бы помогли родителям стать активными участниками образовательного процесса.

В данной публикации хотелось бы поделиться практическим опытом применения различных форм взаимодействия с семьей, активно используемых в образовательном процессе на базе МБДОУ «Детский сад №23» г. Арзамаса.

В детском саду активное взаимодействие с родителями осуществляется в сфере организации *досуговой деятельности*. Досуг – совокупность видов деятельности, ориентированных на удовлетворение физических, духовных и социальных потребностей людей в свободное время и связанных преимущественно с отдыхом и развлечениями (играми, чтением, танцами, посещением учреждений культуры и массовых зрелищ, любительскими занятиями, занятием физкультурой и спортом) [2].

В практике детского сада используются разные виды досуговой деятельности. Работая в данном направлении, первое, с чего мы начали, – это введение в работу нашей группы традиции «Встреча с интересными людьми». В соответствии с календарно-тематическим планированием были запланированы встречи с людьми разных профессий – родителями наших воспитанников. На мероприятия приглашались родители, которые знакомили дошкольников с особенностями своей профессии, а также могли сами изучить специфику работы детского сада: увидеть своего ребенка в детском коллективе, увидеть изнутри проблемы своего ребенка, трудности во взаимоотношениях со сверстниками. В гости к ребятам приходила мамастоматолог, которая рассказала, как правильно ухаживать за зубами, мама-учитель пришла вместе со своим классом, ребята рассказали о школе, уроках. Ребята узнали, что в школе не только учатся, но и проводят интересно свободное время в секциях, где каждый может найти себе хобби.

Еще один из видов досуга – *мастер-классы от родителей*. Многие из них и не знали, что могут поделиться своими умениями с детьми. Родители проводили такие мероприятия, как: «Гипсовая иг-

рушка на елку», «Роспись тканевых салфеток», «Изготовление кукол».

Наиболее интересная форма организации досуга, на наш взгляд, – это *совместные экскурсии*. Безусловно, сначала проводится серьезная предварительная работа в детском саду, воспитатель беседует с детьми: куда планируется выход, что интересного можно там увидеть, просматриваются презентации. В рамках данного вида досуговой деятельности мы с детьми и родителями посетили телерадиокомпанию «Арзамас» (где воспитанники смогли сами увидеть, как делается передача «На кухне»). Посетили пожарный поезд, где пожарные рассказали о том, что делать, если кто-то заметил пожар. Дети были в восторге!

С детьми подготовительной к школе группы мы посетили МБОУ СШ №2 им. А.С. Пушкина, в которой многие ребята будут учиться. Библиотекарь школы провела экскурсию, показав Доску почета. Посетили столовую, актовый зал, ну и конечно школьный класс будущих первоклассников. Посещение школы проходило не один раз, также посетили с экскурсией школьную библиотеку, воспитанники с большим интересом рассматривали книги, детские журналы.

Педагоги понимают, что главной ценностью педагогической культуры является ребенок – его развитие, образование, воспитание, поддержка его достоинства и прав человека. Для того чтобы в семье воспитать гражданина необходимо повышать педагогическую грамотность родителей, тесно сотрудничая с ними.

Любая форма сотрудничества воспитателя с родителями имеет определённые цели и задачи. Опыт показывает, что систематическое применение в работе с родителями инновационных форм поддерживает заинтересованность родителей в вопросах воспитания детей, желание получать необходимый объем знаний и повышать педагогическую культуру в целом. Проведенные совместные мероприятия свидетельствуют о наличии у родителей интереса к общению с воспитателем, с детьми. Законные представители получили много полезного материала по психологии и педагогике, много узнали о своих детях.

Таким образом, использование инновационных форм работы педагога с родителями в дошкольном образовательном учреждении

позволяет пополнять знания родителей и применять их на практике в воспитании детей.

Литература

1. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.

2. Евдокимова Н.В., Додокина Н.В., Кудрявцева Е.А. Детский сад и семья: методика работы с родителями: пособие для педагогов и родителей. – М.: Мозаика-Синтез, 2007. – 167 с.

3. Тонкова Ю.М., Веретенникова Н.Н. Современные формы взаимодействия ДОУ и семьи // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 71–74.

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ

А.С. Карюхина

студент факультета дошкольного
и начального образования, Арзамасский филиал ННГУ
Научный руководитель: к.фил.н., Жесткова Е.А.

В данной статье раскрывается роль исследовательских умений в умственном и творческом развитии младших учеников, описывается процесс формирования исследовательских умений внеурочной деятельности учеников из первого класса. Подчеркнуты принципы данного процесса, обозначены этапы.

Ключевые слова: внеурочная деятельность; исследовательское обучение; познавательный интерес; самостоятельная работа; ученик.

Современной личности, чтобы раскрыть свою креативность возможности и интеллектуальный потенциал необходимо обладать умениями исследовательского поиска. Именно поэтому основная цель современного образования заключается в определении современных путей развития исследовательских умений младших школьников.

А.И. Савенков выделил комплекс исследовательских умений, которые необходимо формировать в младшем школьном возрасте, такие,

как: умение увидеть проблему, вырабатывать гипотезу, наблюдать, экспериментировать, давать определение понятиям, находить информацию, самому провести исследование, делать сравнение, давать оценку, доказать свою точку зрения, формулировать суждение [3].

Внеурочная деятельность является важным средством включения первоклассников в процесс формирования исследовательских умений. Благодаря разным формам, средствам и методам организации внеурочной деятельности учитель может развивать познавательные умения учеников с учетом их интересов и потребностей, а также возрастных ограничений [1].

Процесс формирования исследовательских умений учеников первых классов должен осуществляться на основе принципов индивидуализации, проблемности, диалогичности и рефлексии субъектов педагогического процесса.

Специалисты считают экскурсию одной из эффективных форм организации внеурочной деятельности учащихся, способной оказать комплексное воздействие на формирование их исследовательских умений. Объектами исследовательского поиска младших школьников могут стать как различные объекты, так и процессы окружающей жизни. К примеру, это могут быть: сезонные изменения погоды, обитатели леса, домашние животные, цветение разнообразных растений и др. Задача учителя при проведении экскурсии состоит в том, чтобы направить внимание младших школьников на рассматривание характерных свойств и признаков изучаемых предметов, учить замечать их сходства и различия, отношения и связи.

Изучение литературы и практики показало, что активное применение экскурсии для организации внеурочной деятельности будет способствовать развитию интереса у обучающихся к исследовательской деятельности.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования. – Ростов н/Д., 2009. – 243 с.
2. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психологи младших школьников. – М., 2009. – 392 с.
3. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – М.: Академия, 2011. – 97 с.
4. Семенова Н.А. Исследовательская деятельность учащихся // Начальная школа. – 2006. – №4. – С. 38–43.

ФУНКЦИИ УПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫМ РАЗВИТИЕМ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

К.И. Кочеткова

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Ключева Е.В.

В статье обоснована актуальность управления социально-коммуникативным развитием детей старшего дошкольного возраста, выделены его функции и организационно-педагогические условия.

Ключевые слова: *дети старшего дошкольного возраста; организационно-педагогические условия; социально-коммуникативное развитие; управление.*

Актуальность управления социально-коммуникативным развитием детей старшего дошкольного возраста заключается в том, что сегодня в РФ резко ускорились темпы развития общества, происходит постоянное усложнение социальной структуры, подрастающее поколение получает противоречивую информацию от взрослых, существенно снижен воспитательный потенциал семей, следовательно, все это приводит к трудностям в социально-коммуникативном развитии детей старшего дошкольного возраста, поскольку развитие ребенка предполагает, что он усваивает те образцы и нормы поведения, которые существуют в социуме в конкретный исторический промежуток времени.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в области социально-коммуникативного развития ориентирует педагогов на реализацию целей, определяя в качестве ведущего положение о необходимости усвоения детьми норм и ценностей, выработанных в обществе, формирования у них морали и нравственности, духовных ценностей [8].

Современное видение решений проблематики социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста представлено в ряде работ. Так, в работах А.В. Запорожца, М.И. Лисиной говорится о тесной связи между коммуникативными навыками и психическим развитием детей дошкольного возраста. М.И. Лисина,

А.К. Маркова считают, что в процессе общения важным является не только проявление личностных качеств субъекта, но и их развитие и формирование в процессе общения. Это объясняется тем, что во время коммуникации человек усваивает общечеловеческий опыт, ценности, знания и способы деятельности. Следовательно, человек формируется как личность и субъект деятельности. В этом смысле общение может быть рассмотрено как важнейший фактор социально-коммуникативного развития ребенка.

Н.Н. Авдеева, Л.Н. Галигузова, Н.В. Ключева, М.И. Лисина, Т.А. Репина работали над проблемой общения дошкольников со сверстниками, и со взрослыми. Исследователи едины в том, что наиболее эффективно формирование коммуникативных навыков происходит в процессе свободного общения или свободной коммуникации. Под этими терминами ученые понимают процесс нерегламентированного общения при разговоре или обмене информацией. Так, например, выстраивая общение со сверстниками, дошкольники могут планировать и организовывать различные игры, также могут контролировать действия друг друга, способны сравнивать свои навыки и умения с навыками и умениями других детей. К тому же, в процессе такого общения у детей формируются чувства и эмоции, ребенок может фантазировать, выражать обиду, притворяться и многое другое.

Коммуникативная компетентность личности, коммуникативные трудности дошкольников отражены в научных трудах И.В. Дубровиной, А.Н. Корнева, Р.В. Овчаровой, И.Н. Садовниковой.

Социально-коммуникативное развитие происходит непосредственно в процессе коммуникации общения, когда дети обмениваются информацией, эмоциями, и т.д. Поэтому многие работы исследователей посвящены вопросу коммуникативной компетентности. Так, например, в своих исследованиях С.В. Никитина, Н.Г. Петрова, Л.В. Свирская выделяют пять ключевых компетентностей, которыми может овладеть выпускник детского сада, и одной из них является коммуникативная.

В научной литературе не существует однозначного мнения относительно понятия «коммуникативная компетентность». Она рассматривается как ориентация на объект общения (Г.М. Андреева),

как ситуативная адаптивность (Ю.Н. Емельянов), как владение языком (М.А. Хазанова) и др.

А.Г. Арушанова под коммуникативной компетентностью понимает способность к «налаживанию общения с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками) при помощи языковых (фонетических, лексических, грамматических) и неречевых средств (мимики, жестов, поз, взглядов, предметных действий)» [1, с. 2].

Коммуникативная компетентность определяется ею «как базисная характеристика личности дошкольника, как важнейшая предпосылка благополучия в социальном и интеллектуальном развитии, в освоении специфически детских видов деятельности – коллективных игр, конструирования, детского художественного творчества и пр.» [1, с. 2].

А.П. Воронова, О.В. Защирина, Т.А. Нилова, Л.М. Шипицына выделяют следующие компоненты коммуникативной компетентности: наличие развернутой фразовой речи; точное понимание и употребление обобщенных понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значениями; большой словарный запас; высокая речевая активность; высокоразвитая коммуникативная функция – наличие у дошкольника потребности в общении, сформированность способов коммуникации (диалогической и монологической речи), заинтересованность в контактах, умение ориентироваться в ситуации общения [9].

В работах Е.О. Смирновой, Л. Смирновой, Г.Р. Шашкиной рассмотрены пути преодоления коммуникативных трудностей, которые возникают в процессе работы с дошкольниками.

В исследованиях О.Я. Гойхман, Ю.М. Жукова, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.К. Марковой отмечается, что способность к установлению взаимоотношений рассматривается как специфическая форма активности субъекта. В процессе такого общения люди раскрывают свои личностные качества.

Цели социально-коммуникативного развития детей будут успешно достигнуты при условии управления этим процессом со стороны педагогов. Ребёнок дошкольного возраста не может самостоятельно присвоить социально-коммуникативный опыт, если ему в этом не помочь. Кроме этого, дошкольный возраст является сензитивным возрастом для освоения социально-культурного опыта человечества. Это ещё раз подчеркивает значимость дошкольного возрастного периода и важность управления развитием ребёнка на

этом этапе, особенно управления социально-коммуникативным развитием.

Управление социально-коммуникативным развитием в дошкольном возрасте рассмотрено в работах Е.И. Поповой, А.Ф. Кондрашиной, С.С. Сунцовой.

В исследовании мы опираемся на точку зрения М.Х. Мескона и других ученых, которые утверждают, что управление представляет собой реализацию нескольких взаимосвязанных функций: планирования, организации, мотивации и контроля [6].

Главная роль в управлении социально-коммуникативным развитием детей старшего дошкольного возраста принадлежит воспитателю, реализующему информационно-аналитическую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, мотивационно-целевую, контрольно-диагностическую, регулятивно-коррекционную функции. Раскроем сущность реализации этих функций воспитателем дошкольного учреждения.

1. Информационно-аналитическая функция. Осуществление данной функции заключается в создании системы сбора необходимой информации об уровне социально-коммуникативного развития воспитанников, а также проведении диагностики, в процессе которой анализируется информация об уровнях социально-коммуникативного развития дошкольников и на этой основе оценивается сложившаяся ситуация.

2. Планово-прогностическая функция. Данная функция включает в себя создание системной работы по социально-коммуникативному развитию дошкольников, составление планов работы, которые включают в себя те формы работы, которые способствуют социально-коммуникативному развитию детей во всех видах деятельности. На данном этапе существенная помощь исходит от родителей, поэтому на родительских собраниях воспитателю необходимо уделять внимание вопросам сотрудничества при реализации данных планов деятельности.

3. Организационно-исполнительская функция. Данная функция в управлении социально-коммуникативным развитием дошкольников должна быть основана на едином подходе к ее реализации всех уровней управления при использовании в работе различных форм и методов. Она включает в себя: организацию различных видов деятельности детей с учетом их возрастных и индивидуальных особен-

ностей, способствующих решению различных задач; организацию эффективной работы с родителями (родительские собрания, индивидуальные консультации); психологическое обеспечение управления социально-коммуникативным развитием дошкольников (подготовку информации о психологических особенностях).

4. Мотивационно-целевая функция. Применение со стороны воспитателя эффективных способов мотивации дошкольников в процессе социально-коммуникативного развития: благодарность; похвала; награждение и другие методы поощрения.

5. Контрольно-диагностическая функция. Данная функция основана на получении информации о результатах достигнутого уровня социально-коммуникативного развития дошкольников и состоянии деятельности по их развитию. Одним из показателей этого процесса можно считать качество организации различных видов деятельности старших дошкольников, способствующих их социально-коммуникативному развитию.

6. Регулятивно-коррекционная функция. При осуществлении данной функции управления воспитатель соотносит полученные результаты в личностном развитии детей с намеченными целями и разрабатывает коррекционные мероприятия группового и индивидуального характера [5].

Л.В. Дмитриева подчеркивает, что для успешного управления процессом социально-коммуникативного развития старших дошкольников должны быть созданы следующие организационно-педагогические условия:

- сотрудничество воспитателей и родителей, направленное на обеспечение организации предметно-развивающей среды, позволяющей реализовать социально-коммуникативный подход к процессу воспитания и развития дошкольников;

- организация различных видов деятельности дошкольников как в непосредственно образовательной деятельности, так и в различных режимных процессах;

- организация в группе условий для формирования у дошкольников детей культуры общения со сверстниками и взрослыми, а также культуры поведения в детском коллективе;

- применение различных методов и средств для формирования социально-коммуникативных навыков старших дошкольников [4].

Таким образом, управление социально-коммуникативным развитием детей старшего дошкольного возраста, основанное на функциональном подходе, включает в себя: сбор и анализ текущей информации (документации); планирование мероприятий; реализацию различных форм работы с детьми с помощью комплекса методов; соотнесение планов работы воспитателей со старшим воспитателем и заведующей; проведение изучения уровня социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста для возможности мониторинга их развития и коррекции системы работы.

Литература

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.
2. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 101 с.
3. Гришан И.П. Менеджмент образовательных учреждений. – Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2017. – 265 с.
4. Дмитриева Л.В. Делегирование, мотивирование, стимулирование в управлении ДОУ // Управление ДОУ. – 2013. – №4. – С. 24–32.
5. Ключева Е.В. Природа как средство формирования у старших дошкольников представлений о сенсорных эталонах // Детский сад: теория и практика. – 2013. – №12. – С. 60–66.
6. Мескон М., Альберт Н., Хедоури Ф. Основы менеджмента / пер. с англ. – М.: Дело, 2002.
7. Привалова С.Е. Реализация социально-коммуникативного направления в период дошкольного детства // Научные исследования: от теории к практике. – 2015. – Т. 1. – №2. – С. 272–275.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 04.02.2020).
9. Шипицына Л.М., Защиринская О.В., Воронова А.П., Нилова Т.А. Азбука общения. Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (для детей от 3 до 6 лет). – М.: Детство-Пресс, 2010. – 165 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ ИЗ БУМАГИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Е.С. Кошкина

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Юденкова И.В.

Развитие творческого воображения осуществляется под влиянием воспитателей, которые и побуждают дошкольников к произвольному созданию образов. Как правило, этот процесс наблюдается в продуктивных и коллективных видах деятельности, одним из таких является художественное конструирование.

Ключевые слова: *детский сад; сензитивный период; творческая деятельность; творческое воображение; художественное конструирование.*

В дошкольном возрасте развитие воображения играет немаловажную роль. С раннего возраста воображение помогает развивать активность ребёнка, а впоследствии у него возникает желание творить, создавать что-то новое.

Большинство специалистов многократно подчёркивали особую значимость дошкольного возраста в становлении психики и личности в онтогенезе. В своих работах они установили, что главным психологическим новообразованием дошкольного периода считается воображение, которое связано с восприятием, вниманием, мышлением и речью [1].

В.В. Давыдов в теории развивающего обучения отмечал, что основа личности – творческое начало, и суть личности человека, непосредственно связана со способностью и потребностью созидания. Это значит, что способность и потребность – основные компоненты важного процесса – процесса творчества. В этих обоих случаях нужен и важен мотив – потребность в творчестве, проявляющаяся в форме побудительной реакции к действию, а также важна способность – природная предрасположенность к выполнению деятельности. И именно без этих компонентов непросто представить процесс созидания. И в данном случае не имеет значения, рассматриваем ли мы творчество ребёнка или же взрослого [2].

Одну из важных ролей в развитии творческого воображения детей дошкольного возраста играет конструирование, подразделяющееся на два вида – художественное и техническое. Их отличие заключается в том, что в техническом идёт отображение существующих объектов, а в художественном дошкольник передаёт собственное отношение к определённом предмету, к образу героя, используя при этом различные средства. Наиболее часто используемым видом для развития творческого воображения в детских садах является художественное конструирование.

В детских садах отводится значительное место конструированию из бумаги, потому что оно обладает очень широкими возможностями для становления творческих способностей детей. К тому же, бумага – это самый доступный, простой, легко обрабатываемый материал. Из неё можно сделать много всего интересного, начиная от простых самодельных открыток и заканчивая аппликациями [1].

Именно изготовление поделок для подарка родным развивает творческое воображение дошкольников наиболее полно, ведь заботливое отношение к родным побуждает ребёнка выполнять работу с особым старанием и усердием. Такое выполнение приносит малышу радость и удовольствие, а это влияет благотворно на дальнейшую деятельность.

Но для реализации возможностей детям необходимо создать условия, благодаря которым у них будет развиваться и поддерживаться интерес к художественному конструированию. И если педагоги и родители хотят создать прочные основы для творческой деятельности, то необходимо расширять опыт ребёнка.

В процессе организации художественного конструирования детей педагогам необходимо создать следующие условия:

- заниматься с детьми по правилу: «от простого к сложному»;
- обучать постепенно, а не «всему и сразу»;
- не копировать готовые задания, а совместно с ребёнком придумывать различные игры;
- перед выполнением задания, сначала дать малышу возможность обследовать предметы, сравнить их друг с другом;
- помнить о том, что каждый ребёнок индивидуален и интересно ему будет только в том случае, если задание для него будет выполнимо. Иначе интерес будет потерян.

Лишь придерживаясь этих условий, конструирование принесёт пользу в развитии творческого воображения детей.

Литература

1. Гурвиц В.Н. Развитие творчества у детей старшего дошкольного возраста на занятиях по художественному конструированию // Преподаватель XXI век. – 2010. – Т. 1. – №4. – С. 112–114.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 2007. – 159 с.

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ

Т.Ю. Крохина

студент факультета дошкольного и начального образования

Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Филиппова Л.В.

В данной статье описаны направления работы по формированию навыков социально-коммуникативного взаимодействия младших школьников на уроках русского языка с использованием ИКТ, предложен дидактический материал по теме исследования, выявлены особенности развития навыков социально-коммуникативного взаимодействия.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии; коммуникативная направленность; навыки социально-коммуникативного взаимодействия; речь; социально-коммуникативное взаимодействие.*

Уроки русского языка в начальной школе планируются на принципе коммуникативной направленности. Обучающиеся овладевают речевыми нормами, используя их в различных ситуациях по определённым правилам социально-коммуникативного взаимодействия [5].

Проанализировав программу по русскому языку 2 класса УМК «Школа России», мы выявили, что она направлена на приобретение следующих навыков социально-коммуникативного взаимодействия:

- готовность слушать собеседника и поддерживать диалог, признавать наличие различных точек зрения и права каждого иметь свою, излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;

- развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей;

- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в различных социальных ситуациях, умения избегать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;

- умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием данного учебного предмета.

Успешному освоению данной программы помогает электронное приложение к учебнику «Русский язык» В.П. Канакиной, содержащееся в УМК «Школа России». Данное приложение является мультимедийным компонентом УМК. В нем отражены, кроме правил и определений, виды работ, представленные в учебнике: упражнения всех типов (в том числе, по развитию речи), работа со словарными словами, странички для любознательных. Для контроля усвоенных знаний в электронном приложении представлены проверочные работы по всем темам и интерактивные игры.

После изучения электронного приложения, было выявлено, что возможности данного ресурса облегчают работу учителя на этапе объяснения нового материала на уроке, позволяют систематически проводить индивидуальную работу с учениками, организовать повторение тем, вызывающих наибольшие затруднения. Использование электронного приложения дома дает возможность обучающимся самостоятельно повторить теоретический материал и выполнить упражнения с самопроверкой.

В электронное приложение включено более 600 мультимедиа-ресурсов различных типов, расширяющих информационно-образовательное пространство УМК. Рассмотрим подробнее их использование при изучении некоторых разделов программы.

Изучение русского языка во 2 классе начинается с раздела «Наша речь». Изучению данной темы отведено 4 академических часа. Обучающиеся должны вспомнить, для чего нужна речь, что такое родной

язык, какая бывает речь, что такое диалог. В процессе изучения данной темы ребята узнают, что можно сказать о человеке по его речи, что такое монолог. Упражнения, используемые при освоении раздела «Наша речь», учат детей различать устную и письменную формы речи, а также речь про себя; отличать диалог от монолога [2, с. 2–5].

Навыки устной и письменной речи формируются у ребенка под влиянием многих факторов. Вот почему так важно создать условия для речевой деятельности детей, для общения, для выражения своих мыслей. Особое внимание следует уделить обогащению речи учащихся различными языковыми средствами, предупреждению и преодолению различных речевых недочетов, овладению произносительными нормами и средствами речи [3].

Можно выделить три главных направления, по которым осуществляется работа по формированию коммуникативной компетентности при изучении раздела «Наша речь»: обогащение речи учащихся лексическими и грамматическими средствами; предупреждение и преодоление ошибок (в произношении слов, в словообразовании, в построении предложений); формирование навыков связной речи (устной и письменной).

Важную роль в развитии речи играет работа над предложением, которая является важной составляющей при подготовке к изложениям и сочинениям. Она ведется постоянно в течение всего образовательного процесса. При отсутствии навыков выражать отдельные мысли в предложении и передавать их в логической последовательности связная речь невозможна [6, с.411].

При изучении предложения можно использовать следующие задания, сопровождаемые компьютерным иллюстрированием, которые направлены на развитие навыков социально-коммуникативного взаимодействия:

1. Составить предложение из заданных, не связанных между собой слов, помещенных на экране интерактивной доски, и записать любое из полученных в тетрадь: дождь, утром, прошел, рано, сильный. Данное задание нацелено на обучении детей правильному построению предложений.

2. Среди данных предложений найдите то, которое наиболее точно передает основную мысль: Дождь прошел. Прошел сильный

дождь. Утром прошел сильный дождь. Рано утром прошел сильный дождь.

Предлагается объяснить свой выбор развернутым ответом в паре обучающихся.

