

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



21 2024
ЧАСТЬ IV

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 21 (520) / 2024

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Рахмонов Азизхон Боситхонович, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кулуг-Бек Бекмурадович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Вилейанур Субраманиан Рамачандран* (1951), индийский невролог, психолог, доктор медицины, доктор философии, директор Исследовательского центра высшей нервной деятельности (Center for Brain and Cognition), профессор психологии и нейрофизиологии Калифорнийского университета (Сан-Диего), адъюнкт-профессор биологии Солковского института (Salk Institute).

Рамачандран родился в 1951 году в штате Тамилнад (Южная Индия) в семье дипломатов и ученых. В 1974 году окончил Медицинский колледж Стэнли в Мадрасе. В 1978 году получил степень PhD (философия) в Тринити-колледже Кембриджского университета. В течение двух лет работал в Калифорнийском технологическом институте. С 1998 года Вилейанур Рамачандран — профессор психологии и нейрофизиологии Калифорнийского университета в Сан-Диего.

В начале научной карьеры Рамачандран занимался изучением того, как человеческий мозг обрабатывает визуальную информацию. Затем его интересы сместились в область кортикальной пластичности, он исследовал такие феномены, как фантомная конечность, синдром нарушения целостности восприятия собственного тела, синдром Капгра.

Рамачандран является сторонником теории зеркальных нейронов. Он считает, что их открытие является наиболее важным в истории неврологии последнего десятилетия. Он предпола-

гает, что исследование зеркальных нейронов поможет объяснить многие явления человеческой психики. Рамачандран также предположил, что зеркальные нейроны могут стать ключом к пониманию неврологических основ человеческого сознания и языка.

Вилейанур Рамачандран опубликовал более 120 статей в научных журналах. Он является автором нашумевшей книги *Phantoms in the Brain* («Фантомы мозга»), которая переведена на восемь языков и стала основой для сценария одноименного двухсерийного фильма на Channel 4 Британского телевидения и на PBS в США.

Рамачандран награжден золотой медалью Нидерландской королевской академии наук за заметный вклад в нейрофизиологию, золотой медалью Австралийского национального университета, а также удостоен почетного президентского звания Американской академии неврологии (American Academy of Neurology). Ему присужден орден Падма бхушан — одна из высших гражданских государственных наград Индии, знак признания выдающегося служения нации.

Журнал *Newsweek* назвал его членом «Клуба века» — одним из сотни самых выдающихся людей XXI столетия.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Иванова Т. А.

Формирование грамматического строя речи у детей 6–7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством дидактических игр и лексических упражнений..... 209

Кишукова А. М.

Раннее обучение иностранному языку как педагогическая проблема 212

Кишукова А. М.

Организационно-педагогические условия обучения дошкольников английскому языку в системе дополнительного образования 214

Kuanysbayeva A. K.

Enhancing English proficiency: overcoming barriers for Kazakh-speaking students 215

Куликова С. А.

Театрализованная деятельность в раннем возрасте 218

Ловчагина Е. Ю.

Особенности педагогического взаимодействия участников образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении 219

Лось Н. Н., Малькова Е. В.

Проектная деятельность как эффективная технология формирования читательской грамотности в начальной школе 221

Любченко К. Р.

Педагогика как искусство..... 222

Мавлиева И. Ф.

Детская книга как средство ранней профессионализации младших школьников... 224

Магсумова А. Р.

Этнокультурные традиции семьи как фактор трудового воспитания младшего школьника .. 226

Нгуен Т. Х.

Как быстро и легко запомнить правила склонения имен прилагательных в русском языке 228

Пономарёва Р. В.

Педагогические условия формирования естественнонаучной грамотности при изучении курса безопасности жизнедеятельности 231

Родионова Я. Е.

Обогащение лексического запаса учащихся четвертого класса посредством работы с полисемией на уроках русского языка 232

Сажина В. В.

Роль сказок в воспитании детей дошкольного возраста 237

Саламатникова Ю. А.

Здоровьесберегающие технологии в образовательном пространстве 239

Самар Д. В.

Огневая подготовка курсантов образовательных организаций уголовно-исполнительной системы 240

Седова Н. В., Федоренко Т. А., Городничева А. Е.

Современные средства обучения как условие формирования функциональной грамотности учащихся в рамках реализации федеральных образовательных программ и обновленных ФГОС..... 242

Селютина В. В.