3. На мультимедийном оборудовании показаны иллюстрации к пословицам о языке: «Язык до Киева доведет», «Языком не торопись, а делом не ленись», «Языком кружева плетет». Их нужно воспроизвести, а получившиеся предложения необходимо записать и выделить основу. Объяснить смысл данных пословиц.

4. Взаимоконтроль, взаимопроверка. Учащиеся могут: проверить друг у друга выполнение устного или письменного задания; задать друг другу или всему классу вопросы по теме «Главные члены предложения»; проанализировать работу своего одноклассника; оценить работу товарища по заданным критериям.

5. Работа в парах. Пары совместно составляют предложения из слов, записанных на доске, подчеркивают основу полученного предложения: листья, опали, желтые; реже, светить, солнце, стало; появляться, лед, на лужах, стал.

После выполнения задания одна из пар выходит к доске и объясняет свою точку зрения, опираясь на правила из учебника.

6. Фронтальный опрос при подведении итогов урока: Что нового узнали о предложении? Что такое основа? Сможете ли вы объяснить товарищу, что такое предложение и основа предложения?

Для формирования навыков социально-коммуникативного взаимодействия используются специальные приемы. Раскроем их.

1. Прием «ассоциативная ниточка». В основе этого приема лежит ассоциативная связь словарного слова с другим «приёмным родственником», который поможет точно запомнить в слове нужную орфограмму. Например, при работе со словом «пальто» учитель говорит, что подул сильный ветер, рассыпал в слове все буквы, и получилось совсем другое слово «лапоть». Такие ассоциативные ниточки протягиваются от образа к образу, от слова к слову. Кроме того, к каждому слову подбираются картинки, загадки, ребусы, шарады, короткие стихотворения, выводимые на интерактивную доску, что способствует запоминанию правильного написания [4, с. 51].

2. Обобщение слов по определенному признаку. Данный приём дает возможность запоминать написание сразу нескольких слов.

Что общего в написании слов: рабочий, работа, пальто, сапоги, завтрак, карандаш, завод, машина, трамвай? Во всех есть непроверяемая безударная гласная «а». Объединяем эти слова в сюжет: «Рабочий надевает пальто, сапоги, берёт с собой карандаш, завтрак и едет на машине на работу на завод. А мы едем в трамвае и напеваем песенку: Трам-тара-ра, Трам-тара-ра. Везде мы пишем букву «а».

3. Использование обучающих компьютерных игр: «По буквам слово угадай» – это онлайн-игра, которая позволяет расширять словарный запас, запоминать правописание слов. На экране мы видим хаотично разбросанные буквы русского алфавита, из которых нужно составить слово. Для этого требуется перенести мышкой буквы к знакам вопроса. За каждое правильно сложенное слово ребенок получает столько баллов, сколько букв в этом слове. Если трудно понять, какое слово загадано, можно воспользоваться подсказкой и открыть несколько букв. Каждая подсказанная буква стоит 3 балла. Если слово попало очень трудное, можно перейти к следующему. За это отнимается 5 баллов.

«Отличник» – тренажер решения заданий по русскому языку. Программа генерирует упражнения по русскому языку для учащихся 1–3 классов, после решения которых ребенок получает соответствующую оценку. Полученные оценки сохраняются, и это дает возможность ведения статистики достижений ребенка.

Игра-тренажер «Рыбалка». Данный тренажёр можно использовать на уроке русского языка с целью проверки или закрепления материала по теме «Правописание безударных гласных в корне слова». Если ответ дан правильно – рыбка перемещается к удочке, если неправильно – рыбка уплывает. Целью игры является поймать рыбку, для чего необходимо дать как можно больше правильных ответов. Использование такого приема на уроках русского языка способствует большей вовлеченности участников взаимодействия в процесс обучения, побуждает их к непроизвольной активности.

Работа детей между собой в паре либо в группе очень благоприятно сказывается на общей атмосфере в классе, между учащимися устанавливаются доверие, взаимопонимание, дружелюбное отношение, творческое сотрудничество, где все имеют равные права и обязанности. В группе с развитой коммуникацией каждый ребенок имеет возможность общаться с заинтересованным собеседником, стро-

ить речь грамотно и аргументированно, излагать свою точку зрения, уметь договариваться [7]. На уроках русского языка можно использовать нестандартные виды работы, например, эксперимент, который направлен на осознание смысловой роли главных членов в предложении. При выполнении учащиеся могут обсуждать полученный результат, делиться выводами с одноклассниками и отстаивать свою точку зрения, подкрепляя ее правилами учебника [1].

Таким образом, мы выявили особенности использования ИКТ на уроках русского языка для формирования навыков социально-коммуникативного взаимодействия: 1) расширение возможностей представления учебной информации благодаря использованию современных средств аудио-, видеотехники; 2) получение ребенком информации о вовлечении различных органов чувств (слух, зрение) способствует более эффективному запоминанию; 3) повышение мотивации учащихся к обучению за счет применения нестандартного креативного поощрения за правильно выполненные упражнения; 4) яркие красочные иллюстрации и музыкальное сопровождение, осуществляемые средствами ИКТ, увлекают учащихся в образовательный процесс, способствуя проявлению их способностей; 5) формирование у детей рефлексии. Обучающая программа дает возможность наглядно представить результат своих действий, определяет, на каком этапе работы были допущены ошибки, а также выявляет наиболее часто встречающиеся.

Литература

1. Журавлева С.С., Антопольская Т.А., Зиновьева Т.И. Современные научно-методические концепции развития речи младших школьников // Начальная школа. – 2017. – №1. – С. 40–43.
2. Канакина В.П., Горещий В.Г. Русский язык. 2 класс. Учебник в 2 ч. – М.: Просвещение, 2019. – 248 с.
3. Канакина В.П. Возможности обогащения словаря младших школьников средствами учебника «Русский язык» // Начальная школа. – 2017. – №11. – С. 25–26.
4. Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – М.: Просвещение, 2015. – 267 с.
5. Муравьева М.Л. Формирование коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения русскому языку // Начальная школа. – 2017. – №10. – С. 58–60.

6. Онипенко Н.К. Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста. – М.: Едиториал УРСС, 2016. – 512 с.

7. Фролова Л.М. Формирование универсальных учебных действий на уроках русского языка // Начальная школа. – 2017. – №7. – С. 43–45.

СТОРИТЕЛЛИНГ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

М.Е. Малышева

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Фёдорова С.В.

В данной статье рассмотрена проблема внедрения в образовательный процесс технологии сторителлинга как средства повышения познавательной активности и усвоения информации младшими школьниками на уроках математики. В статье приведены примеры использования сторителлинга во время учебного процесса.

Ключевые слова: математика; начальная школа; обучение; рассказывание; сказка; средство; сторителлинг.

Проблема формирования интереса младших школьников к математике с каждым годом приобретает все большую актуальность. Практика преподавания в начальной школе показала, что успешность восприятия информации зависит не только от уровня сложности предлагаемого материала, но и от формы подачи, которая должна вызывать заинтересованность и познавательную активность. Как известно, учебный процесс протекает эффективнее, если уроки математики эмоционально окрашены.

Одним из средств, способствующих достижению данной цели, по мнению педагогов А.С. Гузенкова, А.С. Русаковой, А. Симмонса и др., является применение в процессе обучения технологии сторителлинга. А.С. Гузенков отмечает, что если «рассказывание и выслушивание историй» естественны для любого человека не зависимо от возраста, то обязательно нужно использовать данные приемы в обучении школьников.

Сторителлинг как игровой метод обучения впервые был разработан и апробирован Дэвидом Армстронгом, руководителем крупной международной компании Armstrong International. Разрабатывая данную технологию, Дэвид Армстронг руководствовался общепсихологическим фактором: истории всегда намного интереснее, выглядят более живыми, воспринимаются увлекательнее, чем обычный текст.

На сегодняшний день сторителлинг является одним из инновационных педагогических средств обучения, построенным на применении рассказов с конкретной структурой и главным героем, направленным на решение педагогических вопросов воспитания, развития и обучения. Термин «сторителлинг» с каждым годом стал употребляться все чаще. По самому слову можно заметить, что оно пришло к нам из английского языка и в буквальном переводе звучит как «рассказывание истории».

Педагогический сторителлинг может включать в себя притчи, сказки, мифы, рассказы о реальных или выдуманных героях, событиях. А.В. Белошистая отмечает, что учителя чаще стали использовать реальные истории или включать собственный жизненный опыт в процесс обучения. Таким образом, сторителлинг позволяет ребенку прочувствовать ситуацию, принять на себя роль героев, а главное – заинтересоваться изучаемой темой. Педагогический сторителлинг как технология предоставления информации выполняет ряд функций: наставническая, воспитательная, образовательная, мотивирующая, развивающая.

Возможности педагогического сторителлинга:

- позволяет качественно влиять на подсознание обучаемого;
- позволяет быстро и легко доносить необходимую информацию;
- позволяет обучать нормам и требованиям, которые приняты в обществе;
- способствует мотивации, направленной на достижение поставленных целей.

В педагогической практике применяют визуальный и цифровой сторителлинг.

Визуальный сторителлинг позволяет передать информацию через фотографии, видео, анимации и рисунки. Для современных детей такой способ более понятен ввиду наглядности, но менее информативен.

Цифровой сторителлинг более актуален, так как в настоящее время общая тенденция развития электронных медиа ресурсов набирает большие обороты. Данный вид сторителлинга позволяет усилить влияние историй на слушателя с помощью различных цифровых устройств: электронного проектора, компьютера, планшета, смартфона. В цифровом сторителлинге рассказывание историй дополняется визуальными компонентами (видео, создание рисунка, иллюстрации, схемы), что способствует развитию познавательной активности обучающихся.

В работе с младшими школьниками применяют следующие типы педагогического сторителлинга: классический и активный.

В основе классического сторителлинга лежит реальная ситуация из жизни, которая, как правило, рассказывается самим педагогом. Обучающиеся только слушают и воспринимают информацию: правила, новые понятия и пр., которые представлены в виде запоминающейся истории.

В активном сторителлинге педагог самостоятельно создает основу проблемы, события, а также ее цели и задачи. При использовании этого вида сторителлинга младшие школьники вовлекаются в процесс рассказывания историй. Данный вид способствует передаче не только очевидного, но и внутреннего, скрытого знания, которое поэтапно не формируется и словесно никак не выражается. Оно особым образом проявляется в практической деятельности и предполагает собой передачу умений и навыков.

При обучении математике в начальных классах уместно использовать как классический, так и активный сторителлинг.

Как отмечает К.В. Сухрик, при создании историй для младших школьников в процессе обучения математике важно соблюдать следующие условия:

- 1) при создании истории необходимо учитывать возрастные особенности школьников, а также интеллектуальный, эмоциональный, физический и духовный уровень их развития;

- 2) в историях должен быть конкретный персонаж, который вызывает симпатию. Истории должны основываться на конкретном событии, которое заинтересует обучающихся;

3) рассказывая историю, необходимо создать мотивацию, для этого можно использовать открытые вопросы, которые привлекают детей к участию в рассказанной истории.

В настоящее время существует много разнообразных историй, которые можно эффективно использовать в процессе обучения математике детей младшего школьного возраста.

Широко используются сказки и рассказы, в которых сюжет часто построен на основе некоторого свойства или отношения:

- сюжет «Маша и медведи», в котором смоделированы отношения величин (большой, поменьше, самый маленький) – серия из трех элементов;

- сказки по типу «гномы и великаны» («Мальчик-с-пальчик» Ш. Перро, «Дюймовочка» Г.Х. Андерсена);

- истории, моделирующие некоторые математические отношения и зависимости (Г. Остер «Как измеряли удава», Э. Успенский «Бизнес крокодила Гены» и т.п.); «Двенадцать месяцев», «Волк и семеро козлят».

Применяются в обучении и специально сочиненные для детей стихотворения, например, С. Маршака «Веселый счет», Т. Ахмадовой «Урок счета», И. Токмаковой «Сколько?» и т.д. Сюжет, образы персонажей, «мелодика» языка произведения и «математическая интрига» представляют собой в этом случае единое целое. Также младшим школьникам можно предложить сочинить историю самим, сообщив тему и озвучив начало истории или главных героев.

В практике применения сторителлинга в обучении математике педагоги используют исторический материал: рассказы о Пифагоре, об истории календаря, рассказ об истории часов – от солнечных до электронных и т.д. Это может быть как удивительная история о путешествии по различным эпохам, так и интересный рассказ о возникновении цифр и счета.

Сказки и истории по математике в сторителлинге можно сочинять на любые темы, соответствующие программе для начальной школы. Например, при изучении числа ноль уместно рассказать детям «Сказку о нуле». В ходе рассказывания младшие школьники погружаются в жизнь сказочной страны, где все герои трудолюбивые и честные, кроме главного героя. В сюжете присутствуют испытания, которые можно преодолеть, сплотившись друг с другом.

Работать со сказкой можно в нескольких направлениях: после рассказывания задать ряд вопросов, попросить детей на отдельных этапах продолжить сказку, рассмотреть сказку как задание с пропусками. После того как сказка прочитана, организуется творческая деятельность – детям предлагается нарисовать, как выглядит треугольная страна, или квадратная, или круглая – на усмотрение самих детей. Безусловно, вышеописанные приемы работы можно комбинировать.

В.Ф. Любичева и Р.Р. Мухамедьянова выделили структуру сказки, которой следует придерживаться и при составлении математических сказок: во-первых, разрушение благополучия, т.е. нарушение отношений, связей между сказочными математическими объектами; во-вторых, введение в сказочную страну, в которой живут сказочные математические объекты, и в-третьих, восстановление этих отношений, связей и т.д.

В процессе обучения математике используется интеграция на уровне речевого творчества:

- сочинение историй, в которых рассказывается о цифрах, формах;

- сочинение математических загадок, пословиц, для чего требуется выделить существенные свойства предмета и представить их в образной форме.

Таким образом, применение сторителлинга на уроках математики в начальной школе позволяет разнообразить занятия, заинтересовать обучающихся, помогает усвоить и закрепить учебный материал, развивает не только математические умения, но и фантазию, логику, обогащает устную речь, помогает развивать коммуникацию.

Опыт использования сторителлинга во время проведения уроков математики в начальной школе позволяет отметить следующие преимущества:

- подготовка историй не занимает много времени;
- составление историй не требует знания сложных правил;
- в процессе рассказывания не требуются сложные технические ресурсы.

Это позволяет сделать вывод о том, что технология сторителлинга легко внедряется в практику начального обучения математике. С её помощью яркие математические образы, понятия глубоко

проникают не только в сознание, но и в подсознание детей, формируя устойчивые математические представления о счёте, форме, величине, пространстве и времени.

Литература

1. Гузенков С. Алгоритмы сторителлинга. Как создавать истории и использовать их в текстах и презентациях. – М.: Издательские решения, 2015. – 488 с.
2. Белошистая А.В. Обучение математике в начальной школе: методическое пособие. – М.: Академия, 2016. – 344 с.
3. Белько Е.С. Учим детей рассказывать / Е.С. Белько, Д.М. Дубина, В. Старжинская. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2003. – 144 с.
4. Любичева В.Ф., Мухамедьянова Р.Р. Обучение младших школьников сочинению сказок как средство математического образования // Вестник томского государственного университета. – 2016. – С. 155.
5. Русакова А.С. Ключи к детской душе. Как рассказывать и сочинять истории и сказки. – М.: Обруч, 2015. – 192 с.
6. Симмонс А. Сторителлинг. Как использовать силу историй. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 177 с.
7. Сахарук К.В. Сторителлинг как игровой метод обучения математики в первом классе. – Минск: Педагогический университет, 2018. – С. 132.
8. Федорова С.В., Барчева А.А. Использование техники сторителлинг в работе с детьми дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2017. – №16. – С. 515–518.

СОВРЕМЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ В ГЕРМАНИИ

Катарина Мартин-Виролайнен

писатель, журналист, общественный деятель,
менеджер по проектам в сфере развития культуры и молодежи
(г. Эппинген, Баден-Вюртемберг, Германия)

В статье повествуется о жизни и литературном творчестве нескольких поколений российских немцев с момента их поселения в Поволжье и в других регионах России по настоящее время. В тексте приводится классификация авторов российско-немецкой литературы, перечень основных тем произведений российских немцев. Особое внимание автор уделяет

описанию литературной деятельности российско-немецких писателей, проживающих в Германии.

Ключевые слова: история российских немцев; немецкие авторы; российско-немецкая литература.

Was ist das für ein Schmerz
Daß ich muß Deutschland meiden
Und nun als Kolonist
Viel Plag und Kummer leiden
Betrübnis viel Verdruß
Zu Wasser und zu Land
Drum bin ich ärgerlich
In diesem neuen Stand.

Bernhard Ludwig von Platen

Эти строки написал Бернхард Людвиг фон Платен, прусский офицер, которого называют первым поэтом Поволжья. После ухода из армии в 1766 году фон Платен встречает вербовщиков Екатерины Великой, которые рассказывают ему о возможности переехать в Россию.

По пути из Любека в Россию рождается поэма под названием «Reise-Beschreibung der Kolonisten, wie auch Lebensart der Rußen» («Описание путешествия колонистов, а также жизнь русских»). Жизнь колониста очень тяготила фон Платена, поэтому он вскоре отказался от крестьянских работ и стал учителем. Умер в 1774 году в колонии Йост (ныне не существует).

Колонисты устно передавали из поколения в поколение песни, стихи, сказки, небылицы и библейские легенды. Среди колонистов была популярной данная пословица: «Die erste Generation findet den Tod, die zweite die Not und erst die dritte Generation erntet das Brot.» («Первое поколение найдет смерть, второе – нужду, и лишь третье поколение пожнёт хлеб».)

Жизнь колонистов была полна трудностей и переживаний, которые послужили почвой для рождения новых легенд, мифов и небылиц, как например, народное предание поволжских немцев о прекрасной Амми из Мариенталя и киргизе Михеле. («Schön Ammi von Mariental und der Kirgisen-Michel»). Эту легенду, которая описывает начальный этап немецкой колонизации Поволжья, впервые записали пастор Фридрих Дзирне и литературовед Антон Шнайдер. Позже, в 1914 году, в честь 150-летия немецких колоний на Волге, Готтфрид

фон Гебель (псевдоним Готтфрида Бераца) и Александр Хунгер написали на основе народного предания пьесу для театра.

В дореволюционное время литература немцев в России стремительно развивалась. У немцев были свои школы, институты, академии, издательства, выпускались газеты и книги на немецком языке. Но к сожалению, в связи с политическими переворотами в стране, а также напряженными отношениями между Россией и Германией во время Первой и Второй мировой Войны немцы подверглись репрессиям и депортациям.

В итоге были разрушены и закрыты школы, церкви, запрещены газеты и книги на немецком, закрыты издательства, множество книг и манускриптов было попросту уничтожено. Представители интеллигенции арестованы, расстреляны, многие из них погибли в лагерях.

В послевоенное время немецкие авторы постепенно пытались вернуться к литературной деятельности. Публиковаться на родном немецком языке было почти невозможно, поэтому многие перешли на русский язык. К сожалению, не все владели русским языком в совершенстве, так как для большинства немецкий был родным. По сей день на этой почве разгораются дискуссии: На каком языке должны писать авторы немецкого происхождения? Что именно можно относить к литературе российских немцев?

В своем докладе о литературе российских немцев писатель и германист Венделин Мангольд разделил авторов российско-немецкой литературы на данные группы:

1 группа: «*Literaten der ersten Stunde*». Авторы, которые писали в довоенное время (не считая Б.Л. фон Платена, А. Шнайдера, Г. Бераца, и т.д.):

Adam Emich (1872–1937); Gottlieb Fichtner, (1906–1937); Reinhold Hahn (1907–1937); Bernhard Harder (1832–1884); Samuel Keller (1856–1924); Hans Lohrer (1913–1939); Woldemar Repp (1904–1937); Alexander Rohr (1910–1945); Johannes Schaufler (1909–1935); Ferdinand Wahlberg (1847–1920); Alexander Wulf (1862–1921); Alexander Loos (1902–1937), etc.

2 группа. Авторы, которые писали до войны и вынуждены были остановить свою деятельность в связи с политическими переворотами, репрессиями и т.д., но которые возобновили свою деятельность 15–20 лет спустя:

Hermann Bachmann (1888–1951); David Busch (1908–1981); Dominik Hollmann (1899–1990); Reinhold Köln (1903–1979); Ernst Kontschak (1903–1979); August Lonsinger (1881–1953); Kornelius Martens (1906–1973); Klara Obert (1896–1973); Andreas Saks, (1903–1983); David Schellenberg (1903–1954), etc.

3 группа. Авторы, которые родились в довоенное время и активно занимались литературной деятельностью уже после войны:

Friedrich Bolger (1915–1988); Reinhold Frank (1918–2001); Edmund Günther (1922–1982); Herbert Henke (1913–1999); Woldemar Herdt (1917–1997); Victor Klein (1909–1975); Andreas Kramer (1920–2010); Alexander Reimgen (1916–1991); Eduard Stössel (1918–90er Jahre); David Wagner (1914–1977); Karl Welt (1911–1991); Alexander Zielke (1910–1981), etc.

4 группа. Авторы, которые подверглись репрессиям (арест, расстрел, ГУЛАГ, депортации, трудармия):

Johannes Kellermann (1896–1944); Peter Kellermann (1910–1939); Reinhold Frank (1918–2001); Alexander Hasselbach (1912–1991); Woldemar Herdt (1916–1997); Dominik Hollmann (1899–1990); Victor Klein (1909–1975); Reinhardt Köln (1900–1988); Christian Ölberg (1889–1942); Sepp Österreicher (1905–1996); Gerhard Sawatzky (1901–1944); David Schellenberg (1903–1954), etc.

5 группа. Авторы-эмигранты, которые разделили судьбу российских немцев:

Hilde Anzengruber; Rudolf Jaquemien, Simon Ellennerg; Ernst Fabri; Andor Gabor; Wilhelm Klippert; Richard Knorre; Franz Leschnitzer; Sepp Österreicher; Rudolf Rabitsch, etc.

6 группа. Авторы, которые родились во время или после войны:

Hermann Arnold; Alexander Beck; Viktor Heinz; Jakob Hummel; Erna Hummel; David Jost; Ewald Katzenstein; Reinhold KEIL; Reinhold Leis; Nora Pfeffer; Rosa Pflug; Arno PRACHT; Lore REIMER; Alexander Reimgen; Viktor Schnitke; Woldemar Spaar; Nelly Wacker; Johann Warkentin; Robert Weber; Viktor Werber; Johannes Waininger; Hugo Wormsbecher, etc.

В рамках своей статьи, я хочу добавить следующие группы.

7 группа. Авторы, которые активно публиковались в России и продолжили свою литературную деятельность в Германии:

Nelli Kossko, Agnes Gossen-Giesbrecht, Maria Schefner, Wendelin Mangold, Heinrich Rahn, Waldemar Weber, Alexander Reiser, etc.

8 группа. Молодое поколение авторов, рожденных после 1970 года, которые начали свою деятельность в Германии, пишут на русском и на немецком:

Max Schatz, Katharina Martin-Virolainen, Sergej Tenjatnikow, Eugen Maul, etc.

9 группа. Молодое поколение авторов, рожденных после 1970 года, которые начали свою деятельность в Германии и пишут на немецком языке:

Eleonora Hummel, Elvira Zeissler, Artur Rosenstern, Viktor Funk, Ira Peter, Julia Kling, Larissa Mass, Dorothea Enss, etc.

+ языковые группы:

1. Авторы, которые пишут на русском и немецком языках.
2. Авторы, которые пишут только на немецком.
3. Авторы, которые пишут только на русском.

Долгое время литература российских немцев оставалась незамеченной. Немецким авторам из России было трудно влиться в литературное общество Германии, даже несмотря на талант некоторых писателей, их литературную деятельность и успех на бывшей родине.

Критики приписывали нашим авторам недостаточное владение немецким языком для того, чтобы издавать качественные литературные произведения; а также плоскость сюжетов и неактуальность тем в их произведениях. Но, к счастью, в последние годы некоторым писательницам и писателям российско-немецкого происхождения удалось опровергнуть эти факты. Ярким примером тому являются успешные писательницы и писатели Виктор Функ, Элеонора Хуммель и Эльвира Цайсслер. Им удалось завоевать огромное количество поклонников среди немецких читателей, опубликовать свою книгу в престижном издательстве, получить литературную премию или победить в престижных литературных конкурсах.

Основными темами произведений российских немцев по сей день являются:

- история российских немцев;
- годы репрессии и депортация;
- судьбы и воспоминания;
- переезд в Германию и связанные с этим трудности;
- интеграция.