Теоретические основы применения средств визуализации учебной информации на уроках в начальной школе..... 245

Скоробогатова А. И., Трифонова Е. Ю.

Организационно-педагогические условия адаптации первокурсников к учебе в вузе 248

Собиржонов А. З., Абдужаббарова У. М.

Как применить проблемное обучение в медицинском образовании 249

Совостьянова А. Н., Масына Т. В., Кулиш С. Г., Назарчук О. В., Ольховская Е. А. Механизмы речи 252	Черников И. О. Современные подходы к изучению основных характеристик разрядки в американо-советских отношениях в 1970-е годы: проблема разоружения, германский вопрос, развитие межгосударственного диалога 265
Судаков А. В. Современные подходы к изучению истории в школе 255	Чуланова А. В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с расстройствами аутистического спектра в процессе реализации программы воспитания в условиях инклюзивного образования 272
Толегенова Ш. Н. Масс-медиа как визуальное средство формирования коммуникативной компетенции студентов 259	Шлейдовиц О. А. Роль читательской грамотности во ФГОС третьего поколения 273
Фролова П. Д. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с родным краем 263	

ПЕДАГОГИКА

Формирование грамматического строя речи у детей 6–7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством дидактических игр и лексических упражнений

Иванова Татьяна Алексеевна, воспитатель первой квалификационной категории
МБДОУ детский сад № 421 г. Екатеринбурга

1.1. Тяжёлые нарушения речи у детей: причины, классификация, особенности речи

Тяжелые нарушения речи (ТНР) — это стойкие специфические отклонения в формировании компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока), наблюдающиеся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте.

Дети, страдающие такими нарушениями, обладают скудным речевым запасом, некоторые совсем не говорят. Общение с окружающими в этом случае очень ограничено.

Среди факторов, способствующих возникновению речевых нарушений у детей, различают неблагоприятные внешние (экзогенные) и внутренние (эндогенные) факторы, а также внешние условия окружающей среды.

Кратко охарактеризуем основные причины патологии детской речи:

1. Различная внутриутробная патология, которая приводит к нарушению развития плода.
2. Родовая травма и асфиксия во время родов, которые приводят к внутричерепным кровоизлияниям.
3. Различные заболевания в первые годы жизни ребенка.
4. Травмы черепа, сопровождающиеся сотрясением мозга.
5. Наследственные факторы. В этих случаях нарушения речи могут составлять лишь часть общего нарушения нервной системы и сочетаться с интеллектуальной и двигательной недостаточностью.
6. Неблагоприятные социально-бытовые условия, приводящие к микросоциальной педагогической запущенности, вегетативной дисфункции, нарушениям эмоционально-волевой сферы и дефициту в развитии речи.

Каждая из названных причин, а нередко и их сочетание могут обусловить нарушения различных сторон речи. Речевые нарушения могут возникать как изолированно и относиться к первичным нарушениям, а также входить в структуру комплексного дефекта (у детей с недостатками зрения, слуха, интеллектуального развития, нарушениями опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра) [5, С. 65].

Нарушения речи являются наиболее распространенным отклонением развития у детей дошкольного возраста. Они могут выражаться как в недостатках отдельных компонентов речи, так и в недоразвитии речевой системы в целом: словарного запаса, грамматических процессов, связной речи, фонематических процессов, произносительной стороны речи. Вариативность недостатков речевой деятельности зависит от механизма речевого расстройства.

Устная речь у детей с тяжелыми нарушениями речи характеризуется строгим ограничением активного словаря, стойкими аграмматизмами, несформированностью навыков связного высказывания.

Нарушение артикуляционной моторики проявляется в ограниченности, неточности или слабости их движений, это приводит к их дефектному произношению, а часто и общей невнятности, смазанности речи.

Дети не различают на слух близкие по звучанию: мягкие — твердые, звонкие — глухие звуки и т.п. Большинству из них недоступно произнесение слов со сложной слоговой структурой.

В старшем дошкольном возрасте у них отсутствует готовность к звуковому анализу и синтезу, кроме того, словарь их беден [4, С. 18]. Рассказы таких детей схематичны, примитивны, лишены эпитетов и сравнений. Часты неточности в согласовании слов, пропуски или замены предлогов.