Утверждать, что наши авторы пишут лишь автобиографические или исторические произведения, связанные с депортацией, интеграцией, и т.д., было бы неверно. Например, Эльвира Цайсслер, Макс Шац и Генрих Ран пишут книги в сфере фэнтези и научной фантастики. Роза Ананичев, Мелитта Л. Рот, Ира Петер или Юлия Клинг умеют затронуть актуальные темы общества – разница менталитетов, последствия коллективной/исторической травмы или феминизм.

С 1995 года в Германии активно работает Литературное общество немцев из России (www.literaturkreis-autoren-aus-russland.de). Объединение немецких писателей из России было создано в 1995 году в Бонне. ЛИТО внесло огромный вклад в развитие литературы российских немцев. На данный момент Литературным обществом руководит писатель и издатель Артур Бёшпле (Розенштерн). Литературное общество немцев из России регулярно проводит семинары и литературные мероприятия, принимает участие в книжных ярмарках, где представляет творчество наших авторов. Почти каждый год ЛИТО издаёт альманах на немецком языке с рассказами, стихами, воспоминаниями, интервью, очерками, и т.д. (Аналогичное издание выполнено на русском языке под руководством Ларисы Ульяненко.)

Сегодня авторы российско-немецкой литературы, которые проживают в Германии, активно публикуют свои очерки, стихи и рассказы в литературных журналах и антологиях, пишут и издают книги, активно участвуют в литературных мероприятиях, побеждают в литературных конкурсах, представляют свои произведения на книжных ярмарках, сотрудничают с литературными сообществами в своём регионе, являются членами литературных объединений и т.д. В заключение хотим привести пару примеров активной и успешной литературной деятельности наших российско-немецких писательниц и писателей, проживающих в Германии:

Роза Ананичев (род. 1954, Россия)

Писательница и блогер. Пишет на русском и на немецком, помимо этого занимается переводами книг на русский язык. Автор книг: *In der sibirischen Kälte*; Andersrum. www.rosa-andersrum.de

Агнес Госсен-Гизбрехт (род. 1953, Россия)

Писательница, поэтесса, в 1995 году Агнес Госсен была одной из основательниц Литературного общества немцев из России, кото-

рым руководила до 2007 года. Автор книг: Zwei Schwingen (Gedichte und Nachdichtungen); Flügelschlag der Zeit (Gedichte).

Нелли Косско (род. 1937, Одесская область, Украина)

Писательница, журналистка, работала редактором «Deutsche Welle», а также главным редактором газеты «Восточный экресс». В 2008 году правительством Федеративной Республики Германия награждена Орденом за заслуги перед Отечеством. Автор книг: Судьбы нетканое полотно; In den Fängen der Zeit.

Венделин Мангольд (род. 1940, Одесская Область, Украина)

Писатель, германист, переводчик, эксперт в области литературы российских немцев. Автор рассказов и стихов. Автор книги: Wenn Steine weinen könnten.

Генрих Ран (род. 1943, Запорожская область, Украина)

Писатель, поэт, публиковался в разных литературных журналах и альманахах. Автор трёх романов: Die Birkeninsel; Der Jukagire, Aufzug Süd-Nord. <http://herahn.wixsite.com/mysite>

Мелитта Л. Рот (род. 1970, Россия)

Писательница и блогер «Scherbensammeln» («Собирать осколки»). www.scherbensammeln.wordpress.com

Артур Розенштерн/Бёппле (род. 1968, Казахстан)

Писатель, издатель, председатель Литературного общества немцев из России. Обладатель множественных литературных премий. Автор книг: Planet Germania; Die Rache der Baba Jaga. www.artur-rosenstern.de Издательство **ostbooks**: www.ostbooks.de

Элеонора Хуммель (род. 1970, Целиноград, Казахстан)

Победительница литературных конкурсов, обладательница множественных литературных премий. Автор книг: Die Fische von Berlin; Die Venus im Fenster; In guten Händen, in einem schönen Land; Die Wandelbaren. www.eleonora-hummel.de

Эльвира Цайсслер (род. 1980, Казахстан)

Пишет также под псевдонимами Элла Цайс и Эллен МэкКой. Её роман „Wie Gräser im Wind“ – победитель конкурса Amazon Kindle Storyteller Award 2018. www.elvirazeissler.de

Макс Шац (род. 1971, Россия)

Автор стихов и рассказов. Пишет на русском и на немецком. Публиковался в литературных журналах и антологиях. Автор книги: «Остров банды пяти» <https://schachmax.jimdofree.com/>

Литература

1. Literaturkreis der Deutschen aus Russland. – URL: www.literaturkreis-autoren-aus-russland.de
2. Mangold, Wendelin (1999): „Russlanddeutsche Literatur“; Landsmannschaft der Deutschen aus Russland .e.V, Stuttgart.
3. Mangold, Wendelin (2018): „Russlanddeutsche Literatur gestern und heute: Einführung in die russlanddeutsche Literaturgeschichte“, Vortrag bei der Literatur-Tagung „Wurzeln und Äste“ in Fürth am 26. Mai 2018.
4. Mater, Edmund: „Deutsche Autoren aus Russland“. – URL: http://www.edarmer.de/autorenlex_de.html
5. Mass, Larissa (2020): “Verarbeitung von Schicksalsschläge und Integration“, erschienen im Kulturkorrespondenz östliches Europa am 27.02.2020. – URL: <https://kulturforum.info/de/kk-magazin/8116-verarbeitung-von-schicksalsschlaegen-und-integration>
6. Mevissen, Sofie Friederike (2018): „Russlanddeutsche Literatur“, erschienen bei der Bundeszentrale für politische Bildung am 29.10.2018. – URL: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/russlanddeutsche/276948/russlanddeutsche-literatur>
7. Schwanitz, Mirko (2018): „Anfang einer neuen Tradition“, erschienen beim Deutschlandfunk am 4.12.2018. – URL: https://www.deutschlandfunk.de/russlanddeutsche-literatur-anfang-einer-neuen-tradition.691.de.html?dram:article_id=435024

РОЛЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ СТАНОВЛЕНИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

И.В. Наумова

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Филиппова Л.В.

В данной статье рассматривается проблема патриотического воспитания в современной педагогике, функции и основные направления работы учителя начальных классов в осуществлении патриотического воспитания.

Ключевые слова: *духовный потенциал; патриотизм; патриотическое сознание; патриотическое воспитание.*

Современная педагогика сталкивается с различными проблемами, например, такими как проблемы соотношения обучения и развития, проблемы психологической подготовки педагогов, проблемы решения и внедрения инновационных технологий в образовательный процесс, преемственность между начальной и основной школой и многие другие. Но, на наш взгляд, самая актуальная и интересная проблема – воспитание чувства патриотизма у молодежи. С недавнего времени наблюдается постепенная утрата патриотического сознания у современного поколения. Эгоизм, равнодушие, безнравственность, безразличие и неуважение к государству получили широкое распространение. Молодое поколение не ориентируется на такие понятия, как долг, честь, достоинство, подвиг, на подвиги героев ВОВ.

В российской науке проблемой патриотического воспитания занимались выдающиеся педагоги, философы и психологи (Белинский В.Г., Виноградова Н.Ф., Жуковская Р.И., Козлова С.А., Ушинский К.Д. и др.). Они считали и на данный момент считают, что патриотизм является не только важной задачей воспитания молодежи, но и могучим педагогическим средством, его духовной жизнью.

В проанализированной нами психолого-педагогической литературе обращается внимание на то, что в последние годы интерес к патриотизму и его воспитанию был ослаблен. В результате этого у многих молодых людей в дефиците оказались личностные качества, которые воздействуют на сохранение связей во всех типах общностей – от семьи до государства. Любовь к Родине является основным качеством. В предыдущие годы очень быстро стала разрушаться организация системы патриотического воспитания на всех уровнях развития общества и государства. Этому способствовал резкий спад значимости и значения патриотизма как одной из ценностей нашего народа. В последние годы было зафиксировано отчуждение подрастающего поколения от отечественной культуры и от исторического опыта. Для решения этой проблемы требуются новые подходы к осуществлению образовательной и воспитательной деятельности. Именно поэтому государство стало уделять большое внимание патриотическому воспитанию молодежи. Сегодня в нашей стране реализуется Закон РФ «Об образовании» и программа «Патриотическое воспитание граждан России на 2016–2020 гг.», основой которых является воспитание гражданственности и любви к Родине. Именно

сегодня педагогам начальной школы нужно сделать акцент на то, что без привития патриотизма ни культура, ни образование не будут двигаться вперед и не смогут выйти на новый уровень, так как наше будущее должно иметь свою духовно-нравственную основу, и этой основой является любовь к Отечеству, к своей Родине.

Многие философы и выдающиеся педагоги говорят о том, что развитие патриотических чувств начинается в раннем возрасте и продолжается на протяжении всей жизни. Очень жаль, но, как показала история, значение патриотизма и его роль возрастают в основном только в критические моменты, такие, как война обострение социальных конфликтов, чрезвычайные происшествия или стихийные бедствия. В это время от граждан требуется применение особых сил, чтобы удержать стабильность, не растеряв при этом особых духовных качеств. Благодаря этому можно сохранить единство страны и ее народа. Поэтому очень важно знать, что такое патриотизм, как воспитывать патриотические чувства и что способствует их проявлению.

Патриотическим воспитанием можно назвать целенаправленный процесс педагогического воздействия на личность ребенка с целью обогащения его знаний о Родине, формирование умений и навыков нравственного поведения, развитие потребности в деятельности на общую пользу. Важно отметить, что патриотическое воспитание является одной из основных задач педагогики, на решение которой нужно активно направлять современное образование. Сегодня необходимо активно работать над патриотическим воспитанием через организацию учебных занятий, проведение внеклассных и внеурочных мероприятий. Но, не нужно забывать и о том, что основной формой воспитательной работы был и остается урок. Именно благодаря уроку воспитательные воздействия объединяются в целостный образовательный процесс. Таким образом, образовательная система интегрирует занятия, внешкольную жизнь детей, различные виды деятельности и общения, влияние социальной и предметно-эстетической среды.

Для эффективного патриотического воспитания учителю начальных классов можно порекомендовать следующее:

- использовать активные формы и методы учебной деятельности с углублением в патриотическое воспитание, разнообразие учебно-методических материалов, форм и приемов учебной и внеурочной

работы, развивающих знания и умения, повышающих социокультурную компетентность личности;

- усилить гуманитарную направленность всех учебных дисциплин;

- в традиционные предметы включить материал, помогающий детям понять самих себя, свои мотивы поведения, отношение к окружающим;

- усилить внеклассную работу с посещением исторических музеев и выставок;

- принимать активное участие преподавателям совместно с учениками в различных исследовательских проектах, конкурсах, в которых затронуты идеи патриотического воспитания (например, конкурсы, приуроченные к ВОВ).

Но нельзя забывать и о том, что не только образовательные организации могут способствовать формированию патриотических чувств, но и родители. На детей большое влияние оказывают проявления патриотических чувств родителей в повседневной жизни. Например, когда родители листают семейный альбом и рассказывают своим детям о членах семьи, вспоминая различные истории из жизни, или совместное посещение театра, кинотеатра может рассказать детям о патриотических чувствах. Если семья ценит искусство, показывает детям шедевры народного творчества и великих мастеров России, то и в детях зарождается чувство патриотизма.

Очень важно показать детям, что любовь к Родине проявляется в постоянном стремлении человека сделать свою жизнь лучше – хорошо учиться в школе, хорошо выполнять свою работу, помогать тому, кто нуждается в помощи. Выступать против зла, поддерживать доброе дело – это тоже проявление патриотизма. Повысить интерес к патриотизму возможно только в тесном контакте с семьей, но на сегодняшний день семья (современная семья) переживает сложный этап эволюции (скорее всего, ввиду снижения уровня жизни), во многом утрачивая старые традиции, и не успевает сформировать новые формы семейной жизни. Поэтому нарастает кризис в духовной сфере семьи, который выражается в ослаблении внимания к духовным ценностям. Все это, как правило, приводит к снижению воспитательного потенциала семьи. Тем не менее семья призвана и должна

выполнять функции, которые способствуют патриотическому воспитанию:

- изучение истории и привитие любви к своему родному краю, своей Родине;
- обеспечение здорового образа жизни;
- привитие чувства гордости не только за свою семью, но и за людей, которые внесли весомый вклад в развитие Родины;
- формирование и сохранение знаний о своих генетических корнях.

Сотрудничество государства с родителями и педагогами в повышении интереса к патриотическому воспитанию – одно из важнейших направлений в работе. Энергия патриотизма привносится в сознание молодых людей как в семье, обществе, так и в учебных заведениях. Именно в семье и школе закладывается фундамент патриотизма, рождается чувство любви к родному городу или деревне, к человечеству в целом. От родителей и учителей дети узнают о хороших и плохих людях, о долге и справедливости, о мужестве и отваге.

Преодоление широко распространенного безразличия, неуважения, цинизма и агрессии очень важны на сегодняшнем этапе развития современного общества. Проблема патриотического воспитания в настоящее время остается особенно актуальной и значимой на пути формирования в нашем обществе традиционного русского патриотического сознания. Вывести сегодня патриотическое воспитание на новый уровень возможно только благодаря совместной работе родителей, детей, учителей и государства.

Литература

1. Землянская Е.Н. Теория и методика воспитания младших школьников: учебник и практикум для вузов. – М.: Юрайт, 2020. – 406 с.
2. Макаренко А.С. Методика воспитательной работы. Избранные труды. – М.: Юрайт, 2020. – 323 с.
3. Мусина В.Е. Патриотическое воспитание школьников: учебно-методическое пособие / Министерство образования и науки Российской Федерации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. – 2-е изд., испр. и доп. – Белгород: Белгород, 2017. – 158 с.
4. Чернышкова Л.В., Артамонова Е.И. Анализ и изучение качества гражданско-патриотического воспитания и социокультурных потребностей обучающихся // Воспитание школьников. – 2016. – №7. – С. 8–13.

**МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО
ОБЩЕСТВЕННОГО ФОНДА «INTERKULTURELLER
FREUNDESKREIS “DEUTSCH VERBINDET”»
С РОССИЙСКО-НЕМЕЦКИМИ ПИСАТЕЛЯМИ**

Б.Б. Нугуманова

директор общественного фонда «Interkultureller Freundeskreis
«Deutsch verbindet», г. Нур-Султан, Казахстан

В статье представлен опыт деятельности общественного фонда «Interkultureller freundeskreis “Deutsch verbindet”», основанного в 2018 г. с целью популяризации немецкого языка, немецкой песни, обычаев и традиций, налаживания контактов и культурных обменов между Казахстаном и Германией и Россией.

Ключевые слова: обмен опытом; общественный фонд; содружество.

Фонд был основан в 2018 г. с целью популяризации немецкого языка, немецкой песни, обычаев и традиций, с целью налаживания контактов и культурных обменов между Казахстаном, Германией и Россией.

Одним из основных направлений деятельности фонда является культурный обмен между Россией, Казахстаном и Германией; проведение культурно-массовых мероприятий, презентаций творчества, концертов, спектаклей, встреч с молодежью в школах, со студентами.

Сотрудничество:

1. Сотрудничество с АОО «Международный союз немецкой культуры» РФ.

2. Сотрудничество с Виктором Претцер и творческим коллективом «Interbuehne Luebeck» с общественным объединением «Землячество российских немцев» г. Любек.

3. Сотрудничество с писательницей, журналистом из Германии Катариной Мартин-Виролайнен. Проведение творческой встречи в Кокшетауском государственном университете им. Ш. Уалиханова.

4. Сотрудничество с писателем Х. Ран.

5. Сотрудничество с Р. Бендер.

Уже много лет фонд сотрудничает с Международным союзом немецкой культуры РФ. Третий год фонд «Deutsch verbindet» является координатором акции «Tolles Diktat» в Казахстане, за это время

количество участников выросло до 1800 человек. Акция охватила все регионы Казахстана.

В феврале 2019 года автор получил приглашение принимать участие в проекте «Дискуссионный клуб “Авангард”», который проводил Международный союз немецкой культуры РФ, где познакомился с Катариной Мартин-Виролайнен. Катарина является генеральным директором «Землячества немцев из России», она – заместитель председателя Молодежной организации «Землячества немцев из России» на федеральном уровне, писательница и журналист, член литературного общества немцев из России.

22 мая 2019 г. в КГУ им. Ш. Уалиханова прошла творческая встреча, посвященная российско-немецкой писательнице Катарине Мартин-Виролайнен. Дата проведения была выбрана не случайно. Катарина посетила Казахстан в качестве члена германо-казахстанской правительственной комиссии в Казахстане, участвовала в качестве представителя Молодежной партии Германии.

Для популяризации немецкого языка и мотивации к его изучению, развития интереса у студентов к чтению книг на немецком языке, знакомства с современными писателями в Германии и поддержке и развитию партнерских связей с организациями немцев в Германии, с молодежью Германии Общественный фонд и Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова наметили эту замечательную встречу.

Так как мы являемся выпускниками университета факультета иностранных языков, было большое желание, чтоб о родном университете больше знали в Германии. Идею проведения творческой встречи поддержал ректор КГУ профессор, «Почетный работник образования РК» Сырлыбаев М.К., проректор по учебно-методической работе Жакупова А.Д.

Декан факультета педагогики и филологии, профессор, доктор филологических наук Исмагулова Айнагуль Ерболатовна и профессор, доктор филологии, доцент кафедры английского языка Дальбергенова Ляззат Елемесовна организовали встречу на высшем уровне. Были приглашены преподаватели, которые ранее стояли у истоков преподавания немецкого языка, студенты заранее познакомились с творчеством Катарини, для того чтобы поддержать диалог и участвовать в обсуждении рассказов.

Общественным фондом были приглашены Заслуженная артистка РК, оперная певица Шолпан Дукумбаева, которая преподает вокал, студенты музыкального колледжа им. Биржан Сал. Приглашение их было не случайным, так как фонд заключил с музыкальным колледжем меморандум о сотрудничестве, достигнута договоренность о том, что учебная программа будет включать произведения немецких классиков.

Более трех часов гостя общалась со студентами и преподавателями вуза, гостями из общественных объединений и других учебных заведений.

Такой интерес к госте из Германии не случаен. В своем Послании народу Казахстана «Новые возможности развития в условиях Четвертой промышленной революции» одним из приоритетных направлений Н.А. Назарбаев обозначил: «Человеческий капитал – основа модернизации», президент отмечает, что «идеалом нашего общества должен стать казахстанец, знающий свои историю, язык, культуру, при этом современный, владеющий иностранными языками, имеющий передовые и глобальные взгляды».

Творчество российско-немецкой писательницы Катарины Мартин-Виролайнен интересно для молодых. Ее отец из села Каменка Акмолинского области, мама – финка, долгое время семья жила в Карелии. Позже семья уехала в Германию. Последний раз в Катарина была в Казахстане в 1991 году. В марте 2019 года вышел в свет сборник рассказов «Im letzten Atemzug». В него вошли не только автобиографические рассказы, но и повести немцев из России, Украины и Казахстана, которые поведали Катарине ее родные и знакомые. Книга вызвала резонанс своей жизненностью и горькой правдивостью. Пока ее можно прочесть на немецком, но ожидается перевод, сейчас писатель работает над романом. Но является символичным, что в переводе сборника рассказов на немецкий язык принимал участие наш преподаватель Мангольд В.А., который ранее до отъезда в Германию работал в Кокшетауском университете им. Ш. Уалиханова. В настоящее время Катарина Мартин-Виролайнен живет в городке Эппинген, федеральная земля Баден-Вюрттемберг.

С 2010 года Катарина опубликовала множество рассказов, стихов и очерков в немецко- и русскоязычных газетах и журналах.

С 2018 года является членом редакции журнала «Volk auf dem Weg» Землячества немцев из России.

Это только небольшая информация об этом интересном человеке, который предлагает сотрудничество университету в плане развития языка, студенческой активности. Студенты приобретают бесценный опыт, участвуя в мероприятиях подобного рода. Это было видно по вопросам на встрече, ребят интересовало все, начиная от процесса издания книг и внутреннего состояния. Атмосфера встречи, живой интерес студентов, преподавателей к творчеству Мартин-Виролайнен были неподдельными, чувствовалась ностальгия по немецкому языку и еще большее желание изучать его.

Звучала на встрече немецкая музыка. В исполнении Шолпан Дукумбаевой прозвучало произведение Ф.Легар – ария «Dein ist mein ganzes Herz» на немецком языке, студенты колледжа Кушанова Алия и Махметова Гульжанат игрой на кобызе познакомили Катарину с великими произведениями Е. Брусиловского и Курмангазы. Сагындык Мейірлан представил вниманию зрителя игру на домбре казахских классиков Курмангазы и Татимбет.

Свое мудрое слово сказала и старейший педагог Тыныштык Ахметова, призвав студентов изучать язык, которые открывают двери в большой мир. О многом говорила гостя и во время встречи с ректором Маратом Сырлыбаевым, который отметил интерес к немецкому языку.

«Это была незабываемая встреча с представителями, преподавателями, докторантами, магистрантами и студентами университета, а также с почетными гостями, которые любят немецкий язык, интересуются им и которые нашли время, чтобы посетить это мероприятие, познакомиться и пообщаться. Я благодарю за интерес к моему творчеству, к моей книге "На последнем дыхании", которая вышла в свет в марте этого года в издательстве «Ostbooks verlag», написала в своем посте о встрече Катарина Мартин-Виролайнен.

После творческой встречи с Катариной мы делились своими эмоциями в социальных сетях о результатах встречи. Хорошо знаком с Катариной Генрих Яковлевич Ран – Член Союза писателей земли Гессен, Германия и член Немецко-Казахского общества в Берлине, Землячества Немцев из России, Литературного кружка немецких авторов из России. В "проза. ру" публикует некоторые тексты, напи-

санные на немецком языке и опубликованные в печатных изданиях в Германии, России и в Австрии.

При общении мы узнали, что он наш земляк. Родился в 1943 году на Украине в немецкой семье. После войны семья была сослана в Костромскую область. В 1957 году переехали в Казахстан, в город Щучинск. После окончания техникума работал на должности инженера-строителя в различных организациях в Кокшетау и в Щучинске. Его истинной страстью была всё-таки литература. С 19 лет он начал стихи писать. Но в Советском Союзе ему на литературном поприще пробиться не удалось.

В 1990 переселился с семьёй в Германию, где и работал по специальности в различных архитектурных бюро в городе Висбадене. Здесь он работал на должности прораба на строительстве Биоцентра Франкфуртского университета им. И.В. Гёте. После его окончания стройки он работал инженером-строителем в Висбадене. В 1999 году с успехом окончил заочно штудиум «Беллетристик» при академии им. А. Андерсона в Гамбурге. В 2001 году он завершил свою деятельность в области строительства и ушел на пенсию.

После этого Генрих Ран смог вплотную заняться писательством, которому он оставался верен все прошедшие годы. За этот период были опубликованы его стихи и рассказы, подготовлен первый роман. Он член общества «Wort» (Слово). Пишет на немецком языке.

Начиная с 1992, им опубликовано много моих стихов и рассказов в разных журналах, книгах и антологиях в Германии и в Австрии. В 2008 вышел в свет роман про Сибирь «Der Jukagire» (Юкагир), в 2011 году – второй роман про Казахстан и Россию «Aufzug Süd-Nord» (Лифт юг-север), в 2018 – третий роман о России и Казахстане „Die Birkeninsel“ «Берёзовый остров». Этот роман был спонсирован Министерством культуры Земли Гессен. Его книги имеют большой успех у немецких читателей.

Сейчас фонд «Deutsch verbindet» занимается популяризацией творчества своего земляка и знакомит немцев Казахстана с его произведениями.

Сотрудничество с Рудольф Бендер.

21 августа 2019 г. в г. Любек состоялось торжественное открытие Международного года Доминика Гольмана (1899–1991), посвященного 120-летию известного писателя и поэта российских немцев,

педагога, переводчика, радателя культуры, истории, литературы, языка российских немцев. Наш партнер – господин Претцер, возглавляющий общественное объединение «Землячество российских немцев» г. Любек и возглавляет творческий коллектив «Interbuehne Luebeck» e.V.

Нами было записано видеоприветствие и показано во время мероприятия в г. Любек. На этом мероприятии присутствовал Рудольф Бендер, внук Доминика Гольмана, с которым познакомились в социальных сетях. Рудольф написал нам письмо, и мы встретились в Германии в октябре 2019 года. При встрече он подарил книгу «Сага о моих немцах российских» с автографом.