Отмечаются затруднения в формировании не только устной и письменной речи, но также коммуникативной деятельности. Все вместе это создает неблагоприятные условия для образовательной интеграции и социализации личности ребенка в обществе.

Таким образом, у детей с тяжелыми нарушениями речи снижена потребность в общении, не сформированы коммуникации (диалогическая и монологическая речь) и может наблюдаться своеобразие поведения: незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм [7, С. 150]. Сочетание речевых нарушений и некоторых особенностей познавательного развития у таких детей препятствует становлению полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и сверстниками.

1.2. Формирование н грамматического строя речи у детей 6–7 лет с тяжелыми нарушениями речи как психолого-педагогическая проблема

Грамматика — это наука о строе языка, о его законах. Как строй языка грамматика представляет собой «систему систем», объединяющую словообразование, морфологию, синтаксис. Такое определение дали М.М. Алексеева и В.И. Яшина [9, С. 101]. Грамматика помогает облекать наши мысли в материальную оболочку, делает нашу речь организованной и понятной для окружающих.

Морфология изучает грамматические свойства слова и его формы, грамматические значения в пределах слова; синтаксис — словосочетания и предложения, сочетаемость и порядок следования слов; словообразование — образование слова на базе другого однокоренного слова (или других слов), которым оно мотивировано, т.е. выводится из него по смыслу и по форме с помощью специальных средств, присущих языку.

Грамматический строй — продукт длительного исторического развития. Грамматика определяет тип языка как наиболее устойчивая его часть. Быстрое изменение ее мешало бы пониманию русского языка. Многие правила грамматики переходят из поколения в поколение и бывают иногда трудно объяснимыми.

В дошкольном возрасте у ребенка нужно воспитывать привычку говорить грамматически правильно. К.Д. Ушинский подчеркивал необходимость с самых ранних лет формировать привычку правильной разговорной речи. Процесс усвоения ребенком грамматического строя сложный, он связан с аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга. Механизм развития этой сложной умственной деятельности раскрыл И.П. Павлов, высказав мысль о том, что грамматика есть своеобразная форма динамического речевого стереотипа.

Выработка динамического стереотипа облегчается большой его устойчивостью. Если ребенок усвоил падежные окончания, то безошибочно употребляет их, если это соответствует общей системе языка [1, С. 65]. Но вместе с тем наблюдается недостаточная гибкость в применении динамического стереотипа. Ребенок употребляет усвоенные грамматические формы и в тех случаях, когда имеются отступления от системы.

Усвоение ребенком грамматического строя речи происходит в виде усвоения грамматических категорий, которые характеризуются наличием значения [3, С. 193]. Время и последовательность усвоения отдельных категорий зависят от характера их значений. У детей вызывает затруднение усвоение тех форм, конкретное значение которых не связано логикой детской мысли, т.е. то, что не ясно по значению. А.Н. Гвоздев писал: «В первую очередь усваиваются категории с отчетливо выраженным конкретным значением, которое легко может быть схвачено ребенком» [2, С. 351].

Развитие грамматического строя речи в онтогенезе описано в работах А.Н. Гвоздева, Т.Н. Ушаковой, А.М. Шохнарвича, Д.Б. Эльконина. Формирование грамматического строя речи осуществляется лишь на основе определенного когнитивного развития ребенка. Так, при формировании словоизменения ребенок, прежде всего, должен уметь дифференцировать грамматические значения (значения рода, числа, падежа).

1.3. Дидактические игры и лексические упражнения, как средство формирования грамматического строя речи у детей 6–7 лет с ТНР

Формирование грамматического строя речи у детей с ТНР происходит с большими трудностями, дети затрудняются при словоизменении (число, род, падеж), при словообразовании (уменьшительный суффикс, глагольные приставки, образование относительных и притяжательных прилагательных), при употреблении предлогов и т.д. Эффективным средством при обучении детей с тяжёлыми нарушениями речи является использование дидактических игр и лексических упражнений. Дидактическая игра — одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время игра — основной вид деятельности детей.

Проблема применения дидактических игр и лексических упражнений в образовательном процессе в педагогической и логопедической теории и практики не является чем-то уникальным. Разработкой теории игры, ее методологических основ, выяснением ее социальной природы, значения для развития ребёнка в отечественной педагогике занимались Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.