Это биографический роман, хроника жизни поволжской семьи Гольманов, трагический сказ, САГА о крушении светлых идеалов на фоне одной семьи. В книге подробно рассказывается о его жизни с самого рождения до кончины, приводятся отрывки из его дневников, стихи, проникновенные высказывания. Дочь с любовью и благодарностью пишет о своём отце, о его предках по материнской линии, о его детях, внуках, правнуках, то есть охватывает тем самым шесть поколений одной семьи.

Рудольф Бендер родился 16 января 1957 г. в Североуральске, месте ссылки его родителей, поволжских немцев. Учился в гг. Рудный и Целиноград. В 1975 переехал в г. Камышин на Волге. Работал разнорабочим на стройке, электриком и чертежником на литейном заводе. Одновременно учился заочно в политехническом и затем в педагогическом институте. После окончания занимался педагогической и учительской деятельностью. В 1980-е годы активный участник движения российских немцев за свои права, один из основателей общества «Возрождение» в Волгоградской области. В 1991 году переехал в Германию, прошел переобучение и затем работал в качестве специалиста компьютерных технологий. Живет в Neu Wulmstorf у Гамбурга.

В дальнейшем запланирован ряд мероприятий в г. Любек с господином Претцером. Данные мероприятия будут посвящены 40-летию Темиртауского драматического театра, в котором служил до отъезда в Германию Виктор Претцер.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ) В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС

А.В. Пакичева

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Учебная деятельность школьников с ОВЗ характеризуется снижением познавательной активности, что приводит к неуспешности в учебной деятельности. Поэтому в педагогической науке и практике особого внимания заслуживает проблема развития познавательной сферы данной категории учащихся как стратегии повышения успешности учебной деятельности.

Ключевые слова: *определение категории обучающихся с ОВЗ; основные формы обучения учащихся с ОВЗ; психолого-педагогическая характеристика учебной деятельности школьников с ОВЗ; сущность учебной деятельности.*

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» [3], принципами гуманизации образовательного процесса, дифференциации и индивидуализации обучения, выделяется категория «обучающийся с ОВЗ» – это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий (Глава 1, ст. 2, п. 16). Образование данной категории обучающихся может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах, посредством проведения групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ. В настоящее время обучение данной категории учащихся осуществляется по 2 основным формам: инклюзивное образование (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю; включенное обучение детей с ОВЗ в ОУ, когда образовательный процесс осуществляется с учетом образовательных потреб-

ностей ребенка) и интегрированное обучение (от лат. *integratio* – соединение, восстановление – обучение детей с ОВЗ в ОУ, когда сам ребенок приспособляется под общеобразовательную систему).

Таким образом, в ОУ зачисляются дети с ОВЗ, основной дефект развития которых замедляет формирование познавательных процессов, снижает познавательную активность, затрудняет самоконтроль и саморегуляцию у данной категории учащихся. Эмоциональная и личностная сфера младших школьников с ОВЗ характеризуется незрелостью. Данные особенности развития эмоционально-волевой и познавательной сферы затрудняют адаптацию к школе, формирование учебных умений и навыков, усвоение программного материала в целом. Как правило, эти учащиеся не могут понять значимость и необходимость обучения.

Конечно, следует отметить, что у школьников общеобразовательного класса и школьников с ОВЗ общие закономерности развития учебной деятельности. Однако особенности развития высших психических функций и личностной сферы школьников с ОВЗ препятствуют быстрому и своевременному формированию полноценной мотивации учения, что приводит к неуспешности в учебной деятельности. Данная проблема обостряется при переходе данной категории учащихся на среднюю ступень ОУ, так как происходит рассредоточение и снижение целенаправленности педагогических усилий по формированию мотивации учебной деятельности.

Рассмотрим подробнее причины снижения мотивации учебной деятельности младших школьников с ОВЗ:

1. Низкая сформированность внутренней позиции школьника, что выражается в отрицательном отношении к поступлению в школу, отсутствию ориентации на содержание школьно-учебной действительности.

2. Низкая готовность к обучению, которая включает инертность познавательных процессов, несформированность произвольных форм деятельности, психоэмоциональную незрелость. Так, у данной категории учащихся отмечаются трудности в процессах:

- восприятия, что выражается в недостаточности, ограниченности, фрагментарности знаний детей об окружающем мире; неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия, недоста-

точность планирования и выполнения сложных двигательных программ; недостатки пространственного восприятия;

- мнемической деятельности, что выражается в повышенной тормозимости мнемических следов под воздействием помех, уменьшение объема памяти, скорости запоминания;

- мышления, а именно в применении таких интеллектуальных операций, как синтез, анализ, сравнение, обобщение, абстракция; страдает словесно-логическое мышление; дети не владеют иерархией понятий; недостаточно выражен ориентировочный этап при решении интеллектуальных задач, обнаружена неспособность к необходимому умственному усилию, выявлено неумение контролировать себя в ходе выполнения задания;

- речи, что проявляется в слабой способности к звуковому и содержательному анализу речи: звуков, слогов, слов; трудности в понимании лексико-грамматических структур; неумение выстроить развернутую фразу, бедность пассивного и активного словаря; речь в основном носит ситуативный характер;

- внимания, при этом снижение его устойчивости носит разный характер: максимальное напряжение внимания в начале выполнения задания и последующее его снижение, сосредоточение после некоторого периода работы, периодические смены напряжения внимания и его спада на протяжении всей работы.

3. Низкая познавательная активность, отсутствие интереса к учебе, безответственность в отношении к выполнению учебных заданий. Замедленное вхождение в работу, при затруднениях – остановка деятельности. Учителя могут лишь на короткий срок внешне формально организовать их учебную деятельность. Также можно отметить низкую готовность к решению познавательных задач, отсутствие направленности на решение интеллектуальных задач, интерес к внешней стороне учебного процесса (выйти к доске, посмотреть картинки, поднять руку).

4. Дефицитарность произвольной регуляции поведения. Данная группа учеников не соотносит цель деятельности с этапами планирования и контроля, они не могут организовать свою деятельность и самостоятельно справиться с заданием.

5. Заниженный уровень притязаний. Так, на оценивание учителем учащиеся реагируют неадекватно, не принимая при этом нега-

тивную оценку и не стремясь что-то изменить. Они не могут оценивать выполненную ими работу, не обращают внимания на исправленные учителем в тетрадях ошибки. Некоторые дети, несмотря на низкую успеваемость, говорят про себя, что учатся хорошо.

6. Преобладание игровых мотивов над познавательными, что затрудняет плавный переход от игровой ведущей деятельности к учебной, то есть такой ученик продолжает оставаться в кругу дошкольных интересов. В своей деятельности он, как правило, руководствуется эмоцией удовольствия.

7. Незрелость личностных компонентов учебной деятельности. При несформированности школьных интересов ученики данной группы не полностью понимают учебную ситуацию, не могут самостоятельно выполнять задания, так как не удерживают инструкцию, не могут контролировать свою работу. Их эмоции неустойчивы и поверхностны. В ситуации, когда необходимо подчиняться инструкции педагога и подавлять собственные желания, такие ученики вялы, бездеятельны и оживляются, когда переключаются на игру, соответствующую их потребностям.

Младшие школьники с ОВЗ характеризуются низким уровнем готовности к школьному обучению. В связи с этим в процессе обучения в начальной школе познавательная сфера детей данной категории также имеет свои психологические особенности.

Анализ психолого-педагогической литературы и педагогический опыт показывают, что у школьников данной категории отмечается пониженная работоспособность, неустойчивость внимания. У многих из таких детей наблюдаются трудности с восприятием, что выражается в недостаточности, ограниченности и фрагментарности знаний ребенка об окружающем мире. Детям с ОВЗ свойственна значительная замедленность процесса переработки информации, поступающей через органы чувств. Также у детей данной категории отмечаются недостатки пространственного восприятия. Пространственное восприятие формируется в процессе сложного взаимодействия зрения, двигательного анализатора и осязания. Взаимодействие у таких детей складывается неполноценным, недостатки данного вида восприятия затрудняют обучение чтению и письму.

У всех детей наблюдаются недостатки памяти, причем они касаются всех видов запоминания: произвольного и произвольного,

кратковременного и долговременного. Значительное отставание и своеобразие обнаруживается в развитии у детей мыслительной деятельности. Это выражается в информированности таких операций, как анализ, синтез, в неумении выделять существенные признаки и делать обобщение, в низком уровне развития абстрактного мышления. Для этих школьников характерны неумение организовать свою умственную деятельность, отсутствие навыков самоконтроля.

Школьники с ОВЗ испытывают затруднения в планировании предстоящих действий, в речевом их оформлении, как в устном, так и письменном плане.

Поэтому в педагогической науке и практике особого внимания заслуживает проблема развития познавательной сферы данной категории учащихся как стратегии повышения успешности учебной деятельности.

Литература

1. Елифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007.
2. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 192 с.

ОСОБЕННОСТИ МАГИЧЕСКОГО РЕАЛИЗМА В РОМАНАХ ГЕНРИХА РАНА О РОССИИ И КАЗАХСТАНЕ

Ран Генрих Яковлевич

немецкий писатель, Член союза писателей Земли Гессен,
Германия, член Немецко-Казахского общества

В данной публикации представлен доклад немецкого писателя Ран Генриха Яковлевича о своем творчестве. Автором даны интересные биографические сведения, рассказано о событиях, связанных с Россией. Особое внимание автор уделяет выделению особенностей магического реализма в своих романах о России и Казахстане.

Ключевые слова: магический реализм; роман; Казахстан; Россия.

Сначала немного о себе.

Родился в 1943 году на Украине в немецкой семье. После войны наша семья была сослана в поселок Кастово, Костромской области. В 1957 году переехали в Казахстан, в город Щучинск. После окончания техникума работал на должности инженера-строителя в различных организациях в Кокшетеу и в Щучинске. Стихи начал писать на русском языке с 19 лет. В 1990 году переселился с семьёй в Германию, где и работал по специальности в различных архитектурных бюро в городе Висбадене. В 1999 году окончил заочно писательскую академию имени Акселя Андерсона в Гамбурге. В 2001 году ушел на пенсию и полностью отдался писательскому делу.

Пишу на немецком языке. С 1992 года опубликовано много моих стихов и рассказов в разных журналах, книгах и антологиях в Германии и в Австрии. В 2008 г. вышел в свет мой роман про Сибирь «Der Jukagire» («Юкагир»), в 2011 – второй роман про Казахстан и Россию «Aufzug Süd-Nord» («Лифт Юг-Север»), в 2018 – третий роман о России и Казахстане «Die Birkeninsel» («Берёзовый остров»). Этот роман был спонсирован Министерством культуры Земли Гессен. Мои книги имеют большой успех у немецких читателей.

Я – член Союза писателей земли Гессен, Германия и член следующих организаций и обществ: Немецко-Казахского общества в Берлине, Землячества Немцев из России, Литературного кружка немецких авторов из России. Я также член Географического общества «National Geographic», Вашингтон, США.

Если Вы больше обо мне хотите узнать, читайте, пожалуйста, на следующем сайте: www.heinrichrahn.de

Далее я хочу рассказать об особенностях магического реализма в моих романах о России и Казахстана. Что такое «магический реализм»? Применительно к литературе этот термин впервые предложил французский критик Эдмон Жалу в 1931 году: «Роль магического реализма состоит в отыскании в реальности того, что есть в ней странного, лирического и даже фантастического – тех элементов, благодаря которым повседневная жизнь становится доступной поэтическим, сюрреалистическим и даже символическим преобразованиям».

Читая мои романы, можно без труда заметить все ярко выраженные признаки магического реализма: фантастическое сливается

с реальностью и создаёт удивительно правдоподобный синтез захватывающего действия. Проанализируем романы.

Роман «Юкагир»

Послевоенные годы. Во время сталинской диктатуры мальчиш-сирота Иван Никель находится в строгой школе-интернате в Восточной Сибири. Его отец, русский немец, и его мать, которая была родом из кочевого племени юкагиров, были арестованы и расстреляны как враги народа. С самого начала Иван борется против тоталитарного воспитания детского дома. Мыслями он может поделиться только с Маришей, дочерью лесника. Отношение между молодыми людьми перерастает в любовь. Но прежде чем их чувства успевают созреть, Иван при сомнительных обстоятельствах подвергается аресту и попадает в лагерь для заключённых. Там преобладают бесчеловечные условия, которые приводят заключенных через некоторое время к истощению и смерти. Но Иван крепок и вынослив и не отказывается от надежды на свободную жизнь – и он вскоре бежит с несколькими близкими сообщниками. На протяжении нескольких лет беглецы скрываются в тайге и испытывают при этом постоянно чувства голода и страха. В этой одиссее Иван, которого друзья зовут Юкагиром, узнает много дивного, магического и нового о людях и себе. На своем пути он встречает Кину, девушку-юкагирку, и заводит семью. Он, кажется, нашел свое счастье, если бы не Мариша, с которой он давно потерял связь, но которая не исчезла из его подсознания. Когда они через годы снова встречаются, события стремительно разворачиваются, и будущее Ивана и Мариши становится смутным и неясным.

Др. Венделин Мангольд из города Кёнигштайн пишет:

«Это необычный роман, полный приключений, повествующий о трагической истории немцев в России и о всем Советском Космосе со всеми своими политическими и идеологическими пропастями. Удивительная история. Как только начинаешь читать книгу, чувствуешь неодолимую силу, которая втягивает в гущу событий и не отпускает, пока не прочитаешь до конца».

Проф. Др. Аннелоре Энгель из Гамбурга:

«Уважаемый г-н Ран, я читала вашего „Юкагира“ со всё возрастающим интересом и волнением, которые возникают при завязывании сюжета до развязки в финале. В произведении затрагивается много тем: сталинизм, оттепель и перестройка, небольшие сибирские

этноты и народы, политика в отношении меньшинств, шаманизм, геологические исследования, природные стихии – и любовь, потому что без неё не было бы никакого романа. Во всяком случае, с вашей книгой можно спокойно устроиться в кресле: Ваш роман приковывает, во время чтения не надо бояться соскучиться. Напротив, испытываете наслаждение. Большое Спасибо! Дальний Восток для меня – Сахалин Чехова и Колыма Шаламова. И теперь, благодаря Генриху Рану, узнаю Север (Северо-Восток). Здоровья и дальнейших творческих лет желаю я Вам и передаю привет из Гамбурга!».

Роман «Лифт Юг-Север»

Находясь в поисках своего коллеги Турана, который должен доставить таинственный лифт с юга Казахстана на север страны, инженер-строитель Андрей Ренн вспомнил не только свои личные встречи с инопланетянами, но и узнал в результате дальнейших исследований причины исчезновения Турана и следующую невероятную историю.

Во второй половине XX века имело место тихое вторжение инопланетян. Рэй, так они называли себя, приземлились в Казахстане. И это не случайно. Юрий Гагарин проложил первым путь с Байконура в космическое пространство. Рэй последовали этому пути и приземлились незамеченными в малонаселенной стране степей. Но это было не первое их посещение. На самом деле, эти пришельцы посетили землю, когда ещё не было жизни на ней. Тогда Рэй принесли на нашу планету не только основу жизни, но и интеллект. Теперь же Рэй желали большего. Они хотели наделить разумные существа на земле идеальным совершенством. С этой целью они предприняли меры, чтобы на первом этапе отвлечь людей от доминирующих деловых стремлений. Страстная безграничная любовь между мужчиной и женщиной должна быть в центре внимания. Кто не будет охвачен этим чувством, тот должен страдать от одышки. Рэй подвергли этому тесту двух молодых людей Турана и Зикен, которые везли на машине с юга на север Казахстана загадочный лифт. В наставники им был избран Ак-Мирза. Этот человек был не кто иной, как Аль Фараби, ученый средневековья, которого Рэй оживили для этой миссии. Таким образом, Туран и Зикен подвергались во всё время их странствия жесткому испытанию. Они путешествовали в пространстве и времени. При этом они знакомились с предысторией и древней религией Казахстана, принимали участие в её обрядах и тем самым укрепляли

свои отношения. Вернувшись в настоящее время, Зикен и Туран жили часто между реальностью и воображением. Что бы они ни делали, они находились постоянно под влиянием инопланетян и наставника Ак-Мирзы. В течение некоторого времени, молодые люди послушно сотрудничали с ними. Тем не менее, когда Рэй попытались расширить свою миссию, они старались манипулировать человеческими эмоциями и сгладить противоречивое поведение подопытных. Когда инопланетяне запланировали строительство душевно-оздоровительных комплексов для населения, то столкнулись с непониманием властей, которые сами бы хотели в свою очередь морально манипулировать членами общества. Не видя выхода из этой ситуации, инопланетяне Рэй отказались от своих планов и покинули Землю, оставив людей до лучших времён...

Катарина Мартин-Виролайнен, писательница и журналистка. Эппинген, Германия. Отрывок из рецензии. Роман Генриха Рана «Лифт Юг-Север»: «Среди всех книг я, как по волшебству, выбрала именно эту. Я знаю одно: случившееся происходит в Казахстане. А далее я хочу удивиться.

Как теперь выразить словами то, что я чувствовала, читая этот роман? Это было для меня как телепортация в другой мир... бескрайние пустыни Казахстана, через непостижимое и неизвестное объединяются судьбы, переплетаются с фантастическими событиями, которые не может объяснить себе человек. Он погружается в старые забытые времена и эпохи, принимает другие формы, переживает прошлые жизни и все больше размывает грань между реальностью и сверхъестественным, понятным нам и необъяснимым, земным и внеземным.

Казахстан, страна из моих детских воспоминаний, превращается в арену необъяснимых событий и сверхъестественных явлений. Я осознаю, насколько неизмеримо велика и многогранна эта страна. И события романа становятся все более сложными, так что вы перемещаетесь по страницам книги, как по пейзажу Казахстана, и снова и снова удивляетесь, не выходя из изумления и постоянно спрашиваете себя: „Что еще впереди? Что ждет меня в моем путешествии на следующих страницах?“

Генрих Ран понимает, что порождает миры, выходящие за пределы представлений нашего человеческого разума. И все же описы-

ваемое событие кажется настолько логичным, что начинаешь сомневаться в собственном уме и воображении и вдруг спрашиваешь себя, не слишком ли мы недостаточно широко, слишком тесно односторонне мыслим. Может быть, у нас слишком мало воображения и мы слепы к вещам, которые наш разум не хочет обрабатывать или не хочет воспринимать, но которые постоянно происходят вокруг нас. Не существуют ли на самом деле где-нибудь, кроме нашей планеты, другие существующие интеллектуальные инопланетяне. Может быть, они в нашем мире, на нашей земле, пытаются управлять нами, не давая нам знать об этом.

"Лифт Юг-Север" – захватывающая книга, которая не только перенесла меня в другие миры, но и пробудила во мне невероятную тоску по Казахстану. Теперь мое представление не ограничивается только маленькой деревушкой, которую я когда-то посещала в детстве. Благодаря моему „путешествию " с Генрихом Раном, эта страна стала в моем воображении гораздо более гигантской. Эта фантастическая встреча не только расширила границы этой страны в моем воображении, но и показала мне, что для фантазии и сверхъестественного нет границ.»

Роман «Берёзовый остров»

Название романа «Берёзовый остров» представляет собой центральный поворотный пункт происходящего. Каждый раз, когда появляется волшебный остров, действие продвигается непредвиденным образом.

Органическое слияние с природой, глубокая связь мужчины и женщины, пространство и время, мечта и реальность, магия и наука – все это освещено и пережито в этом романе чутким главным героем Рене, жизнь которого нарушена Второй Мировой войной. Его путь ведет из Украины в Германию, через Сибирь в Казахстан. Как мальчик, связанный с природой, он обладает исключительным воображением и часто оказывается на Березовом острове, где деревья, похоже, шепчут ему волшебные истории. Это «кажущееся» на протяжении всей его жизни меняется на «бытие». Мечтательные истории все больше и больше связываются с реальностью, и Рене снова и снова сталкивается с вопросом: Как возникает магический реализм? Его великая любовь к природе и к таинственной Тави побуждает его решить этот вопрос.

Профессор Лев Детела из Австрии пишет: «Волшебное и реальное в Сибири и Казахстане после Второй мировой войны. В последнем романе Генриха Рана «Березовый остров» герои превращаются во что-то новое или теряются в таинственном. Вот цитата: "Я сливаюсь на молекулярном уровне с березой, которая на Березовом острове поднимает к небу свой стройный белый ствол" («Березовый остров», пролог, стр. 7). Речь идет об изобретении русско-чешского ботаника Йозефа Седлака, с помощью которого можно телепортировать людей в другие районы через деревья, с которыми они сливаются и исчезают.

У маленького мальчика Рене, связанного с природой, необыкновенное воображение. Среди тайги на Березовом острове он разговаривает с деревьями, животными и ветром. Его спутник – волшебный кот Мурзик, с которым ребенок может общаться особым образом.

Березовый остров образует ось вращения романа. Она – "locus amoenus", место эмоционального центра среди прекрасной природы. Это место, где пережитое лично главным протагонистом Рене в страстном стремлении в поисках Тави, таинственной женщины его жизни. И всё это совершается, как на сцене.

В романе Генриха Рана чувствуется влияние русских, а также советских отечественных романов с назидательными этическими тенденциями и научно-утопическими и сказочными чертами, с которыми рецензент этой книги широко познакомился в словенских переводах в детстве в Югославии после 1945 года. Выражается и великое почтение к написанному слову, которое до сих пор распространено в русской культуре. Она характерна и для Генриха Рана, родившегося в немецкой семье на Украине. Его герой Рене тоже поэт. Свой новый роман автор обогащает здесь и там вставленными стихами и лирическими отрывками, но сюжет он дополнительно украшает упоминанием литературных образцов Александра Пушкина, Льва Толстого, Максима Горького, Валентина Катаева, Евгения Евтушенко или Ярослава Смелякова.

Мне приятно Вам сообщить, что Ваш Арзамас и мой Висбаден связаны с именем Пушкина. Александр Сергеевич посетил Арзамас, а его пра-правнучка Клотильда фон Ринтелен живёт в Висбадене. Я с ней встречался, и мы беседовали за чашечкой кофе».

Данные о романах Г. Рана

Генрих Ран (Heinrich Rahn). Роман: Юкагир (Der Jukagire). Книга в мягкой обложке, 267 страниц. Издательство: Geest-Verlag. Год издания: 2008. Язык: немецкий. ISBN: 978-3866851344

Генрих Ран (Heinrich Rahn). Роман: «Лифт Юг-Север» («Aufzug Süd-Nord»). Книга в мягкой обложке, 232 страниц. Издательство: Geest-Verlag. Год издания: 2011. Язык: немецкий. ISBN: 978-3-86685-311-9

Генрих Ран (Heinrich Rahn). Роман: «Березовый Остров» (Die Birkeninsel). Книга в мягкой обложке, 404 страницы. Издательство: Geest-Verlag. Год издания: 2018. Язык: немецкий. ISBN: 978-3-86685-673-8

ВОЗМОЖНОСТИ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т.А. Семеркина

студент факультета дошкольного и начального образования

Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.пс.н., доцент Троицкая И.Ю.

Творчество является неотъемлемой частью современного общества. Именно поэтому необходимо развивать творческие способности детей. В области изобразительного искусства этому могут способствовать нетрадиционные техники рисования, а также использование в работе подручных материалов.

Ключевые слова: *изобразительное искусство; младший школьник; техника; творческие способности.*

Формирование творческой личности – одна из важных задач современной системы образования. Каждому педагогу хочется, чтобы его ученики с интересом работали, были любознательны, активны, изобретали и придумывали. Не зря говорят – все дети талантливы, важно только заметить, почувствовать эти таланты и дать возможность им проявиться на практике. В настоящее время – это актуальная позиция в организации процесса обучения и воспитания.

Безусловно, развитие и проявление творческих способностей у детей зависит от жизненного опыта и полученных знаний – чем больше ребенок видит, слышит, переживает, тем продуктивнее и значительнее становится его деятельность [3]. Однако в дошкольном и младшем школьном возрасте высокий уровень значимости в проявлении творчества детей имеет позиция взрослого, педагога. Под руководством взрослых ребенок создает новые работы (рисунки, аппликации), развивая свои творческие способности. Основой для творчества может стать интересная идея, высказанная педагогом, необычный материал для поделки, новая техника в рисовании. Это создает базу для детского творчества.

По мнению советского психолога М.Г. Ярошевского, «творчество – это процесс создания чего-то нового, подразумевающий как изменения в сознании и поведении индивида, так и производимые им продукты, которые он отдаёт другим» [4, с. 14]. Вопросы, касающиеся развития детского творчества и творческих способностей, рассматривались в трудах зарубежных и отечественных учёных (Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов, Н. Бердяев, Л.М. Венгер, Л.С. Выготский, Е.П. Ильин, Р.С. Немов, Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддяков, Б.М. Теплов и др.). В работах этих авторов в общем смысле «творческие способности» понимаются как создание предметов материальной и духовной культуры, производство новых идей, открытий.

Наиболее благоприятными для проявления творчества являются специфические для детства виды деятельности. Рисование, как отмечают исследователи, является одним из важнейших средств познания мира и развития эстетического восприятия детей. Оно связано с самостоятельной, практической и творческой деятельностью ребенка. Высоким потенциалом обладают и занятия изобразительной деятельностью, целенаправленно организованные педагогом. Они способствуют развитию не только навыков рисования, но и развивают интерес к искусству, наблюдательность, формируют художественное мышление, закрепляют и тренируют память, развивают творческие способности.

В педагогической практике преподавания рисования большинство педагогов используют традиционные техники – рисование с помощью простых и цветных карандашей, фломастеров, восковых мелков, акварели, гуаши. В последнее время все чаще стали использовать

нетрадиционные техники рисования, которые сами по себе не только способствуют отработке полученных навыков рисования, но и содействуют переносу навыка в новые условия, проявлению детской фантазии.

К нетрадиционным техникам можно отнести способы рисования различными материалами, в том числе и подручными: поролоном, бумагой разных текстур, нитками, свечой, сухими листьями, ватными палочками и т.д. [2]. Так, А.С. Гаврилова утверждает, что «применение нетрадиционных техник рисования способствует обогащению знаний и представлений детей о предметах и их использовании, материалах, их свойствах, способах применения» [1, с. 23]. Нельзя не отметить и тот факт, что применение нетрадиционных техник может способствовать коррекции психологического и эмоционального состояния ребенка (техники «марания», «штриховки», «рисование пальцами» и т.п.).

Наиболее распространенными техниками рисования, на наш взгляд, являются «кляксография», «аэрография», «пуантилизм», «граттаж». Рассмотрим их более подробно.

Интересной для детей является *техника кляксографии*, которая заключается в выполнении различных упражнений с помощью клякс на поверхности. В практике рисования выделяют несколько видов кляксографии:

- *традиционный*: набрав на кисть жидкой краски дети ставят на листе бумаги пятно, затем с помощью коктейльной трубочки раздувают его. Получившееся изображение дорисовывается до какого-либо образа;
- *с использованием нити*: на чистую поверхность выкладывается нить, предварительно смоченная в жидкой краске. Затем прикладывается лист бумаги, и нить аккуратно вытаскивается. Получившееся изображение дорисовывается до какого-либо образа;
- *с закрытыми глазами*: предварительно закрыв глаза, дети рисуют на листе различные узоры. Далее из полученных клякс создают образ при помощи раскрашивания и добавления подходящих по смыслу линий.

Данная техника использовалась нами при изучении темы «Осенний лес». Дети изображали птиц, сидящих на деревьях, животных, готовящихся к зиме, пейзажи и погодные условия. Кляксография также была удачно применена в работах по темам «Животные

двора», «Цветы для мамы». Во время работы мы использовали гуашь, акварель, цветные карандаши, фломастеры, кисти различных форм и размеров, нитки, коктейльные трубочки разных диаметров.

Для изготовления открыток нами была использована техника *аэрография* (нанесение рисунка с помощью набрызга). На смоченную кисть (или зубную щетку) дети набирали краску, а затем смахивали ее с ворса пальцем или зубочисткой на лист бумаги. Образовывался эффект множества точек разного размера. Нами были использованы разные виды аэрографии: аэрография фона (лист бумаги заполняется брызгами различных цветов, создавая из них рисунок), аэрография с применением шаблонов, аэрография с дорисовыванием элементов.

Удачной данная техника оказалась для изготовления стенгазеты ко Дню учителя. Детей очень заинтересовало использование в качестве шаблонов применение природных материалов – листьев деревьев и цветов.

Не менее интересной для детей является техника, под названием *пуантилизм* (фр. pointel – писать точками). Это стиль письма в живописи, использующий чистые, не смешиваемые на палитре краски, наносимые мелкими мазками прямоугольной или круглой формы. Используя данную технику изображения в работе с младшими школьниками, стоит учесть, что им гораздо удобнее работать не кистью, а ватными палочками или обратной стороной карандаша. Формат листа не должен превышать А5, т.к. работа в данной техникой требует усидчивости. Пуантилизм – это не просто нетрадиционная техника. С помощью нее можно научить детей подбирать цвета и оттенки. Для этого нужно выбирать простой рисунок из 2–3 объектов. Такой способ работы подходит даже для детей с 6-ти лет. Наиболее удачными были рисунки детей на тему «Натюрморт», «Пейзаж», «Бытовые зарисовки».

В рисовании на тему «Космос» мы применили технику под названием *граттаж*. Буквально это слово переводится как «царапанье» (от французского глагола gratter – царапать). Граттаж является видом гравюры. Техника выполнения: картон раскрашивается цветными восковыми мелками, не оставляя белых пятен. Черной сухой

гуашью заполняется весь лист. Когда лист высыхает, на нем дети процарапывали различные детали рисунка.

Рисовать пробовали мы и нитью. Эта техника так и называется «*изонить*». Это техника, напоминающая вышивание. Она заключается в создании художественного образа путем пересечения цветных нитей, на картоне или бархатной бумаге. Опыт показал, что уже младшие школьники с большим интересом выполняют элементы рисунков. Для самостоятельной работы эту технику лучше всего использовать с детьми 11–13 лет.

Таким образом, опыт показывает, что рисование необычными материалами и в оригинальной технике, позволяет детям испытать незабываемые положительные эмоции. Здесь присутствует элемент необычности, что позволяет в работе отойти от условных рамок, ограничений, что в свою очередь интригует детей и вызывает неподдельный интерес.

Литература

1. Гаврилова А.С. Нетрадиционные техники рисования. – М.: Рипол, 2010. – 249 с.
2. Погодина С. Художественные техники - классические и неклассические // Дошкольное воспитание. – 2009. – №10. – С. 51–54.
3. Троицкая И.Ю., Киракосьян И.С. Рисунок как средство изучения социальных представлений детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы современной педагогической науки: взгляд молодых исследователей: Всероссийская студенческая научно-практическая конференция с международным участием / отв. редакторы Е.А. Жесткова, Л.В. Филиппова; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2018. – С. 276–280.
4. Ярошевский М.Г. Психология творчества и творчество в психологии // Вопросы психологии. – 1985. – №6. – С. 14.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.П. Скачкова

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Тихомирова О.Б.

В статье описываются современные инновационные технологии как средство развития изобразительных умений детей старшего дошкольного возраста. Овладение нетрадиционной техникой изображения доставляет дошкольникам истинную радость, если оно строится с учетом специфики деятельности и возраста детей. Для эффективного развития изобразительных умений детей старшего дошкольного возраста в настоящее время существует множество различных нетрадиционных инновационных технологий.

Ключевые слова: *изобразительная деятельность; изобразительные умения; инновационные технологии; нетрадиционные техники; старший дошкольный возраст.*

В последнее десятилетие для системы дошкольного образования характерны инновационные процессы. А.А. Майер отмечает, что «основным механизмом оптимизации развития системы дошкольного образования является поиск и освоение инноваций, способствующих проявлению качественных изменений в деятельности дошкольного образовательного учреждения» [4, с. 37].

С целью реализации задач модернизации образовательных процессов в действие, был введен Федеральный государственный образовательный стандарт. Для дошкольных образовательных организаций Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования – это руководство для внедрения инновационных процессов в программно-методическое обеспечение образования нового поколения, а также управления ими, для возможностей детей при переходе на этап школьного образования [7].

С.В. Кузнецова отмечает что «в настоящее время педагогические коллективы ДОУ интенсивно внедряют инновационные технологии в свою работу» [3, с. 9].

По мнению М.В. Кларина, «педагогическая инновация представляет целенаправленное изменение, вносящее в образовательное среду новшества, улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом» [1, с. 32]. Он отмечает, что «инновационные технологии – это набор методов и средств, поддерживающих этапы реализации нововведений, обеспечивающих инновационную деятельность. Технологии, ориентированные на формирование системного, творческого, технического мышления и способности генерировать нестандартные технические идеи, при решении творческих, производственных задач» [1, с. 49].

Таким образом, инновационный процесс – это комплексная деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств.

В дошкольной педагогике накоплен огромный опыт многочисленных научных исследований в области изучения задатков и способностей, в частности художественно-творческих (Д.Б. Богоявленская, Б.Г. Ананьев, В.Н. Дружинин, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Теплов, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Шадриков, М.А. Холодная, Т.С. Комарова, Н.А. Ветлугина, Е.А. Флерина и др.) [2].

Т.С. Комарова считает, что «изобразительная деятельность занимает определенное положение в дошкольном детстве и играет неопределимую роль в гармоничном развитии ребенка. В процессе рисования, лепки, конструирования, аппликации создается благоприятная среда для эмоционального развития воспитанников, положительного восприятия искусства, что способствует развитию эстетического взгляда на действительность» [2, с. 61].

Эффективному процессу развития изобразительных навыков, детского творчества, активности, воображения способствуют разнообразие предоставляемых детям изобразительных материалов, уход от традиционных и привычных методов, поиск новых решений.

Под термином «нетрадиционный» (от лат. *traditio* – привычный) подразумевается применение малоизвестных, практически не используемых материалов, инструментов, способов рисования.

Что касается понятия «техника» (от греч. *technike* – искусная и *techne* – искусство, мастерство), то в изобразительном искусстве этот термин подразумевает комплекс особых методических приемов

и навыков, применяемых с целью создания художественного произведения [2, с. 11].

Нетрадиционные изобразительные техники – это достаточно результативное средство изображения, которое содержит новые художественно-выразительные приемы создания художественного образа, композиции и колорита, с помощью которых можно с большей точностью выразить особенности образа. Именно это позволяет учиться детям не по какому-то шаблону. Можно сказать, что любая техника – это небольшая игра, благодаря которой ребенок чувствует себя увереннее, ведет себя активнее, у него развивается воображение.

А.В. Никитина отметит, что «еще известный художник В.А. Фаворский заметил, что при обращении ребенка к искусству он берет лишь карандаши, краски и альбом, но это неправильно, поскольку ребенку нужно дать все материалы, которые могут пригодиться. Кроме рисования на бумажном листе можно рисовать на стенах, создавать узоры к занавескам в собственной комнате, придумать рисунок для своего наряда, сделать платье из газет» [5, с. 23].

Применение нетрадиционной художественной техники позволяет существенно разнообразить круг методических приемов, применяемых при работе с детьми на занятиях. Возрастные особенности детей дошкольного возраста определяют доступность применения нетрадиционных техник. Именно в нетрадиционных техниках можно наблюдать такие сочетания материалов и техники, которые не применяются обычно. Существенным плюсом при этом является многогранность и доступность применения этих техник. Кроме того, они интересны и взрослым, и детям. Это можно объяснить их способностью обогатить и расширить знания и представления детей о предметах, об областях их применения, о свойствах материалов и об окружающей обстановке. Кроме того, нетрадиционные техники способствуют развитию творческого потенциала, воображения, интеллекта, помогают скорректировать психические процессы и личностное развитие ребенка, благоприятствуют развитию мыслительных процессов и возможности радоваться окружающему миру. Нетрадиционные художественные техники в изобразительном искусстве – это такие техники, которые позволяют создать необычный рисунок, используя при этом доступные средства [5, с. 30].

По утверждению Т.С. Комаровой, «принятое в изобразительном искусстве определение художественной техники большей частью следует применять к технике рисунка ребенка. Поэтому в это понятие следует включать несколько компонентов. Это и техника исполнения, и манера ведения работы, и применение различных материалов, например, бумаги, холста, дерева, карандаша, угля, пастели, акварели, гуаши, темперы, масляных красок и пр. в соответствии с их свойствами и изобразительными возможностями» [2, с. 44].

С помощью большинства нетрадиционных приемов рисования можно значительно повысить уровень развития зрительно-моторной координации. Постепенно в движениях, которые раньше были крупными и неточными, появляется утонченность и точность. Во время занятий рисованием дети учатся удерживать определенное положение корпуса, рук, наклон карандаша, кисти, регулировать размах, темп, силу нажима, укладываться в определенное время, оценивать работу, доводить начатое до конца, т.е. идет подготовка к школьной жизни.

Применение нетрадиционных материалов и техник в изобразительной деятельности помогает развивать мелкую моторику рук, ориентироваться в пространстве на листе бумаги, определять расстояние на глаз. Наряду с этим, ребенок тренирует внимание и усидчивость, он становится более наблюдательным и отзывчивым, а самое главное – происходит формирование навыков контроля и самоконтроля [5, с. 31].

Выделяют несколько техник нетрадиционного рисования, позволяющих детям достичь намеченной цели за короткий промежуток времени.

В исследованиях А.В. Никитиной представлены различные нетрадиционные способы и техники рисования: раздувание краски, монотипия, шаблонография и др., которые помогут воспитателю всесторонне развивать личность ребенка, научить его выражать свое творческое начало и свое собственное «я» через воплощение своих идей и замыслов при создании необычных произведений изобразительного искусства [5, с. 57].

Нетрадиционные техники рисования демонстрируют необычное сочетание материалов и инструментов. По этой причине они нравятся детям, позволяют им выразить и раскрыть свои фантазии и желания. Рассмотрим некоторые из них.

Техника «граттаж» имеет второе название – «цап-царапки», или «граффито». Выделение рисунка происходит с помощью процарапывания любым заостренным предметом по бумаге или картону, которые залиты тушью. Чтобы тушь не растекалась, в нее добавляют немного шампуня или моющего средства. Слово имеет французские корни – gratter – скрести, царапать, поэтому другое название техники – техника царапанья. Чаще всего для неё используют плотную бумагу или картон, покрывают гуашью. Можно взять цветной картон с готовым пёстрым рисунком, тогда можно ограничиться обычной восковой свечой (не цветной). После высыхания слоя туши (для ее нанесения понадобится широкая кисть или губка), с помощью острого предмета (можно взять зубочистку) процарапывают на готовом фоне рисунок из тонких белых или цветных линий.

Старшие дошкольники могут освоить более сложные техники, например, «Кляксографию» (рисование с помощью направленной струи воздуха или живопись трубочкой). Суть этой техники заключается в накладывании одного листа на второй с кляксами, снятием его и рассматриванием полученного изображения. В технике «Кляксография с трубочкой» берут трубочку, которой раздувают кляксы, а в технике «Кляксография с ниточкой» используют цветные ниточки. Важный момент: ребенок сам выбирает то, с чем он хочет работать, и какие материалы ему понадобятся.

Техника «кляксография» уникальна для развития дыхательного аппарата, для активизации мышления, речи, а также уводит ребенка от стандарта и не загоняет его в какие-то рамки.

Техника «принт» (отпечаток на листе бумаги пальчиками или ладошкой) Этим методом можно рисовать в любом возрасте (даже детям ясельного возраста). В процессе использования этой техники, развивается мелкая моторика рук, интерес, координация движений, сенсорные навыки, творческое воображение.

Рисование с помощью полосок из плотной бумаги. Используя этот прием, полоску располагают в разном направлении, в зависимости о того, что необходимо изобразить. В результате у детей получаются оригинальные картины. Помогает развивать у детей воображение, фантазию, эмоциональность, интерес [5, с. 64].

Техника «Оттиск» предполагает использование различных материалов (пробки, ватные палочки, поролон, картофель, яблоки, листья, мятую бумагу). Интересна эта техника детям любых возрастов [6, с. 12].

Техника «Монотипия» (предметная и пейзажная), или волшебная техника. Сначала дети рисуют на одной половине листа, затем листок закрывается и происходит чудо. Эта техника удивляет и очаровывает, может применяться в любом возрасте.

Рисование прядей. Главная идея этого метода состоит в том, что на определенной основе или фоне помещаются мелкие частички ниток. Вся работа осуществляется с помощью клея и лака для волос.

Рисование мелкой крупой, макаронными изделиями необычной формы возможно использовать для развития мелкой моторики пальцев рук, координации движений. Она интересна детям раннего возраста, также дошкольникам и родителям. Для этого метода требуется клей и силуэт изображения.

Успех обучения нетрадиционным техникам во многом зависит от того, какие методы и приемы использует педагог, чтобы донести до детей определенное содержание, сформировать у них знания, умения, навыки [5, с. 69].

Таким образом, инновационные технологии – это набор методов и средств, направленных на реализацию нововведений и обеспечивающих инновационную деятельность. Инновационные технологии развития изобразительных умений детей старшего дошкольного возраста представляют собой отход от традиционных и привычных методов, поиски новых решений. Они направлены на приобретение умений и навыков изобразительной деятельности. Разнообразие предоставляемых инновационных изобразительных технологий способствует развитию детского творчества, активности, воображения детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: учебное пособие. – М.: Арена, 2017. – 200 с.
2. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность детей в детском саду. – М.: Просвещение, 2016. – 301 с.
3. Кузнецова С.В. Проектирование развития ДОО: метод. пособие. – М.: ООО ТЦ СФЕРА, 2018. – 109 с.

4. Майер А.А. Основная образовательная программа дошкольного образования: конструирование и реализация в ДОУ: учебно-методическое пособие. – М.: Феникс, 2018. – 274 с.

5. Никитина А.В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду: пособие для воспитателей и заинтересованных родителей. – СПб.: КАРО, 2018. – 96 с.

6. Утробина К.К. Увлекательное рисование методом тычка с детьми 3–7 лет: Рисуем и познаем окружающий мир. – М.: Гном и Д, 2017. – 64 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155) // Система ГАРАНТ. – URL: <http://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#ixzz5XwMkkFic>

ЭКОПЛАСТИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

С.В. Смолина

студент факультета дошкольного и начального образования

Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Ключева Е.В.

Автор рассматривает проблему развития экологической культуры старших дошкольников посредством экопластики.

Ключевые слова: *детский сад; старшие дошкольники; экологическая культура; экопластика.*

С введением в образовательный процесс ФГОС ДО формирование экологической культуры личности определяется как обязательное звено деятельности всей системы образования.

Экологическая культура – это особый вид культуры, который характеризуется совокупностью системы знаний и умений по экологии, уважительным, гуманистическим отношением ко всему живому и окружающей среде [4].

Формирование экологической культуры детей дошкольного возраста является одним из важных направлений в системе воспитания. Экологическая культура является результатом воспитания у до-

школьников гуманного отношения к природе, способности воспринимать и чувствовать красоту окружающего мира, умения бережно и заботливо относиться к природе. О высоком уровне сформированности экологической культуры ребенка в дошкольном возрасте свидетельствуют не только владение знаниями и умениями, навыками, но и развитая эмоциональная отзывчивость, желание активно защищать, улучшать и облагораживать окружающую среду [1].

Дошкольное детство является важным периодом в формировании экологической культуры старших дошкольников. В данном возрасте дети являются маленькими исследователями, с радостью открывающими для себя удивительный окружающий мир. Различные виды деятельности помогают ребенку развиваться, познавать окружающий мир, реализовывать творческие возможности. Продуктивная деятельность – самый доступный вид работы с дошкольниками в детском саду, помогающий создавать условия для вовлечения детей в процесс творчества и познания природы. Художественно-продуктивная деятельность приносит много положительных эмоций дошкольникам, дети с удовольствием работают с природным материалом, благодаря этому повышается качество формирования экологической культуры. Эффективным средством формирования экологической культуры у старших дошкольников является экопластика.

Под экопластикой понимают вид художественного творчества, в котором художественные образы создаются детьми из разных природных материалов. Это слово строится на основе двух производных слов «экология» (наука о доме, как среде обитания в широком смысле этого понятия) и «пластика» (динамичная форма и процесс формообразования в самом широком смысле).

Для экопластики характерны натуральность и безопасность материалов для здоровья. Также экопластика предполагает развитие бережного отношения к природе, формирует культуру поведения и отношения к природному окружению. Данная деятельность направлена на создание условий для обучения дошкольников приемам работы с природными материалами, ознакомление с техниками выполнения, на выявление и развитие потенциальных творческих способностей каждого дошкольника, на формирование основ экологической культуры через пробуждение интереса к национальной культуре, к природе родного края [2].

Экопластика позволяет детям старшего дошкольного возраста реализовать игровые интересы и желания. Дошкольники могут создавать игрушки, фигурки, скульптуры для своего игрового пространства, сувениры и подарки для близких людей с помощью того, что дала человеку природа. Творчество из природного материала – это создание реальной предметной развивающей среды, в том числе игровой или сюжетной.

Общение с природой обогащает мир старшего дошкольника. Рассматривая природный материал, подобранный для изготовления поделки, ребенок старшего дошкольного возраста учится наблюдать и замечать красоту, радоваться. Данный материал является эффективным средством развития фантазии и воображения. Работа с ним положительно влияет на формирование основ экологической культуры ребенка, знаний о природе, правильного отношения к ней. В ходе выполнения поделки развивается восприятие, мышление, внимание, интеллектуальная и творческая активность, что также необходимо для формирования экологической культуры старшего дошкольника. Из природного материала детьми могут выполняться аппликации, фигурки, игрушки. Данная работа, согласно программным требованиям, может проводиться как в совместной деятельности, так и в свободное для дошкольника время. Детям очень нравится выполнять подобные работы как индивидуально, так и в группе сверстников.

Еще одной отличительной чертой экопластики является ее использование в любое время года, что зачастую связано с организацией наблюдений старших дошкольников за явлениями и объектами природы. Например, аппликацию из сухих листьев чаще всего выполняют осенью, предварительно дети собирают веточки, листочки, пушинки, семена. При этом они их рассматривают, изучают, наблюдают за ними.

Природа отличается разнообразием и красочностью природного материала, доступность которого также доступна детям дошкольного возраста.

Например, для экопластики рекомендуется использовать следующие природные материалы:

- засушенная листва деревьев и кустарников;
- лепестки цветов;
- желуди и их шляпки;

- чешуйки шишек;
- семена овощей, цветов;
- косточки фруктов;
- семена различных деревьев [3].

Из засушенных листьев, цветочков, коры, соломы дошкольники могут создать целые картины. Следует отметить, что на камнях можно рисовать, как на листе бумаги. Камни можно использовать для какого-либо рисунка как основную деталь. Все это сопровождается беседами и рассказами о природе и ее творениях, о месте, где этот природный материал собирался.

Дары природы – удивительные материалы для формирования экологической культуры ребенка. В процессе ознакомления с дарами природы у старшего дошкольника формируется бережное отношение к природе, ее уникальности, вырабатываются навыки поведения в природе. На занятии по экопластике педагог обращает внимание дошкольников на то, что можно увидеть в обычной коряге фигуру лесного оленя, а в желуде – маленького цыплёнка. Ребенку данные занятия позволяют понять, что природа уже создала уникальные поделки, остаётся только немного оформить их, дополнить элементами.

Изучение практики детских садов позволяет нам говорить о том, что экопластика является востребованной продуктивной деятельностью для детей дошкольного возраста. Они с удовольствием занимаются творчеством, осознавая, что это дары природы, которую нужно беречь. Старшие дошкольники с удовольствием мастерят поделки и сувениры из шишек, желудей, плодов каштана, початков кукурузы, крылаток клена, ягод и т.д. С получившимися поделками дети любят играть, разыгрывать сценки на экологическую тематику.

Таким образом, при включении дошкольников в продуктивную, творческую деятельность с природным материалом возможно формирование у них элементов экологической культуры, осознанного отношения к природе. Именно занятия экопластикой формируют у детей дошкольного возраста положительное отношение и интерес к окружающему миру, желание наблюдать за происходящими явлениями, бережно и заботливо относиться к природе.

Литература

1. Акимов Ю.А. знакомим дошкольников с окружающим миром. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 245 с.

2. Войтенко В.В. Ребенок – природа – здоровье // Непрерывное экологическое образование: проблемы, опыт, перспективы: материалы IV Межрегиональной научно-практической конференции. – Томск: ОГБУ РЦРО. 2013. – 453 с.

3. Программы воспитания и обучения в детском саду «От рождения до школы» / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. – 198 с.

4. Лыкова И.А. Художественный труд в детском саду. Экопластика». – М.: СФЕРА, 2015. – С. 5.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.

ОБОГАЩЕНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОГО САДА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

С.В. Смолина

студент факультета дошкольного и начального образования

Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Фомина Н.И.

Автор рассматривает проблему развития экологической культуры дошкольников посредством обогащения развивающей предметно-пространственной среды детского сада и представляет традиционные и инновационные объекты развивающей предметно-пространственной среды.