Игра — это ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста. Игровая мотивация превалирует над учебной, на её базе формируется готовность к обучению в школе [6, С. 50]. Она является средством формирования и развития многих личностных качеств и приобретает в подготовительной группе особое значение. Педагог должен создавать такие игровые ситуации, которые продвигают развитие детей вперед, вносить элементы игры в учение, общение и труд, использовать игру для воспитания.

Для речевого развития используются следующие виды дидактических игр: игры с предметами, настольно-печатные игры и словесные игры.

1. Предметные игры — это игры с народной (деревянные конусы из одноцветных и разноцветных колец, бочонки, шары, матрешки, грибки и др.), дидактической игрой, мозаикой, различными природными материалами (листья, семена и т.д.). Эти игры развивают у детей восприятие цвета, величины, формы.

2. Настольно-печатные — направлены на уточнение представлений об окружающем, систематизацию знаний, развивают мыслительные процессы и операции (анализ, синтез, обобщение, классификацию и др.).

3. Словесные игры. В эту группу входит большое количество народных игр типа «Краски», «Черное и белое» и др. Игры развивают внимание, сообразительность, быстроту реакции, связную речь.

В настоящее время имеется большое количество дидактических игр для формирования лексико-грамматических компонентов речи. Они всем нам хорошо знакомы. Это игры, направленные:

- на описание предметов, называние действий, признаков;
- на словоизменение (число, род, падеж);
- на словообразование (уменьшительный суффикс, глагольные приставки, образование относительных и притяжательных прилагательных;
- на употребление предлогов.

Важное значение имеет содержание дидактических игр. В дошкольных учреждениях имеются большие возможности в разработке, создании новых, варьировании старых игр. Структура дидактических игр, включающая в себя, кроме дидактической задачи, игровые правила и действия, позволяет усложнять их по мере развития у детей психических процессов: воли, памяти, произвольного внимания и др.

Словесные, или лексические, упражнения отличаются тем, что процесс решения обучающей задачи осуществляется в мыслительном плане на основе представлений и без опоры на наглядность. Среди этих игр много народных, свя-

занных с потешками, прибаутками, загадками, перевёртышами, (упражнения-загадки «Какое это время года?», упражнения-предположения «Что было бы, если бы.?», упражнения-дополнения и т.д.). [8, С. 67].

Ведущим средством развития речи детей с ТНР являются дидактические игры, только они используются для решения всех задач речевого развития, в особенности, грамматического строя речи.

Комплекс дидактических игр и лексических упражнений для работы с детьми 6–7 лет по формированию грамматического строя речи представлен в таблице.

Этапы	Цель	Задачи	Мероприятия
Мотивационный	Создание мотивации у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи к формированию грамматического строя речи	умение согласовывать прилагательные и числительные с существительными в роде, числе и падеже;	Дидактическая игра «Один — много» Лексическое упражнение «Какой? Какая? Какие? Какое?»
		умение образовывать и использовать имена существительные и имена прилагательные с уменьшительными суффиксами;	Лексическое упражнение «Большой и маленький»
		навык составления простых предложений по вопросам с использованием языковых средств для соединения частей (чтобы, когда, потому что, если, если бы)	Дидактическая игра «Кто что делает?» Лексическое упражнение «Закончи предложение»
Развивающий	Развитие у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи умений, способствующих формированию грамматического строя речи	умение согласовывать прилагательные и числительные с существительными в роде, числе и падеже;	Дидактическая игра «Фантастический зверь» Дидактическая игра «Опиши-ка» Дидактическая игра «Подбери признак» Лексическое упражнение «Магазин» Лексическое упражнение «Подбери картинку к слову» Дидактическая игра «Посчитай»
		навык составления простых предложений по вопросам с использованием языковых средств для соединения частей (чтобы, когда, потому что, если, если бы)	Дидактическая игра «Детеныши животных» Лексическое упражнение «Доскажи словечко»
Деятельностный	Побуждение детей 6–7 лет с тяжелыми нарушениями речи к самостоятельной реализации мероприятий по формированию грамматического строя речи	умение согласовывать прилагательные и числительные с существительными в роде, числе и падеже;	Дидактическая игра «Исправь ошибку» Лексическое упражнение «Что за блюдо?»
		умение образовывать и использовать имена существительные и имена прилагательные с уменьшительными суффиксами;	Дидактическая игра «В гостях у Гнома и Гномика» Лексическое упражнение «Похвали друга»
		навык составления простых предложений по вопросам с использованием языковых средств для соединения частей (чтобы, когда, потому что, если, если бы)	Лексическое упражнение «Лесенка предложений» Лексическое упражнение «Пара слов»