Ключевые слова: детский сад; дошкольники; развивающая предметно-пространственная среда; экологическое воспитание; экологическая культура.

В настоящий момент современное общество стоит на пороге экологической катастрофы. Причиной нарушения экологического равновесия является потребительское отношение человека к окружающей среде, его экологическая безграмотность. Именно поэтому в настоящее время поднимается вопрос о крайней необходимости экологического воспитания детей уже в период дошкольного детства, поскольку именно в этом возрасте ребенок начинает отделять себя от окружающей среды, у него формируется ценностное отношение к природе и развиваются основы нравственно-экологической позиции [5].

Проблема экологического воспитания дошкольников входит в ряд основных проблем теории воспитания и имеет ключевое значение для воспитания детей дошкольного возраста. В связи с принятием законов Российской Федерации «Об охране окружающей природной среды» и «Об образовании» сформированы предпосылки правовой базы для развития системы экологического образования населения. Согласно «Указу президента РФ по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития» Правительство выдвигает проблему экологического воспитания в разряд первостепенных государственных проблем.

Цель экологического воспитания дошкольников заключается в формировании их экологической культуры. Для наиболее эффективного развития представлений дошкольников об экологической культуре необходимо создание в детском саду развивающей предметно-пространственной среды. Но, к сожалению, на практике воспитатели зачастую не осознают важности этого. В этой связи возникает противоречие между тем, что предметно-развивающая среда является одним из важных средств экологического воспитания ребенка, но в этом процессе используется не в полной мере. Именно поэтому тема нашего исследования особенно актуальна.

В научной литературе выделяются различные подходы к определению понятия «экологическая культура». По мнению И.Д. Зверева, «экологическая культура» отражает целостное понимание мира, синтез многообразных видов деятельности людей, основанных на знаниях уникальных свойств биосферы, доминирующего положения в ней человека. Кроме того, экологическая культура становится центральным звеном общей культуры, развития материальных и духовных ценностей [2, с. 19].

По определению В.А. Ясвина, «экологическая культура – это способность людей пользоваться своими экологическими знаниями и умениями в практической деятельности» [6, с. 6].

С.С. Кашлев, в свою очередь, указывает на то, что «экологическая культура выступает как совокупность требований и норм, предъявляемых к экологической деятельности, готовность человека следовать данным нормам. Она обосновывает особенности сознания, поведения и деятельности людей во взаимодействии с природой, в оптимизации своих отношений к ней» [1, с. 34].

На наш взгляд, сущность экологической культуры наиболее полно отражена в определении П.Г. Саморуковой, которая раскрывает ее как «качество личности, компонентами которого является: интерес к природе и проблемам ее охраны; знания о природе и способах ее защиты и устойчивого развития; нравственные и эстетические чувства по отношению к природе; экологически грамотная деятельность в природной среде; мотивы, определяющие деятельность и поведение личности в природном окружении» [3, с. 5].

Одним из важных педагогических условий формирования экологической культуры дошкольников является наличие в образовательном учреждении развивающей предметно-пространственной среды. Термин «развивающая предметная среда» впервые был употреблён С.Л. Новоселовой, которая включает в него единство социальных и природных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка.

М.Н. Полякова рассматривает развивающую предметно-пространственную среду (РППС) как естественную комфортабельную обстановку, которая рационально организована и насыщена разнообразными предметами и игровыми материалами [4, с. 14].

Л.И. Божович определяет «среду» как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которые обуславливают и новые качественные образования, и динамику развития. Также ей отмечено, что необходимо понимать характер переживаний ребенка, вовлеченного в среду и его характер эффективного отношения к среде.

На основании всего вышеизложенного можно заключить, что РППС – это окружающие социально-бытовые, общественные, материальные и духовные условия существования ребенка.

Главная задача развивающей предметно-пространственной среды заключается в создании условий для формирования у детей дошкольного возраста основ экологической культуры, экологически грамотного поведения.

При анализе литературы нами был выделен ряд традиционных и инновационных объектов РППС, который способствует эффективному формированию экологической культуры дошкольников.

К наиболее традиционным объектам относят следующие:

1. Экологическая комната предназначена для проведения занятий экологического содержания. Главное ее преимущество состоит в непосредственной близости ее обитателей к детям. Данный объект дает возможность воспитателю на протяжении всего учебного года использовать его для организации различных эколого-педагогических мероприятий. Здесь представлены все необходимые иллюстративные, макетные, плакатные материалы о природе, которые способствуют формированию у дошкольников представлений о мире природы. Также здесь имеются аквариумы с рыбками; птицы; черепахи и другие виды животных и растений.

2. Живой уголок – это помещение, в котором сосредоточены различные виды декоративных животных (аквариумные рыбки, морские свинки, волнистые попугаи, канарейки, черепахи, хомячки и др.). Дошкольники длительное время могут рассматривать обитателей уголка и получать новые знания о животных (повадках, условиях их существования, внешнем виде и т.п.).

3. Зимний сад. Вариативность данного объекта заключается в подборе растений по внешнему облику, видовому составу, географическим и экологическим особенностям. Данный объект направлен на развитие у детей системы знаний о многообразии мира комнатных растений, о многофункциональных особенностях растений различных климатических зон, а также на развитие у детей мыслительных процессов, психических процессов и качеств.

4. Экологический театр включает в себя костюмы, маски, атрибуты для экологических инсценировок. С его помощью педагоги демонстрируют неприглядность потребительского отношения к природе и поясняют детям всю необходимость бережного отношения к ней. Данный объект включает также в себя подборку экологических сказок и пьес для постановок.

5. Экологическая лаборатория ориентирована на организацию детской исследовательской деятельности в природе. Данный вид экологического образования дает детям возможность не только осознать взаимосвязи, существующие в окружающем мире, но и обеспечивает практическую возможность освоения элементарных навыков, необходимых для организации экологически грамотного ухода за выращиваемыми растениями. В процессе данной деятельности

дошкольники осознают свою положительную роль в жизни природы родного края.

6. Экологическая тропа – специально оборудованная в образовательных целях природная территория, на которой создаются условия для выполнения совокупности заданий, которые направляют и организуют деятельность дошкольников в природном окружении.

Вдоль тропы можно:

1. Посадить характерные для данной местности кусты и деревья, для того, чтобы показать детям все многообразие растительного мира.

2. Посадить экзотическое (не типичное для данной местности) древесное растение, такое как каштан, белую акацию, тую и др.

3. Организовать фито огород – посадить лекарственные травы (чистотел, зверобой, мяту, подорожник, календулу и т.п.).

4. Спланировать рябиновую аллею: неприхотливое и красивое во все времена года дерево очень полезно детям для зрения (главным образом если в детском саду имеются слабовидящие дети) – пестрота дерева создает расчлененный фон, на котором глаз отдыхает и функционирует в экономном режиме.

7. Образовательный терренкур – это специально организованные маршруты для дошкольников, расположенные по всей территории детского сада. Они предназначены для посещения детьми зон игр на асфальте, центров познавательно-исследовательской деятельности, прохождения экологических и оздоровительных троп. Маршрут терренкура разбивается на несколько «станций», которые имеют свое название и отличительные особенности. В процессе движения по маршруту дети переходят от одной «станции» к другой, выполняя при этом различные упражнения, проводя опыты, также они составляют устные рассказы, изучают свойства растений и следы птиц и животных. Содержание терренкура зависит от выбранной тематики, времени года и погоды.

К числу инновационных объектов развивающей предметно-пространственной среды относятся следующие:

1. Зона коллекций – необходима для обучения дошкольников классификации объектов по различным признакам. Коллекция включает в себя, прежде всего, те объекты, которые способны собрать сами дети и их родители (камни, гербарии, морские и речные раковины и т.п.).

2. Зона релаксации представляет собой уголок с различными комнатными растениями, аквариумами, альпийской горкой, которые предназначены для освоения способов ухода за растениями и отдыха детей. В зоне релаксации могут быть размещены обработанные пни разных размеров.

3. Туристско-краеведческий уголок включает картографические материалы (карты; схемы; планы, которые составляют дети по результатам походов, экскурсий; а также рисунки – впечатления о природе). Данный объект создается для развития географического и пространственного мышления дошкольников. В то же время уголок может выступать как база игровой деятельности детей.

4. Уголок космоса; планетарий украшается моделями Солнца, Луны и других планет, картой звёздного неба. Здесь размещаются дидактические игры и пособия, например: «Картотека созвездий», «Собери созвездие», «Солнце и планеты» и т.д. Оригинальность оформления и необычность способствуют формированию интереса детей. Занятие в таком уголке вызывает положительные эмоции у ребенка.

5. Макеты изготавливаются силами педагогов и детей. Сюда может входить план-макет района, в котором расположен детский сад; макеты к сказкам, созданные в пустых аквариумах бутафорские и природные зоны (жизнь в пустыне, подводный мир, флора и фауна) и т.п.

6. Мини-музеи могут создаваться коллективом детей, воспитателей и родителей. Для музея могут быть выделены отдельные участки рекреационных холлов, групповых комнат. Большое значение имеет представление семейных экспонатов, собранных детьми совместно с родителями. Так же в группах можно разместить мини-музеи: «Город мастеров», «Чудо-дерево», «Игрушки-забавы», «Лучший друг(собаки)», «Наша Родина – Россия», «Театр кукол», «Театр костюма».

Подводя итог вышесказанному, отметим, что, создавая экологическую комнату, лабораторию, уголки космоса и др., следует исходить из базовой идеи, которая заключается в следующем: развивает та среда, в которой дети активно действуют. Экологически ориентированная предметно-пространственная среда – это место для осуществления деятельности экологической направленности.

Осуществляя деятельность в развивающей среде, педагог тем самым поощряет инициативу детей. Он не дает прямых ответов на их

вопросы, а создавая проблемные ситуации, помогает детям организовывать опыты в лаборатории или в экологическом уголке, чтобы помочь им найти решение самостоятельно. Благодаря этому у дошкольников формируется познавательная активность, самостоятельность, стойкий интерес к природе, что благотворно влияет на формирование основ экологической культуры.

Литература

1. Глазачев С.Н., Кашлев С.С. Экологическая культура: сущность, содержание, технологии формирования // Народная асвета. – 2005. – №2. – С. 33–37.
2. Зверев И.Д. Учебные исследования по экологии в школе: Методы и средства обучения. – М., 1993. – 19 с.
3. Мир природы и ребенок / под ред. Л.М. Маневцевой, П.Г. Саморуковой. – СПб.: Детство-пресс, 2003. – 319 с.
4. Полякова М.Н. Особенности организации развивающей среды в возрастных группах детского сада // Дошкольная педагогика. – 2001. – №1. – С. 45–47.
5. Тихомирова О.Б., Фомина Н.И. Историко-педагогические предпосылки формирования экологической культуры у будущих педагогов // Вопросы педагогики. – 2019. – №9–1. – С. 131–134.
6. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Е.А. Страхова

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Кудаква Н.С.

Развитие критического мышления у младших школьников является важным аспектом не только в учебной деятельности, но и в повседневной жизни, где герои – это реальные люди, а их поступки – действия этих людей. Научить детей мыслить критически – значит правильно задать во-

прос, направить внимание в правильное русло, учить делать выводы и находить решения, для того, чтобы каждый ребенок мог в полной мере развить свои творческие возможности, для этого необходимо разумное руководство со стороны учителя.

Ключевые слова: *аналитический компонент; деятельностный компонент; когнитивный компонент; критическое мышление; личностный компонент; младший школьный возраст; структурные элементы.*

На данный момент времени проблема развития критического мышления у младшего школьника принимается во внимание не только как цель обучения и воспитания, совершенствования системы учебно-воспитательной работы, а также для создания условий развития личности.

В центре внимания современной системы образования должно быть не только научение основным учебным предметам, но и развитие способов деятельности, мышления школьника. В Концепции развития образования РФ до 2020 г. подчеркивается, что необходимо «... научить ребенка критически мыслить, решать сложные проблемы путем анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать и учитывать альтернативные мнения, принимать взвешенные решения, дискутировать, общаться с другими людьми» [1, с.19].

Американский психолог Диана Халперн дает следующее определение рассматриваемому понятию. «Критическое мышление – это применение таких когнитивных навыков и приемов, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата. Этот термин используется для описания мышления, которое отличается взвешенностью и целенаправленностью». Это такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений [3, с. 20].

По мнению известных психологов Л.В. Занкова, А.В. Запорожца, З.И. Калмыковой и Г.А. Цукерман, именно младший школьный возраст является наиболее благоприятным для развития критического мышления.

Кандидат педагогических наук Ирина Валентиновна Муштавинская отмечает, что критическое мышление зарождается еще в дошкольном возрасте, но условий для полноценного развития недостаточно, так как познавательные процессы не достигли необходимого уровня. Однако к младшему школьному возрасту все познавательные

процессы (восприятие, память, внимание, мышление и речь) для формирования критического мышления достаточно развиты [2, с. 81].

Изучением проблемы развития критического мышления у детей младшего школьного возраста занимались такие ученые и психологи, как В. Краевский, И.В. Муштавинская, В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, В. Оконь, Л.В. Занков, А.В. Запорожец, А.С. Байрамов, Г.А. Цукерман, Ж.Ж. Пиаже.

В младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие интеллекта. Происходит превращение и развитие в регулируемые процессы психических функций: памяти, мышления, восприятия. У ребенка младшего школьного возраста мышление находится на том этапе развития, когда осуществляется переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому, иными словами, понятийному. Словесно-логическое мышление формируется постепенно на протяжении всего младшего школьного возраста.

Только в процессе обучающей деятельности могут быть сформированы такие структурные элементы критического мышления, как поиск возможных неправильностей; видение положительных и отрицательных сторон в объекте познания; умение различать субъективно выведенное оценочное суждение от суждения, которое основывается на фактах; поиск путей аргументации обнаруженных ошибок.

Несомненно, каждому учителю начальной школы хочется, чтобы на его уроках царил атмосфера творчества, ученики проявляли живость фантазии, воображения, могли сравнивать, опираясь на интуицию, строить ассоциативные связи, задумываться над проблемными ситуациями, находить выходы из них, уметь отстаивать своё мнение.

В педагогике, в отличие от психологии, не сегодняшний день, вопрос определения сущности критического мышления недостаточно разработан. Имеющиеся в ней исследования А.В. Бутенко, И.О. Загашева, А.И. Липкиной, И.В. Муштавинской и В.М. Синельникова не дают полного представления для разработки практических рекомендаций по вопросу формирования критического мышления учащихся начальной школы, в частности при изучении предмета «Математика». Несомненно, процесс формирования критического мышления будет более полным тогда, когда этим вопросом педагог будет заниматься целенаправленно и систематически. Только при правильном

подборе методов и приёмов обучения возможно комплексное развитие мышления младших школьников.

Как правило, в структуре критического мышления выделяется 4 компонента: когнитивный, аналитический, личностный и деятельностный. На основе данной информации, мы подобрали различные приемы для развития каждого компонента критического мышления на уроках математики в начальной школе.

Когнитивный компонент критического мышления состоит из познавательных способностей младших школьников, восприятия учебного материала и знания предмета. Для развития данного компонента можно использовать такие приемы, как:

- «Сбежавшее число»

Учитель предлагает детям примеры, в которых не хватает одного из компонентов арифметических действий.

(Например, $4 + \square = 10$ $7 - 1 = \square$ $\square + 5 = 6$ $9 - \square = 4$);

- «Коллективный счёт»

Класс разбивается на группы, по рядам. Учитель дает первой парте каждого ряда-команды листочек с написанным на нем произвольным числом, например, 1 ряд – 7, 2 ряд – 4, 3 ряд – 5. Далее каждая последующая парта прибавляет к этому числу, по порядку 1, 2, 3, ...

(Например, 1 ряд – $7+1=8$, $8+2=10$, $10+3=13$ и т.д.). Побеждает та команда, которая сделает это быстро и правильно.

Аналитический компонент критического мышления представляет собой последовательность мыслительного процесса, включает умение делать обобщающие выводы, логичность, рефлексивность/оценку. При развитии данного компонента можно использовать следующие приемы.

- «Продолжи!»

На доске дан ряд чисел. Учитель задает вопрос: – *По какому правилу он записан?* Затем предлагает детям его продолжить (Например, 10, 30, 50, 70...; 14, 34, 54, 74...);

- «Нестандартные задачи»

Учитель предлагает детям самостоятельно решить задачу: В коробке лежало 10 карандашей, из них 6 синих, 3 красных и 1 зеленый. Сколько, не глядя, нужно взять карандашей, чтобы среди них был хотя бы 1 синий карандаш?

Личностный компонент критического мышления представляет собой формирование толерантности по отношению к чужому мнению; сомнение в истинности утверждения; ответственное отношение к своей деятельности; самостоятельная постановка цели и поиск её выполнения; видеть вопрос, который требует решения и его решать. В процессе развития компонента можно использовать прием:

- «Тонкие и толстые вопросы»

Учитель диктует ряд вопросов, а дети на листочках отвечают на них по очереди.

(Например, Что такое умножение? Какое действие сложения можно заменить умножением? Что показывает первое число в умножении? Можно ли выражение $5+5+2$ заменить умножением?);

Деятельностный компонент критического мышления включает в себя умения предлагать конструктивное решение проблемы; прогнозировать и планировать; вести диалог и правильно дискутировать. Развитию данного компонента способствует использование приемов:

- «Генераторы и критики»

Класс жеребьевкой разбивается на 2 группы. Задача первой группы – дать как можно больше число вариантов решения проблемы, в том числе и фантастические. Задача второй группы – выбрать из множества предложенных первой группой вариантов те, что подходят.

- «Ромашка Блума»

При данном приёме вопросы ученики задают друг другу, а учитель выполняет роль координатора.

(Например, тема «Признаки делимости на 2, 5, 10»:

Простые вопросы: – Какие числа делятся на 2 (5, 10)?

Уточняющие: – Верно ли я тебя понял, что если число оканчивается цифрой 0, то оно делится на 5?

Объяснительные: – Почему сумма двух нечетных чисел является четным числом?

Практические: – Где используются признаки делимости?

Творческие: – Что было бы, если бы не были известны признаки делимости?

Оценочные: – Что тебе не понятно по данной теме?)

Таким образом, использование разнообразных и интересных приемов развития критического мышления на уроках математики

значительно повысит мотивацию учащихся к изучению предмета и поможет в развитии их критического мышления. Младшие школьники научатся выстраивать последовательность своего мыслительного процесса, устанавливая причинно-следственные связи, анализировать свойства и признаки предметов, явлений, делать обобщающие выводы, самостоятельно формулировать проблему, которая требует решения, а также производить самооценку своих действий.

Литература

1. Концепция развития образования до 2020 г.
2. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроках и в системе подготовки учителя. уроки для педагогов. – СПб.: Издательский центр КАРО, 2009. – 81 с.
3. Халперн Д. Мастера психологии: Психология критического мышления. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2000. – 20 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ОСОБЫЙ ВИД ТВОРЧЕСТВА

Н.А. Тарасова

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Маклаева Э.В.

Продуктивность педагогической деятельности во многом предопределяется уровнем овладения учителем технологией педагогического общения. Какие бы классификации методов обучения и воспитания ни предлагались, воздействие педагога на личность школьника осуществляется только через живое и непосредственное общение с воспитанниками.

Ключевые слова: взаимодействие; общение; педагогический процесс; творчество.

Педагогический процесс – это взаимодействие между педагогом и учащимися. А значит, от того, каков характер общения, может зависеть и результат педагогической работы.

Сегодня учитель – это не столько источником информации, сколько друг, наставник и руководитель самостоятельного поиска

знаний детьми. Поэтому принцип ведомости, который был естественен раньше, все чаще сочетается с принципом сотрудничества детей и учителя в новых условиях. Это может быть реализовано только при умелой организации обучения, грамотно выстроенных отношений с детьми.

Замечательный педагог В.А. Сухомлинский писал: «Слово учителя – это ничем не заменимый инструмент воздействия на душу воспитанника. Искусство воспитателя включает, прежде всего, искусство говорить, обращаясь к человеческому сердцу». Главное в педагогическом общении – это создание благоприятного психологического микроклимата, дружеских, доверительных отношений между детьми и педагогом в классе и вне его. Часто один и тот же метод воздействия, используемый разными педагогами, дает разные результаты. И даже не потому, что это чуждо самой личности педагога [4, с. 54].

Педагогическое общение – это особый вид творчества. Ведь каждый самый обычный урок – это цепь микроскопических педагогических ситуаций:

- драка в классе;
- невыполненное домашнее задание;
- опоздавший на урок ученик; неожиданный вопрос ребенка и др.

И каждая ситуация требует мгновенного обдумывания, быстрого и точного решения проблемы. Именно данной, конкретной проблемы. Поэтому и решения будут приниматься в разных случаях по-разному. В этом и заключен творческий подход к общению. В чем он проявляется?

1. В умении передавать информацию, точно ориентируя ее на собеседника, используя при этом все средства эмоционального воздействия: яркую выразительную речь, жесты, мимику, юмор;

2. В умении понять ситуацию и быстро принять нужное решение;

3. В умении организовать взаимоотношения с детьми;

4. В умении через общение воспитывать детей;

5. В умении регулировать собственные психические состояния, быть жизнерадостным и оптимистичным;

6. В поиске новых путей работы.

Основные трудности, с которыми сталкивается педагог в общении с учащимися, связаны с невозможностью установить контакт, контролировать общение учащихся на уроке, выстраивать взаимоотношения и перестраивать их в зависимости от специфики педагогических задач, непониманием внутренней психологической позиции ученика и, наконец, это трудности речевого общения и передачи собственного эмоционального отношения к учебному материалу, а также неумение управлять собственным психическим состоянием в общении.

Сотрудничество, взаимодействие с детской аудиторией играет важную роль в педагогической деятельности. Ш.А. Амонашвили писал: «Педагог должен владеть способностью перевоплощаться, умением входить в роль. Профессия учителя в этом смысле более сложная. Он принадлежит детям, которые обозначены для него конкретными характерами».

В педагогическом общении учитель раскрывается как яркая творческая индивидуальность, способная вести равноправный диалог, свою смысложизненную функцию в профессии, находя самого себя в культурной деятельности, выстраивая систему ценностей, которая передаётся учащимся через педагогическую поддержку.

Эти утверждения содержательны, можно сказать, что в них содержатся основные положения, раскрывающие суть явления.

Педагогическая деятельность, как отмечают педагоги и психологи, по своей сути является совместной деятельностью, причем, «это деятельность, которая строится по законам общения». Общение является основой, неотъемлемым элементом работы педагога, воспитателя, тренера, руководителя студии. Урок, занятия в кружке, в спортзале, в мастерской, праздник, поход, экзамен, родительское собрание, педсовет – это, прежде всего общение, общение с учащимися, с коллегами, с администрацией, с родителями [2, с. 62].

В центре нашего внимания – профессиональное общение: педагог – воспитанник.

Педагогическое общение – это особый вид общения, «профессиональная категория». Оно всегда обучающее, развивающее и воспитывающее. Общение ориентировано на развитие личности общающихся сторон и их взаимоотношений. Педагогическое

общение – это динамический процесс, с возрастом учащихся изменяется позиция как педагога, так и детей в общении.

По утверждению В.А. Кан-Калика, общение педагогов с учащимися – это своеобразный канал педагогического воздействия на общение школьников, т.е. педагог своими действиями, поведением задает эталон общения для воспитанников [1, с. 82]

Особо подчеркнем, что педагогическое общение осуществляется через личность педагога. Именно в общении проявляются взгляды учителя, его суждения, отношение к миру, к людям, к самому себе.

Общаясь с учащимися, педагог узнает их индивидуальные и личностные особенности, получает информацию о ценностных ориентациях, межличностных отношениях, о причинах тех или иных действий, поступков.

Общение регулирует совместную деятельность педагога и учащихся, обеспечивает их взаимодействие, способствует эффективности педагогического процесса.

«Педагогическое общение – это интересные контакты учителя с учениками и их родителями», «педагогическое общение – это жизнь в школе», «общение – это когда учителя понимают тебя», «педагогическое общение – это хорошие взаимоотношения», «общение – это сотрудничество», «общение – это встреча с любимым учителем, с друзьями», «педагогическое общение – это всегда обмен знаниями, впечатлениями», «общение – это совместное переживание хорошего и не очень».

Таким образом, педагогическое общение – это особый вид творчества.

Литература

1. Булатова О.С. Педагогический артистизм. – М.: Академия, 2012.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д., 2010.
3. Кабкова Е.П., Стукалова О.В. Развитие культуры личности в современном образовательном пространстве // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – 2008. – №2.
4. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение // Педагогика и психология. – 2006. – №1.
5. Станкин М.И. Психология общения. – М.: Воронеж, 2014.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ж.У. Тасболат

студент факультета филологии и педагогики
Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова
Научный руководитель: PhD, доцент, Дальбергенова Л.Е.

Статья освещает проблему формирования лексико-грамматического компонента иноязычной коммуникативной компетенции. В статье обосновывается оправданность введения термина «лексико-грамматический компонент языковой компетенции», представлена система упражнений для развития этой суб-компетенции. Уделяется внимание роли дистанционных технологий при формировании лексико-грамматической суб-компетенции.

Ключевые слова: дистанционное обучение; лексико-грамматическая компетенция; компьютерные технологии; Google Classroom.

Интеграция Казахстана в мировое образовательное пространство актуализирует развитие профессиональных контактов с представителями иностранных государств и выдвигает новые требования к выпускнику вуза.

Сегодня траектория развития современного Казахстана направлена на цифровизацию всей экономики страны. Государственная программа «Цифровой Казахстан» стала основным стратегическим документом процесса цифровизации. Целью этой программы является повышение качества жизни населения и повышение конкурентоспособности экономики страны посредством прогрессивного развития цифровой экосистемы [1].

Программа цифровизации коснулась всех сфер жизни граждан Казахстана, в том числе и образования [8].

Усилия многих теоретиков и практиков образования сегодня сосредоточены в области компьютерных технологий и, соответственно, в разработке методов, в частности организации дистанционного обучения. Дистанционное обучение (ДО) можно рассматривать как своего рода «механизм» оптимизации профессионального образования, характеризующийся переходом от репродуктивно-пассивной к репродуктивно-активной парадигме получения знаний. Обучение основано

на интерактивной и конструктивной совместной деятельности ученика и учителя, субъективно-субъективных отношений [2; 5].

Значимым аспектом подготовки выпускника вуза является формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) в новых условиях. Успешное развитие последней невозможно без сформированности всех ее базовых компонентов, одним из которых является лексико-грамматическая компетенция.

Таким образом, актуальность вопроса о формировании лексико-грамматического компонента ИКК обусловили выбор темы статьи.

Языковая компетенция по праву считается основополагающим компонентом в структуре ИКК и представляет собой знание языковых средств, включая грамматику, лексику и фонетику, а также готовность пользоваться ими в устном и письменном общении. Анализ определений языковой компетенции демонстрирует основополагающую роль феномена данной компетенции.

Анализ теоретического материала выявил неоднородность многокомпонентного состава ИКК.

Языковую (Н. Хомский, 1965, Д.И. Изаренков, 1990, В.В. Сафонова, 1996), или *грамматическую* (М. Canale, M. Swain, 1980; S.J. Savignon, 1983), или *лингвистическую* (J.A. van Ek 1974, 1990; И.Л. Бим, 1995, 1996) компетенцию определяют как знание единиц языка фонетического, грамматического, лексического уровней, знание правил; владение языковыми средствами и процессами порождения и распознавания текста [7].

Термин «*грамматическая компетенция*» является неточным, поскольку не учитывает содержательную сторону общения (высказывания, порождаемого текста, речевых действий), которая, как известно, обеспечивается корректным употреблением лексических единиц. Термин «*языковая компетенция*», напротив, отражает комплекс знаний, навыков и способностей, позволяющий понимать и продуцировать адекватно оформленную (фонетически, грамматически и лексически) речь с учетом всех ее сторон [5].

Невозможно установить приоритет грамматики над лексикой или наоборот. Усвоение грамматической системы языка происходит, как правило, только на основе знакомой лексики. Анализ используемых в отечественных и зарубежных стандартизированных экзаменах по иностранному языку заданий раздела Use of English, таких как

open-cloze, multiple-choice, paraphrasing, word-transformation (word building), выявил их преимущественно лексико-грамматический характер.

В связи с широким распространением глобальных сетей проблема преподавания иностранных языков на расстоянии привлекла пристальное внимание ученых, таких как А.А. Андреева (1999), Е.И. Азимова (2006), Е.С. Полат, М.У. Бучаркиной, М.В. Моисеевой (2004), О.И. Руденко-Моргун (2011), О.П. Круковой (1998), М.А. Бовтенко (2005), Л.А. Дунаева (2003), С.С. Кунанбаевой (2007), Д.М. Джусубалиевой (2019) и др.

В ходе исследования были изучены различные учебные платформы. В ходе анализа нами выделены платформы с наибольшими преимуществами, такие как Blackboard, Moodle, Google Class, Schoology, Edx.

Основными критериями для выбора дистанционной системы является, прежде всего, возможность поддерживать, обновлять и следить за ДС отдельно взятому учителю и бесплатный доступ.

На наш взгляд, эффективной системой организации и управления обучением является LSM Google Classroom, поскольку данная система обладает широким набором возможностей при обучении.

LMS (система управления обучением) Google Classroom – это бесплатная система дистанционного обучения, являющаяся альтернативой Moodle. Google Classroom делает обучение более продуктивным: он позволяет удобно публиковать и оценивать задания, организовывать совместную работу и эффективное взаимодействие всех участников учебного процесса. Создание курсов, предоставление заданий и комментирование работы студентов – все это можно сделать в одном сервисе. Преимущество Class перед Moodle заключается в том, что Google Classroom интегрирован с другими инструментами Google, такими как Docs и Drive. Эта функция позволяет легко обмениваться файлами, а также создавать документы на самом диске, используя Google Doc.

Имеется и минус в LSM Google Classroom, такой как отсутствие видеоконференцсвязи, что преодолевается с помощью дополнительных программ, таких как Kahoot, Skype, Online Test Pad. Они также являются бесплатными и доступными.

Для регистрации в Google Classroom необходим аккаунт Google. В результате анкетирования 108 студентов Кокшетауского Государственного университета им. Ш. Уалиханова было выявлено, что 98% студентов имеют данный аккаунт, так как Google является одной из популярных поисковых систем.

Основная цель работы над лексикой состоит в формировании лексических навыков. По окончании обучения студенты должны владеть определенным лексическим минимумом и уметь использовать его в различных жизненных и профессиональных ситуациях [6].

В связи с этим целесообразно выделить следующие типы лексических упражнений, помогающих эффективно справиться с этой задачей.

1. Лексические игры.

Задачи: тренировать учащихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке; активизировать речемыслительную деятельность учащихся; развивать речевую реакцию учащихся [3].

«*Storyteller*». Цель: развитие критического мышления, формирование творческих навыков студентов, отработка грамматики с использованием новых лексических единиц, развитие монологической речи.

Упражнение можно проводить как устно, так и письменно с использованием LSM Google Classroom. Учитель отправляет картину с разными персонажами. Учащимся необходимо выбрать одного из персонажей и придумать историю. Необходимо описать персонажа, рассказать о внешнем виде, хобби, профессии, семье и т.д. Также отработать грамматику, например, English Tenses, рассказав о том, что делал персонаж вчера или на прошлых выходных, что делает сейчас и что будет делать в будущем. Учащиеся могут записать речь на видео и отправить учителю в Google Classroom.

«*Лексические таблицы*». Цель: анализ текста, обогащение словарного запаса, изучение слов в контексте.

Учитель прикрепляет к инструкции задания в Google Classroom таблицу в формате Word (***Fill the table. What do these words mean? Write down your examples. Discuss with your partner***). Таблица включает в себя следующие пункты: слово, определение, пример учащегося, пример использования слова в тексте. Учащиеся

заполняют и отправляют таблицу для проверки учителю. Учащиеся делятся по парам и через видеоконференцсвязь по Skype обсуждают данные слова друг с другом. Таблицу можно дополнить словами по новой теме.

2. Составление диалогов и монологов по образцу является также эффективным методом обучения лексике. Диалоги в парах являются проекцией живого общения на иностранном языке, в то время как составление монологического высказывания по образцу с использованием пройденных лексических единиц и конструкций помогает закрепить в речи изученные фразы, выражения и грамматические навыки, такие как умение строить предложения и т.д.

3. Также достаточно эффективными являются следующие виды упражнений:

- репродуктивные упражнения (подготовить пересказ текста);
- вопросо-ответные упражнения;
- дескриптивные упражнения (описание картинок, рассказ о своей семье, друге с использованием плана);
- дискуссионные упражнения (обсуждение ситуации или прочитанного текста) [4].

Усвоение и использование грамматических структур в речи вызывают определенные трудности у учащихся. Формирование грамматических навыков с учетом условий функционирования грамматических структур в речи, готовит учащихся к использованию речевых грамматических навыков в реальной жизни. Целесообразно выделить следующие виды упражнений, помогающие в формировании данного навыка:

1. Упражнения в субституции. Составьте предложение из данных слов:

Образец: Was/cooking/she/entered/I/when – She was cooking when I entered.

2. Упражнения в идентификации и дифференциации грамматического явления: соедините части предложения в левой и правой части предложений, для получения связанных предложений, проведите «лингвистическое» чтение текста с анализом использованных грамматических конструкций и т.д.

3. Конструктивные упражнения: составьте предложения по образцу, используя данную конструкцию.

4. Упражнения в трансформации: преобразуйте действительный залог в страдательный, сделайте из двух простых предложений одно и т.п.

Таким образом, основополагающим условием формирования языковой компетенции является создание комплекса лексико-грамматических упражнений, направленных на формирование навыков устной и письменной речи в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности. Анализ организации и результатов исследования показал эффективность использования дистанционных технологий при формировании лексико-грамматической суб-компетенции ИКК.

Литература

1. Государственная программа «Цифровой Казахстан». – URL: <https://zerde.gov.kz/pdf>
2. Джусубалиева Д.М., Мынбаева А.К., Сері Л.Т., Тахмазов Р.Р. Цифровые технологии в иноязычном образовании дистанционное обучение: учебно-методическое пособие. – Алматы: Издательство «Полилингва» КазУМОиМЯ им. Абылай Хана, 2019. – 272 с.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985. – 166 с.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
5. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. – 1990. – №4. – С. 54–60.
6. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. – Минск: Высшая школа, 1992. – 522 с.
7. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: Еврошкола, 2004. – 233 с.
8. Указ правительства Республики Казахстан «Правила организации образовательного процесса в условиях дистанционного обучения» (2015). – URL:<http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1500010768>

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЬЯХ

М.Д. Терентьева

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Фомина Н.И.

В данной статье рассматривается влияние межнациональных браков на формирование личности ребёнка. Отмечаются особенности психосоциального климата при воспитании детей в смешанной семье. Автор раскрывает проблемы взаимодействия двух культур во внутрисемейных отношениях.

Ключевые слова: *межнациональная семья; национально-смешанный брак; поликультурное воспитание; семья; этнокультурная идентичность; этническая толерантность.*

В мире всегда существовали, существуют и, несомненно, будут существовать такие семьи, в которых супруги являются представителями разных культур. Сегодня в нашей стране насчитывается около 40 миллионов семей, значительное число из которых являются межнациональными.

В наши дни осложнение в межнациональных отношениях часто сказывается на благополучии межнациональных браков. Семьи вынуждены менять место жительства, приобретают статус беженцев. В связи с этим возникает дестабилизация семьи, что очень негативно влияет на психику подрастающего поколения.

Перед людьми, которые вступают в межнациональный брак и сталкиваются с культурными различиями, обычно стоит задача, которая заключается в том, в каком объеме они собираются включать особенности другой культуры в свою жизнь. Такая семья является малой, но весьма важной ячейкой полиэтнического общества. Правильная внутренняя атмосфера в межнациональных семьях способствует воспитанию у детей толерантности, черт интернационализма, уважения к обычаям и традициям разных этносов, что в итоге приводит к стабильности межнациональной семьи.

Этническая толерантность по своему значению должна формироваться в культуре. Именно поэтому она определяется длительно-

стью совместного проживания, развитием многообразных форм межкультурного взаимодействия. Чаще такие семьи влияют на обсуждение и разрешение правовых коллизий между государствами, способствуют нарастанию взаимной заинтересованности культурой и историей общественной жизнью другого народа, стимулированию социального сотрудничества.

Одной из центральных проблем воспитания детей в межнациональных семьях является проблема формирования этнокультурной идентичности ребёнка.

В настоящее время проведено немало исследований, которые уточняют и конкретизируют возрастные границы этапов в развитии этнокультурной идентичности ребенка.

И.В. Малыгина в своей работе отмечает, что этнокультурная идентичность – это сложный социально-психологический феномен, содержание которого составляет как осознание индивидом общности с локальной группой на основе разделяемой культуры, так и осознание группой своего единства на тех же основаниях, психологическое переживание этой общности, а также индивидуальные и коллективные формы ее манифестации [2, с. 59].

Сущность этнической идентичности ребенка заключается в осознании им своей принадлежности в определенной этнокультурной общности. В её структуре обычно выделяется два основных компонента – когнитивный и аффективный. Когнитивный компонент включает в себя знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя как ее члена на основе определенных характеристик. Аффективный же компонент включает в себя оценку качеств собственной группы, отношение к членству в ней, значимость этого членства. Многие ученые выделяют еще и поведенческий компонент этнической идентичности, который включает в себя не только понимание, осознание, но и проявление себя членом определенной этнической группы, «построение системы отношений и действий в различных этноконтактных ситуациях» [1, с. 78].

Одним из первых, кто предложил концепцию развития у ребенка осознания принадлежности к национальной группе, являлся Ж. Пиаже [4]. Он выделял три этапа в развитии этнических характеристик:

1. Ребенок приобретает первые фрагментарные и систематичные знания о своей этнокультурной принадлежности в возрасте от 6–7 лет.

2. Достигая возраста 8–9 лет ребенок уже четко идентифицирует себя со своей этнокультурной группой, выдвигает основания идентификации – национальность родителей, место проживания, родной язык.

3. В 10–11 лет уже в полном объеме формируется этническая идентичность.

К. Окампо, М. Бернал и П. Найт утверждают, что появление у ребенка чувства неизменности и устойчивости этнических характеристик завершают собой как формирование этнокультурной идентичности, так и процесс поэтапного осознания неизменности основных психосоциальных характеристик [3, с. 27].

По результатам опроса членов межнациональных семей можно заметить, что большая часть опрошенных считает преобладающим в их семье демократический тип воспитания (67,7%). При таком типе выбор этнической идентичности детьми базируется на методах убеждения, подражания образцам поведения родителей, основанных на доверии к ним [5]. 15,1% опрошенных отметили авторитарный тип воспитания в семье. Такой тип ориентирован на подавление и принуждение при определяющем влиянии отца на выбор этнической идентичности. Около 17,3% респондентов отнесли тип воспитания своих детей к переходному, характеризующийся присутствием ситуативного подхода. Переходный тип воспитания в большей степени способствует формированию маргинальной или декларируемой идентичности.

В пример можно привести межнациональную семью из Казахстана, дружно живущую в браке более 30 лет. Папа по национальности бурят, родился в Хоринском районе. Мама по вероисповеданию является мусульманкой, по национальности – крымская татарка родом из Узбекистана. Отец во время службы в армии подружился с компанией из Казахстана. После демобилизации он уехал жить в город Алма-Ата. Именно в этом городе судьба свела молодых людей и они решили пожениться. Это не понравилось родителям девушки, которые не хотели, чтобы их дочь выходила замуж за не мусульманина. Но к счастью, свадьба состоялась. Молодой человек был очень

рад, что его жена оказалась умной, покладистой, хорошей хозяйкой, которая с большим уважением и трепетом относится к своему мужу, к родственникам мужа, старается говорить на бурятском языке, хотя это ей очень трудно. Супруги с удовольствием изучают обычаи и традиции друг друга, узнают с интересом особенности буддийских и мусульманских вероисповеданий. Дети получили бурятские имена при рождении. Окружение мальчиков всегда удивляется их именам, считая их странными. Мальчики же отвечают на это так: «По национальности мы буряты и носим бурятские имена». При получении паспорта в графе национальность один из сыновей указал, что он бурят. Представитель паспортного стола удивился и предложил ему указать национальность «татарин», так как мама у него татарка. Мальчик не согласился на это предложение чиновника. Дети в семье, чаще всего, говорят на русском языке, так как не владеют бурятским языком. Вся семья прекрасно говорит на казахском языке. Очень часто члены этой семьи готовят блюда из бурятской, казахской и татарской кухни. Папе трудно было приобщить детей в полной мере к культуре и традициям бурятского народа, так как сыновьям ближе и понятнее оказались казахские и татарские обычаи. Бабушке из Бурятии пришлось принять такую ситуацию с внуками. Мальчикам роднее и ближе оказались мамыны родственники, мусульманские праздники, обычаи и традиции.

Еще одним примером может послужить одна дружная межнациональная семья. Мама родилась в городе Улан-Удэ, а папа вырос в Узбекистане. В семье растут три прекрасные дочки. Мама, которую воспитывали в духе равноправия полов, негативно восприняла главенство супруга и подчинение ему как главе семьи. Папе, который является мусульманином, в начале семейной жизни не понравилось такая точка зрения жены. Но оба супруга пришли к выводу о том, что надо уважать мнение друг друга и необходимо уступать, уметь договариваться. Мама прочла много литературы об исламе. Папа же, в свою очередь, стал чаще бывать в буддийских храмах и изучать буддийскую веру. Дети в этой семье знают не только о буддизме и исламе. Родители стараются воспитывать толерантное отношение своих детей к другим верам. Межэтническая культура проявляется во всех областях жизнедеятельности: в языках, воспитании детей, одежде, устройстве жилища, рабочего места, домашнем хозяйстве. Папа счи-

тает, что в воспитании детей решающей должна быть власть отца. Девочки знают то, что надо быть покорными будущему мужу, «ибо повиновение ему равно повиновению богу». Но мама, не согласная с таким взглядом мужа, считает, что ему не помешало бы быть современным и что он должен пересмотреть свои некоторые взгляды на жизнь. Родители большое внимание уделяют привитию нравственных качеств: строго следят, чтобы девочки не приучились пить алкогольные напитки, курить и праздно проводить время. Папа строго следит за тем, как одеваются девочки и как общаются с мальчиками. Старшие дочери боятся осуждения со стороны отца, поэтому не носят короткие юбки. Девочки считают себя метисками, но в различных анкетах, где нужно указать национальность, пишут, что они бурятки. Вопрос выбора национальности является сложным для девочки. Конечно же, папа переживает из-за этого. Ему хочется, чтобы родился ещё один ребенок, долгожданный мальчик. Мама же считает, что в семье уже достаточное количество детей, а задача родителей – воспитать достойных людей и дать девочкам отличное образование.

Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что этнокультурная идентичность сейчас изучена недостаточно. Дети из смешанных семей должны выбирать себе одну из двух национальностей, и, обычно, выбор падает на национальность того родителя, кто имеет более высокий культурный, социальный и этнический статус. Среди проблем таких семей отмечается наличие культурных столкновений, различие традиций и обычаев, особенности ведения домашнего хозяйства, отношения с родителями и другие. Ситуации в семейной жизни, связанные с ценностями, привычками и традиционными ожиданиями супругов, обусловлены зачастую их этнической принадлежностью. Но тем не менее межнациональный брак и межнациональная семья – это и малая часть общества, но требующая особого внимания и изучения.

Литература

1. Дробижева Л.М., Аклаев А.Р., Коротеева В.В., Солдатова Г.У. Демократизация и образы национализма в Российской Федерации. – М.: Промсвещение, 1996. – 384 с.
2. Малыгина И.В. Этнокультурная идентичность: онтология, морфология, динамика: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – М., 2005. – 42 с. –

URL: <http://www.dslib.net/teorja-kultury/jetnokulturnaja-identichnost.html> (дата обращения: 27.03.2020).

3. Окампо К.А., Бернал М.Е., Найт Г.П. Пол, раса и этническая принадлежность: последовательность социальных констант. Этническая идентичность: формирование и передача среди латиноамериканцев и других меньшинств. Олбани: Государственный университет Нью-Йорка, 1993. – С. 11–30.

4. Пиаже Ж. Развитие у детей понятия родины и отношений с другими странами // Международный журнал социальных наук. – 1951. – №3. – С. 561–578.

5. Тихомирова О.Б., Фомина Н.И. Концепция гуманной педагогики в современном обучении // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – №7–2 (49). – С. 61–63. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26364806> (дата обращения: 27.03.2020).

МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Д.С. Тишкова

студент факультета дошкольного и начального образования,

Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.пс.н., доцент Троицкая И.Ю.

Успешное речевое развитие ребенка дошкольного возраста является одним из основных условий его развития, формирования личности. Актуальность данной темы поддерживает Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. В статье проводится анализ результатов мониторинга развития речи детей старшего дошкольного возраста в условиях детского сада.

Ключевые слова: дошкольник; мониторинг; речевое развитие.

Образовательный процесс в дошкольной образовательной организации (ДОО) осуществляется в соответствии с основной образовательной программой дошкольного образования, разрабатываемой, принимаемой и реализуемой учреждением самостоятельно в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Программа обеспечивает развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах общения и дея-

тельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей.

Речевое развитие детей в условиях ДОО включает организацию данного процесса в соответствии с основными задачами речевого развития (ФГОС ДО):

- овладение речью как средством общения и культуры;
- обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи;
- развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы;
- формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Процесс организации речевого развития дошкольников будет проходить эффективно при наличии мониторинга результатов освоения программных критериев по речевому развитию.

Исследование осуществлялось на базе МБДОУ г. Арзамаса Нижегородской области. В исследовании принимали участие 18 старших дошкольников.

Показателями сформированности речевого развития детей подготовительной группы (по Стребелевой Е.А.) являются:

- умения ребенка правильно произносить слова и звуки;
- понимание смысловых оттенков значений глаголов, образованных аффиксальным способом;
- умения в употреблении сложных предлогов;
- умение составлять описательный рассказ по картине.

В качестве диагностического инструментария нами были использованы методики Ушаковой О.С., Струниной Е.М. [3].

1. Методика «Обследование звукопроизношения».

Цель: выявить уровень развития звукопроизношение.

2. Методика «Объясни действия».

Цель: выявление понимания смысловых оттенков значений глаголов, образованных аффиксальным способом (при помощи приставок, которые придают словам различные оттенки).

3. Методика «Картинки».

Цель: выявление умения в употреблении сложных предлогов.

4. Методика «Рассказ по картине».

Цель: выявить умение составлять описательный рассказ по картине.

В результате исследования были получены следующие результаты, обсудим их.

1. Умение ребенка произносить слова различной слоговой структуры в предложениях: высокий уровень – 23%; средний – 72%; низкий – 5%.

2. Понимание смысловых оттенков значений глаголов, образованных аффиксальным способом: высокий уровень – 22%; средний – 67%; низкий – 11%.

3. Умение в употреблении сложных предлогов: высокий уровень – 5%; средний – 95%; низкий – 0%.

4. Умение составлять описательный рассказ по картине: высокий уровень – 23%; средний – 72%; низкий – 5%.

Качественный анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы: высокий уровень сформированности связной речи продемонстрировали 4 дошкольника из 18, что составляет 22% (ребенок умеет произносить слова различной слоговой структуры в предложениях, понимает смысловые оттенки значений глаголов, образованных аффиксальным способом; умеет употреблять сложные предлоги, составлять описательный рассказ по картине, использует разнообразные способы связей между предложениями); 12 детей показали средний уровень, что составляет 67%: ребенок не всегда умеет произносить слова различной слоговой структуры в предложениях, частично понимает смысловые оттенки значений глаголов, образованных аффиксальным способом; употребляет сложные предлоги, составляет описательный рассказ по картине с помощью педагога; 2 дошкольника показали низкий уровень (11%): ребенок не умеет произносить слова различной слоговой структуры в предложениях, не понимает смысловые оттенки значений глаголов, образованных аффиксальным способом; не умеет употреблять сложные предлоги, составлять описательный рассказ по картине не умеет связывать между собой предложения.

Таким образом, в статье сделан анализ результатов мониторинга развития речи детей старшего дошкольного возраста. Были апробированы методики диагностики речевого развития, проанализированы результаты диагностики. За основу были взяты критерии речевого развития, а именно: умение ребенка произносить слова различной слоговой струк-

туры в предложениях; понимание смысловых оттенков значений глаголов, образованных аффиксальным способом; умение употреблять сложные предлоги; умение составлять описательный рассказ по картине.

Обобщив результаты диагностики по трем методикам, мы выявили средний уровень сформированности речевого развития, а также выявили дошкольников с низким уровнем, что говорит о необходимости разработки и реализации комплекса занятий с целью речевого развития детей подготовительной к школе группы. Из данных показателей мы видим, что дети имеют средний уровень развития речи, не умеют рассуждать или делают это с помощью педагога, не умеют устанавливать причинно-следственную зависимость.