В процессе реализации серии мероприятий рекомендуется использовать следующие приемы, направленные на формирование грамматического строя речи:

— речевой образец. Деятельность ребенка должна быть ориентирована на образец. В ходе процесса общения с детьми своим примером обучали правильно согласовывать слова, образовать их при помощи суффиксального способа, составлять простые предложения, используя при этом нужные

союзы и предлоги), оказывали помощь, если дети что-то забыли;

— указания (разъяснение детям, как надо правильно образовывать слова, какой союз или предлог необходим в данный момент);

— упражнения (многократное выполнение детьми определенных упражнений для совершенствования умений и навыков отобранных элементов грамматического строя речи).

Литература:

1. Бородич, А. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст]: учеб. пособие / А. М. Бородич. — М.: Просвещение, 2017. — 255 с.
2. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст]: учеб. пособие / А. Н. Гвоздев. — М.: Детство-Пресс, 2017. — 160 с.
3. Градусова, Л. В. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста с ТНР [Текст]: учеб. пособие / под ред. Л. В. Градусовой. — Магнитогорск: МаГУ, 2020. — 96 с.
4. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ТНР [Текст]: учеб. пособие / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — СПб.: Союз, 2017. — 218 с.
5. НикогосЕгор, Л. Г. Речевые ошибки и причины их возникновения [Текст] / Л. Г. НикогосЕгор // Образование и воспитание. — 2017. — 9 с.
6. Смоленцева, А. А. Сюжетно-дидактические игры [Текст]: учеб. пособие / А. А. Смоленцева. — М.: «Просвещение», 2017. — 96 с.
7. Сорокина, А. Дидактические игры в детском саду [Текст]: учеб. пособие / А. Сорокина. — М.: «Просвещение», 2017. — 123 с.
8. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. [Текст]: Программа и методические рекомендации для дошкольного учреждения компенсирующего вида (старшая группа) / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М.: Школьная пресса, 2017. — 32 с.
9. Шахнарович, А. М. Детская речь в зеркале психолингвистики: Лексика. Семантика. Грамматика [Текст]: учеб. пособие / А. М. Шахнарович; Рос. Акад. наук. Ин-т языкознания. — М.: Ин-т языкознания РАН, 2017. — 165 с.

Раннее обучение иностранному языку как педагогическая проблема

Кишукова Айзана Мартиновна, студент магистратуры
 Научный руководитель: Иванова Оксана Евгеньевна, доцент
 Пятигорский государственный университет

В данной статье рассматриваются проблемы раннего обучения иностранному языку.

Ключевые слова: *иностраннный язык, раннее обучение, дошкольный возраст, язык, обучение, дошкольник.*

Вопросы, связанные с ранним обучением иностранному языку, практически всегда представляли собой достаточно актуальное направление исследований как в области педагогики и психологии, так и в методике преподавания иностранных языков, социологии и других дисциплин. Многие из специалистов считают, что от способов решения такого рода проблемы может зависеть эффективность будущего обучения детей дошкольного возраста в целом.

В сегодняшней ситуации, когда российское общество все больше открывается для мирового сообщества, проблематика раннего обучения иностранному языку становится наиболее актуальным вопросом. Новые проекты и программы педагогического направления развития личности стремятся ставить проблему владения иностранным языком на одно из значимых мест в системе образования. При этом принято считать, что немалая степень подобного интереса носит чисто прагматический характер.

Рассматривая раннее обучение иностранным языкам с точки зрения педагогики, многие исследователи понимают данное обучение как период, длящийся от момента рождения ребенка до его поступления в образовательное учреждение. При этом согласно различным исследованиям, раннее обучение предполагает собой также и более глубокое осмысление всей системы изучаемого языка, которое дает возможность овладеть большим объемом лексико-грамматического материала, обще-познавательной и другого типа информации.

Раннее обучение — это целенаправленная деятельность взрослого по отношению к ребёнку дошкольного возраста, ориентированная на освоение ребёнком системы знаний и навыков [1].