Литература

1. Гризик Т.И. Развитие речи детей 6–7 лет. – М.: Просвещение, 2007. – 224 с.
2. Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников. – М.: Академия, 2013. – 256 с.
3. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2004. – 288 с.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Е.А. Фомина

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Филиппова Л.В.

Статья посвящена изучению формирования и социализации личности ребёнка с нарушениями речи. Автором осуществлён поиск условий для обозначения уровня коммуникативных способностей детей и дальнейшего формирования коммуникативной культуры ребёнка.

Ключевые слова: адаптация; коммуникативные способности; коммуникативная культура; социализация.

В настоящее время возросло количество случаев, когда у ребёнка в процессе обучения возникают трудности, связанные с различ-

ными нарушениями речи разной сложности. Дети имеют нормальные потенциальные возможности, но по тем или иным причинам задерживаются в развитии и отстают от своих сверстников. В своей теории культурно-исторического развития психики Л.С. Выготский обратил внимание на то, что любой дефект, ограничивая взаимодействие ребёнка с окружающим его миром, мешает ему овладеть культурой, социальным опытом человечества [2].

На момент поступления в школу около трети всех детей имеют нарушения речи разной этиологии, характера и степени выраженности, которые обуславливают ограничения в их социализации [5, с. 58–65].

Педагоги также отмечают низкий уровень развития в коммуникативной и когнитивной сфере, отсутствие произвольного поведения, эмоциональный дисбаланс и плохо развитую речь.

Конечно, с возрастом эти расстройства могут исчезнуть, но они также могут стать стойкими и более выраженными. Все это создает определенные проблемы, которые препятствуют отношениям ребенка со сверстниками и взрослыми и успешной социализации. Недостатки в произношении звука негативно влияют не только на развитие речи, но и накладывают негативный отпечаток на характер ребенка.

Одной из важных проблем в современном обществе является социализация детей с различными нарушениями речи. В настоящее время число детей с нормальными возможностями возросло, но по тем или иным причинам они отстают в развитии от своих сверстников, и в процессе обучения они испытывают трудности, связанные с нарушениями речи различной сложности. А неадаптация такого ребенка в речевой среде указывает на неадекватную коммуникативную активность, а также на коммуникативное поведение в целом, где речь является одним из важных условий успеха ребенка в отношениях с окружающими его людьми.

Социализация детей с нарушениями речи имеет свои особенности. В зависимости от типа нарушения речи дети испытывают трудности в освоении системы культуры и моделей поведения в обществе, им трудно взаимодействовать с социальной средой, адекватно реагируя на изменения в достижении своих целей, что может привести к дисбалансу в поведении [1].

Исходя из утверждения, что социализация невозможна без правильно сформированной коммуникативной культуры личности, становится понятно, что ядром формирования процесса социализации у детей с нарушениями речи станут занятия по развитию речи и разработке адекватной модели поведения.

Для лучшей адаптации детей к обществу специалисты могут использовать технологии социального взаимодействия, которые включают в себя: игровое взаимодействие участников, самопознание, формирование и закрепление коммуникативных навыков и навыков ребенка, обучение навыкам сотрудничества. Результатом этой технологии и своего рода «экзаменом» для детей с нарушениями речи станет непосредственное применение знаний, умений и навыков коммуникативной культуры в социокультурной среде [2].

В каждом из этих компонентов технологии социального взаимодействия педагоги используют различные игры и упражнения для развития рефлексии, повышения самооценки, улучшения выразительных навыков, развития способности не только слушать собеседника, но и слышать партнера, чтобы понять его чувства и эмоции. С этой целью педагоги активно вводят такие упражнения, как знакомство, самопредставление, внутренняя улыбка, самый наблюдательный и многие другие [2].

Было бы ошибкой ограничивать круг людей, которые могут помочь в формировании коммуникативного навыка у ребенка только специалистами. Несомненно, его семья является главным помощником и проводником ребенка в обществе. Родители ребенка часто делают все возможное для процесса социализации ребенка с нарушением речи.

Основной задачей по оказанию помощи в социализации ребенка с нарушением речи и его семьи будет их социальная интеграция в общество. Вот почему все чаще можно услышать об идеях комплексного обучения, которые могут предотвратить развитие у ребенка с нарушением речи комплекса социального дефицита и неполноценности.

Разумеется, именно семья как один из основных факторов социализации ребенка способна правильно организовать его интеграцию как в сфере образования, так и в полноценной социальной жизни.

Таким образом, можно сделать вывод, что необходимо социализировать детей с нарушениями речи.

Используя методы, направленные на развитие и улучшение речевых функций и структурных компонентов речи, необходимо развивать общую координацию и мелкую моторику рук, формировать коммуникативные способности, развивать основные психические процессы, проводить эмоциональные тренировки, формировать адекватную самооценку и постоянно следить за правильной артикуляцией, речевым дыханием и просодической стороной речи, выполнять комплексы упражнений, способствующих улучшению качества речи, развитию языкового инстинкта, четкости речи и разборчивости речи [8].

В группах ведется работа по развитию диалогической и монологической речи. Дети учатся сочинять истории из картин, серии картин из личного опыта, пересказывать; выполнять творческие задания. Все вышеперечисленное готовит детей к овладению речью и предотвращает конкретные нарушения чтения и письма.

Воспитатель принимает активное участие в процессе коррекции, планирует учебную и коррекционную работу на каждый режимный момент. Он использует игровые упражнения, которые активируют речевую деятельность детей, выбирает ролевые игры и упражнения, которые способствуют эффективному развитию речи, включает этих детей в коллективные действия, обеспечивает уверенность детей в игре во время подвижных игр на свежем воздухе [6].

Постоянное внимание к формированию речи детей в повседневной жизни делает их высказывания более правильными, грамотными и подробными. Дети повышают свою речевую активность, они быстро осваивают речь как полноценное средство общения и познания окружающей действительности. Одним из направлений в работе воспитателя является работа с родителями, которые получают все необходимые рекомендации и дидактические материалы. Такая совместная деятельность позволяет родителям участвовать в коррекционно-развивающей работе и видеть динамику речевого развития своих детей.

Если ребенок по-прежнему не адаптируется в речевой среде, отказывается общаться, то все это скрывает серьезную проблему – отсутствие коммуникативной активности, коммуникативного поведения.

ния в целом, где речь является одним из важных условий успеха ребенка в отношениях с людьми вокруг него.

Механизмы социализации детей с нарушениями речи имеют свои особенности. В зависимости от типа нарушения речи дети испытывают определенные трудности в освоении системы культуры и моделей поведения в обществе. Их взаимодействие с социальной средой затруднено, а их способность адекватно реагировать на изменения снижается. Они испытывают трудности в достижении своих целей

в рамках существующих норм, что может привести к дисбалансу в поведении [8].

Если ребенок постоянно конфликтует, ссорится, не знает, как вести переговоры и уступать во время совместной деятельности, если ему трудно установить дружеские и игровые отношения с другими детьми и он предпочитает оставаться в команде один, ему нужна помощь. Большинство детей, посещающих детские сады, успешны в общении. Они умеют устанавливать контакты, могут договариваться о совместной игровой, трудовой и образовательной деятельности, планируют для себя некоторые задачи и пытаются их выполнить. Они свободно выражают свои запросы, делятся впечатлениями и задают вопросы [4].

Но иногда случается, что отношения дошкольника со сверстниками трудны, поэтому так важно показать ему правильную модель поведения в обществе. Необходимо обратить его внимание как на положительные, так и на отрицательные примеры общения людей в повседневной жизни. Не нужно сожалеть о том, что ребёнок в той или иной ситуации не сказал нужное слово, его просто нужно хвалить за каждое «волшебное» слово, за добрые дела, которые он совершил, а главное – показать личный пример правильного поведения и общения с другими. Ребенок живет в обществе, видит отношения между взрослыми, копирует и передает те же отношения в общении со сверстниками. Важно выстроить общение с ребенком таким образом, чтобы оно доставляло удовольствие и вызывало желание общаться, и игра как основной вид деятельности детей выходит на первый план [8].

С помощью всевозможных речевых игр, заданий на выполнение артикуляционных и дыхательных упражнений, логоритмики, взрослый легко справится с такой задачей, как обогащение активного и пассив-

ного словарного запаса ребенка, поможет ребенку в формировании правильного звукопроизношения и построение слоговой структуры речи, научит ребёнка выражать свои мысли. Но необходимо помнить, что не нужно перегружать ребенка задачами. Если ребенок получает слишком много информации, может случиться так, что дефекты речи перерастут в заикание. Следовательно, ребенок должен получать знания в соответствии с возрастом и состоянием психических процессов [9].

Большую роль в социальном развитии ребенка играют родители. Иногда родители из-за невежества или из-за своей педагогической некомпетентности не придают большого значения речевым расстройствам, которые они замечают у своих детей, а иногда они их не видят. Они не думают о том, что нарушения речи влекут за собой нарушение коммуникативной сферы, таких детей тревожит прежде всего то, что они не могут решить свои проблемы самостоятельно. Это мешает детям чувствовать себя свободно и комфортно в играх, на уроках и в повседневной жизни. И здесь решающую роль играют взрослые, ведь нормальное развитие ребенка во многом зависит от того, как они будут руководить процессом развития, будут ли они учить детей общаться с окружающими их людьми, будут ли они учить их дружить, договариваться, не конфликтовать, находить компромисс в спорах.

Таким образом, сформированная речевая компетенция приводит к формированию таких личностных качеств, как адекватная самооценка, самоконтроль, общение, уверенность в своих силах и способностях, чувство полезности и потребность в команде сверстников. Дети развивают и активируют речевые, когнитивные, эмоционально-волевые и личностные качества, что способствует формированию их позитивной социализации в обществе, что является основой для формирования социально адаптивной личности ребёнка и предпосылкой успешного образовательного обучения в школе.

В связи с различными неблагоприятными обстоятельствами возникают различные нарушения процесса социализации дошкольников. Поэтому задача педагога – предотвратить проблему, своевременно установить и устранить причины, вызывающие ее, и обеспечить предотвращение негативных явлений и отклонений в поведении детей дошкольного возраста.

Работа по социализации детей с нарушениями речи должна вестись в следующих направлениях:

выявление и диагностика особых образовательных потребностей ребенка и его семьи;

максимальное сокращение разрыва между моментом определения первичного нарушения в развитии ребенка и началом адресной коррекционной помощи;

сокращение сроков начала специального образования (до первых месяцев жизни ребенка);

построение всех необходимых коррекционно-педагогических программ обучения, использование специальных методов, приемов, средств обучения.

Из сказанного выше следует, что и процесс, и результат социализации дошкольников с ОНР характеризуется своеобразием и требует проведения коррекционных мероприятий: создание соответствующих психолого-педагогических условий деятельности, общения и развития самосознания, ориентированных на усвоение социального опыта и речевой коммуникации с учетом реализации социальных потребностей ребенка.

Трудности социализации у детей с ОНР наблюдаются во всех ее сферах и связаны с особенностями установления социальных связей с помощью речи. Наблюдаются снижение потребности в общении и, как следствие, недостаточная целенаправленность в игровой деятельности, однообразный, подражательный характер игровых действий, отсутствие замысла в сюжетно-ролевой игре, трудности усвоения правил, предпочтения игры в одиночку, что свидетельствует о снижении коммуникативной интенции и речевой инициативы.

Вследствие речевого недоразвития наблюдается смещение целей взаимодействия, преобладает ситуативно-деловое общение независимо от возраста ребенка.

Литература

1. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 190 с.
2. Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2017. – 208 с.

3. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. // МО и Н РФ ФГАУ «Федеральный институт развития образования». – Режим доступа: www.firo.ru/?page_id=11003/

4. Федоренко Л.П., Лотарев В.К. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение. 2015. – 240 с.

5. Чуковский К.И. От двух до пяти. – М.: Детская литература, 2017. – 366 с.

6. Чулкова А.В. Формирование диалога у дошкольника. – М.: Феникс-Москва, 2017. – 126 с.

7. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 106 с.

8. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 2015. – 264 с.

ВЛИЯНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В.О. Чепак

студент факультета дошкольного и начального образования
Армавирский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Фомина Н.И.

Автор статьи раскрывает вопрос использования мультфильмов как средства развития культуры поведения младших школьников. Описаны виды и качественные характеристики российской и зарубежной мультипликационной продукции.

Ключевые слова: *культура поведения; личностное развитие; младший школьник; мультфильмы; особенности мультфильмов.*

В современном мире проблема формирования культуры поведения у детей младшего школьного возраста интересует педагогов и психологов по всему миру. В США и в Европе регулярно проводятся конференции, семинары и симпозиумы, где преподаватели и студенты изучают данную проблематику с особым вниманием.

Задача взрослых – обучить младшее поколение правилам и нормам поведения, благодаря чему впоследствии будут складываться этически ценные формы общения.

Необходимо уделять много времени объяснению учащимся начальных классов важности коллективного взаимодействия: совместная работа требует много сил и желания делать что-то вместе,

сообща, ведь, как известно, только совместными усилиями, думая не только о себе, но и о коллективе в целом, можно достичь высоких результатов.

Модель поведения может формировать у ребёнка и примеры, которые демонстрируются по телевидению. Педагоги и психологи считают, что родители должны уделять должное внимание тому, что смотрят их дети, и всё потому, что вербальная и физическая модель агрессивного поведения, транслируемая по телевизору, вещь не так уж и редкая, а совсем наоборот, имеет место быть. Из-за того, что ученики начальных классов неоднократно сталкиваются с насилием в просмотренных ими передачах, существует высокая вероятность повышения уровня агрессивности и в их поведении [3].

Доказано, что ребёнок имеет склонность корректировать своё поведение, опираясь на пример извне – будь то окружающие его взрослые, сверстники или также прототип, предоставленный телевидением [1].

В своих исследованиях советский и российский историк Л.Ф. Боженко доказал, что большую часть свободного времени занимает просмотр телевизора. Но с другой стороны, одним из наиболее эффективных способов воспитания и обучения детей считается анимация. Педагогами и психологами были доказаны формирующая, познавательная, развлекательная и обучающая роль мультипликации.

Исследованиями в области влияния мультфильмов на формирование культуры поведения детей младшего школьного возраста занимались такие педагоги, как А.Л. Богатырёва, О.А. Воронина, Н.П. Гришеева, М.И. Медведева, В.И. Абраменкова и др.

По словам О.В. Козачёк [4], отечественные мультфильмы воспитывают у младших школьников взаимопомощь, дружелюбие и доброту, когда как чрезмерное увлечение зарубежной мультипликацией становится причиной детской грубости, агрессии и тревожности.

Так, например, сравнивая два схожих по структуре мультфильма советский «Ну, погоди!» и зарубежный «Том и Джерри», можно отметить, что в отличие от последнего, история о том, как волк безуспешно пытается догнать зайца, раскрывает его, волка, не с самой хорошей стороны. Чужое агрессивное поведение несёт не пагубный характер, наоборот, учит маленьких телезрителей, как нельзя поступать. Волк после всех совершённых злодеяний должен понести нака-

знание, когда как кот Том в одноимённом мультфильме страдает от хитрого мышонка, ни сделав ничего плохого.

В своей книге «Сердце отдаю детям» советский педагог В.А. Сухомлинский [6] пишет, что «многие годы наблюдений над развитием одних и тех же воспитанников от младшего школьника до зрелости убедили меня, что стихийное, неорганизованное воздействие на детей кино, радио, телевидения не способствует, а скорее вредит правильному эстетическому воспитанию».

Э. Бароло [2], психолог Миланского университета, предупреждал о том, что «информация, поступающая в сознание в виде зримых образов, непосредственно и без критического анализа просачивается в самые потайные уголки нашей психики».

Академик А.М. Новиков беспокоился о психике младшего поколения, подвергающегося опасности в результате просмотра телепередач. Их пагубное воздействие он сравнивал с атомной бомбой и требовал от кино, радио и телевидения ответственности за негативные последствия своих трансляций.

Многие взрослые не задумываются о том, какое влияние оказывает на детей информация, поступающая с экранов телевизора. Наивно и необдуманно считать детские мультфильмы просто развлечением, ни коим образом не влияющим на психику ребёнка [3].

Воздействие мультфильмов на учащихся начальных классов настолько велико, что сбрасывать его со счетов воспитания младшего поколения будет неосмотрительно. Так, психологами и педагогами было доказано, что добрые, светлые мультфильмы способствуют разностороннему развитию младших школьников, вызывают у учащихся начальных классов положительные эмоции, сопереживание, улыбки, а после просмотра ребёнок испытывает спокойное состояние, воодушевление, смех.

Грамотная и красивая речь персонажей мультфильмов способствует пополнению словарного запаса маленьких телезрителей, учит их говорить правильно, чётко формулировать свои мысли, быть вежливым.

Ребёнок впитывает все, что он видит вокруг себя, следовательно, сюжет мультфильма становится превосходным материалом для анализа и критики [1].

Персонажи мультфильмов помогают детям разграничивать добро и зло; их цель – научить младших школьников быть искренними, щедрыми, послушными, развить в себе такие качества, как эмпатия и взаимопомощь [7].

Подобные мультфильмы можно с уверенностью назвать «полезными». Но не стоит забывать и о тех мультфильмах, просмотр которых больше навредит младшему школьнику, чем чему-то его научит. Выделяют несколько признаков опасных мультфильмов.

В первую очередь, это излишне яркие цвета и громкие звуки, влияющие на ещё несформированную психику младшего школьника. Просмотр таких мультфильмов перед сном приводит к перевозбуждению ребёнка, из-за чего ему будет сложно уснуть впоследствии.

Также специалистами было отмечено, что яркие цвета негативно отражаются на зрении учащихся и способны спровоцировать у больных детей приступ эпилепсии. Тревожность, головную боль может вызвать напряжённая музыка, вследствие чего у детей формируются страхи [3].

Большое внимание нужно уделять озвучке мультфильма. Голоса героев должны быть разнообразными, то есть имеет место быть многоголосая озвучка, в зависимости от момента интонация должна меняться. Озвучивание персонажем своих мыслей и переживаний, оценки своих действий благоприятно влияет на воспитание детей младшего школьного возраста.

Однообразные мультфильмы способны снизить у учащихся заинтересованность окружающим миром [1]. Значительное влияние на эмоциональное состояние ребёнка имеют мультфильмы с разной жанровой направленностью. Например, «Приключение поросёнка Фунтика» содержит большое количество положительных эмоций (удовольствие, радость, восторг), и следовательно, после его просмотра настроение детей значительно поднимается.

Другим популярным и любимым многими детьми мультфильмов считается познавательный и обучающий мультфильм «Смешарики». В нём не встречается жестокость, агрессивность персонажей, наоборот, подчёркивается важность дружбы, взаимопомощи и взаимоуважения. При совершении недобропорядочных поступков герои спешат их исправить. Данный мультфильм способствует развитию у

младших школьников мышления, воображения и других положительных качеств.

Выделяют критерии, характеризующие персонажей в так называемых «вредных мультфильмах»: агрессивные черты характера главного героя, желающего нанести вред окружающим его людям; отсутствие наказания за нарушение установленных правил; отрицательная форма поведения, повторение которой опасно для здоровья ребёнка; отталкивающий внешний вид персонажей; наличие скверных слов в речи и т.д.

Захватывающе-динамичные, агрессивные мультфильмы порождают у младших школьников напряжённость, кратковременный смех, а после просмотра приходит излишняя возбуждённость с проявлением словесной и физической агрессии.

Не только зарубежные, но и мультфильмы отечественного производства не всегда могут нести исключительно положительное воздействие на ребёнка.

Педагогами М.Н. Корешковой, М.В. Королёвой, О. Кузовлевой [5] было проведено исследование на предмет изучения популярных для детей младшего школьного возраста мультипликационных работ.

Одним из самых популярных и любимых учащимися мультфильмов оказался мультфильм «Маша и медведь», выпущенный в 2009 году. Обладая добротным юмором и видя своей целью обучить детей хорошим вещам, он предлагает маленьким телезрителям в качестве подражания главную героиню – капризную девочку Машу, в речи которой отсутствуют вежливые слова и имеет место быть приказный тон. Она докучает большому медведю, и тот вынужден удовлетворять её капризы. Кроме главных героев в лесу проживают и другие животных, которые прячутся от Маши в связи с тем, что она их мучает.

Это приводит к тому, что мультфильм показывает маленьким телезрителям негативный прототип поведения: они начинают кричать, баловаться, спорить с родителями. У них формируются такие качества, как упрямство и эгоистичность.

Нельзя сказать, что мультфильм «Маша и медведь» целенаправленно пытается навредить вашему ребёнку, научить плохому, это не так. На протяжении всех серий он показывает крепкую дружбу между главными героями, их умение найти компромисс и решение

поставленной проблемы. Главная героиня пожинает плоды своих действий, учится быть лучше, всегда готова прийти на помощь друзьям.

Задача родителей проследить за тем, как их ребёнок воспринимает действия девочки Маши и объяснить ему, что она делает неправильно, а за что её можно похвалить.

Так, С.Н. Еникополов, заведующий отделом клинической психологии Научного центра психического здоровья Российской академии медицинских наук, подчёркивает, что мультфильмам свойственно оказывать пагубное влияние на детей только в том случае, если ребёнок идентифицирует себя с героями. Причина агрессивного поведения может быть связана с подражанием персонажам мультфильма [1]. Родителям следует проводить беседы со своими детьми, чтобы препятствовать их подражанию отрицательным персонажам.

Таким образом, влияние мультфильмов и их роль в формировании культуры поведения младших школьников во многом зависит не только от того, что именно они смотрят, но и смогут ли взрослые правильно объяснить детям происходящее на экране.

Рекомендуется тщательно отбирать мультфильмы и передачи для своих детей и по возможности смотреть их вместе с ними, чтобы понаблюдать за реакцией, а также убедиться, что содержание работы приемлемо для просмотра ребёнком данного возраста [3].

Необходимо помнить, что даже «полезные» зарубежные мультипликационные картины отстраняют детей от истории и культуры своей страны, своего народа. Многие иностранные мультфильмы пропагандируют культуру, нравственные принципы, ценности, жизненные позиции, отличные от наших.

В целом, можно сказать, что влияние мультфильмов не однозначно для всех и каждого. Они развивают у школьников начальных классов как полезные коммуникативные способности и эффективные модели поведения, так и культуру поведения, которая будет впоследствии препятствовать ребёнку полноценно развиваться в обществе, в кругу своих сверстников и взрослых.

Следует учитывать, что не всё, что нравится смотреть детям, полезно для них [3]. Правильно подобранные для их возраста мультфильмы и передачи поспособствуют развитию уважительного отно-

шения к окружающим, правил поведения в обществе, логического мышления.

Не стоит забывать, что ни одна передача, ни один даже самый поучительный мультфильм не сможет заменить общения ребёнка с окружающими их людьми. Детям необходима любовь родителей, их улыбки и объятия, внимание и присутствие.

Литература

1. Абраменкова В., Богатырева А. Дети и телевизионный экран // Воспитание школьников. – 2006. – №6. – С. 28–31.
2. Бароло Э.В. ТВ и компьютеры – угроза интеллекту // Литературная газета. – 2006. – №35. – С. 45–48.
3. Гришаева Н.П. Социально-психологические аспекты влияния телевидения на дошкольников // Начальная школа плюс до и после. – 2001. – №8. – С. 75–76.
4. Козачёк О.В. Мультфильмы: их влияние на психику ребенка // Здоровье и экология. – 2007. – №4. – С. 64–73.
5. Корешкова М.Н., Королева М.В., Кузовлева О.А. Влияние современных мультфильмов на культуру поведения дошкольников // Молодой ученый. – 2014. – №21. – С. 179–182.
6. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.
7. Тихомирова О.Б., Фомина Н.И. Концепция гуманной педагогики в современном обучении // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – №7–2 (49). – С. 61–63.

Научное издание
**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ:
ПРОБЛЕМЫ, ИННОВАЦИИ, ДОСТИЖЕНИЯ**
Сборник научных статей

Научный редактор Е.В. Ключева
Ответственный редактор С.В. Федорова
Корректор Н.В. Жучкова
Технический редактор С.П. Никонов
Верстка и вывод оригинал-макета З.Ю. Скочигоровой

Подписано в печать 30.06.2020. Формат 60х84/16
Усл. печ. листов 14,8. Тираж 300 экз. Заказ № 16/20

Издательство Арзамасского филиала ННГУ
607220 г. Арзамас Нижегородской обл., ул. К. Маркса, 36

Участок оперативной печати
607220 г. Арзамас Нижегородской обл., ул. К. Маркса, 36