Дополнительно специалисты выделяют ряд лингвистических оснований проблемы формирования иноязычного образования в становлении языковой личности. К примеру, известный отечественный лингвист Л. В. Щерба в данном кон-

тексте уточняет, что изучение иностранного языка для формирования образа человека в образовательном процессе играет достаточно важную роль. Он отмечает, что обучение других языков, а также их сравнение с родным, помогает избежать иллюзии понимания языковых структур лишь своего собственного языка [2].

Преподаватели иностранных языков в зарубежных языковых школах настаивают на том факте, что детям с легкостью даются иностранные языки, выделяя в виде основной причины предрасположенность детей к изучению иностранных языков: детский мозг легче усваивает новую информацию, поскольку находится в процессе изучения родной речи и буквально настроен на изучение языка. Преимуществами изучения иностранного языка с детства являются следующие аспекты:

дети обладают изначально правильным произношением, способны к быстрому развитию навыков разговорной речи и восприятия языка на слух. Ранее обучение иностранному языку специалисты рекомендуют начинать в возрасте трех лет. Начиная с этого возраста учителя зарубежных языковых школ, как правило, используют естественный метод, в основе которой находится так называемая «живая коммуникация».

Среди европейских методов раннего обучения помимо традиционной системы можно выделить две основные системы: педагогику М. Монтессори и вальфдорфскую педагогику, которая базируется на работе с внутренним миром детей и процессе сотворчества детей и педагога.

В американской педагогике широкую известность обрела методика нейрохирурга Глена Домана. Методика, которая была разработана в Институте Мозга, направлена на раннее обучение иностранному языку. Наиболее активной фазой развития он считал возраст до трех лет, а после шести лет развитие должно очень замедляться. Дошкольный период исследователь характеризовал как период высокой мотивации детей к обучению. Смысл методики Домана заключается в демонстрации ребенку карточек с написанными словами или картинками животных, людей, предметов и т.п. Сначала на карточке может присутствовать только один объект, а затем постепенно задача становится сложнее, т.к. каждый объект сопровождается какой-либо важной информацией. Числа изучаются через изображение не-

обходимого количества точек, а обучение чтению заключается в чтении целыми словами [3].

Если же говорить о методике отечественных ученых, то следует отметить, что существует также немалое количество вариаций преподавания иностранного языка на ранних этапах развития.

Известный психолог Л. С. Выготский в своем труде «Мышление и речь» отмечал, что изучение иностранного языка способствует поднятию родной речи ребенка на высшую ступень в смысле осознания языковых форм и обобщения языковых явлений [4].

Говоря о проблематике раннего обучения иностранным языкам, следует уделить определенное внимание появлению фонетической интерференции, которая возникает вследствие существования индивидуальных особенностей усвоения информации на чужом языке; в связи с неверным методическим подходом в работе над фонетикой и по другим причинам.

Возникают такие типы ошибок, как:

- ошибки-оговорки, появляющиеся из-за недостаточно хорошо сформированных навыков говорения, в частности, артикуляции;
- ошибки, обусловленные неверным пониманием;
- ошибки общего незнания
- орфоэпические ошибки в простых словах;
- искаженное или неустойчивое произношение на русском языке вследствие воздействия второй языковой системы, не позволяющей закрепиться правильному звуковому образу;
- перенесение языковой модели одного языка на другой и т.д.

Итак, как представлено выше, на сегодняшний день, как и определенное время назад, для специалистов, занимающихся особенностями раннего развития детей, существует немалое количество вопросов, касающихся проблематики раннего обучения иностранному языку детей дошкольного возраста. В этом контексте для исследователей одним из важных становится разработка анализа подходов, направленных на формирование вторичной языковой личности. При этом дополнительно исследуется вопрос отбора языкового, речевого и страноведческого материала, связанного с учетом уровня общего развития дошкольников, их речевого опыта, а также сенситивного периода развития в целом.

Литература:

1. https://spravochnick.ru/pedagogika/problema_rannego_obucheniya_za_i_protiv/
2. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / под ред. Л. Р. Зиндера, М. И. Матусевич. — 4-е изд. — СПб: ЛКИ, 2008. — 432 с.
3. Маякова, Е. В. Деятельностная стратегия обучения дошкольников иностранному языку (на материале английского языка): автореф. дис... канд. пед наук / Е. В. Маякова. — М., 2006. — 23с.
4. Выготский, Л. С. Мышление и речь. — Изд-во: Питер. — СПб., 2019. — 432 с.

Организационно-педагогические условия обучения дошкольников английскому языку в системе дополнительного образования

Кишукова Айзана Мартиновна, студент магистратуры
Научный руководитель: Иванова Оксана Евгеньевна, доцент
Пятигорский государственный университет

В данной статье рассматриваются организационно-педагогические процессы, необходимые для эффективного обучения детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дополнительное образование, английский язык, игровая деятельность, организационно-педагогические условия обучения дошкольников, дошкольник.

На сегодняшний день процесс дополнительного образования детей рассматривается как важная составляющая образовательного пространства в целом. По-своему такое отношение к дополнительному образованию не является чем-то новым, поскольку в предшествующий общественно-политический период существования СССР такого рода образование считалось не менее значимым, чем основное школьное образование.

В последние годы специалисты в области методики преподавания различных внешкольных предметов наблюдают достаточно интенсивное изменение содержания дополнительного образования. В различных внешкольных учреждениях дополнительного образования прослеживается тенденция внедрения большого количества новых образовательных проектов и направлений. Также разрабатываются программы нового поколения, которые направлены на развитие инновационной деятельности и связанные с информационными технологиями и интернет-ресурсами [1].

В системе дополнительного образования многие исследователи выделяют ряд принципов обучения. Кратко назовем наиболее известные принципы, которые были охарактеризованы и систематизированы такими специалистами в области методики, как Н. В. Шестак и С. Ю. Астаниной. Ими были, например, представлены следующие принципы:

- совместной деятельности обучающегося с одноклассниками и педагогом при подготовке и в процессе обучения;
- использования имеющегося положительного жизненного опыта, практических знаний, умений, навыков и др. как базу и источник формирования новых знаний;
- индивидуального психолого-педагогического подхода к обучению;
- принцип развития индивидуума в группе и др. [2].

Если говорить непосредственно о процессе организации обучения иностранному языку дошкольников в учреждении дополнительного образования, то важно отметить, что основной целью такой работы является формирование и развитие творческих способностей детей дошкольного возраста. К дополнительным целям относятся также:

- работа над удовлетворением индивидуальных потребностей дошкольников, как в интеллектуальном и духовно-нравственном образовании, так и в физическом формировании культуры здорового и безопасного образа жизни;
- организация свободного времени;

- адаптация к жизни в обществе и будущую профессиональную ориентацию дошкольников;
- выявление и поддержка выдающихся способностей и талантов [3].

Рассматривая саму организацию обучения дошкольников иностранному языку (в частности, английскому языку), методисты предлагают опираться на ряд признаков, которые обычно характеризуют организацию обучения. К таковым относят:

- распределение полномочий;
- взаимодействие с внешними структурами;
- совершенствование материально-технической базы;
- управление ресурсами;
- разработка и реализация педагогических форм, методов и условий и др. [4].

Так же хочется обратить внимание на сами педагогические условия, играющие такую же немаловажную, как и организация занятия. Так, под педагогическими условиями понимается совокупность возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач [5].

Всего в педагогических условиях можно выделить 3 основные группы:

- Информационные. Под информационными подразумевается содержание образовательного процесса.
- Технологические. Под технологическими подразумевается непосредственно отбор форм, методов, приемов и средств необходимых во время образовательного процесса, а также отбор способов организации всего учебного процесса.
- Личностные. Под личностными подразумевается учет индивидуальных и психологических способностей учащихся, а также личностные качества самого учителя (система ценностей, самооценка и т.д.)

Если первые два условия можно охарактеризовать как учебно-воспитательный процесс, то 3 условие — это условие для эффективного функционирования первых двух условий.

Говоря непосредственно об обучении английскому языку дошкольников в учреждении дополнительного образования, стоит еще раз обозначить, что для процесса организации данного обучения важен возрастной и индивидуальный учет особенностей каждого из индивидуумов. При этом в качестве основного метода обучения должна выступать игровая деятельность, которая позволит создавать такую ситуацию, где каждый дошкольник не сможет «просто отмолчаться».

Основная цель игровой деятельности — это усвоение ребенком общественного опыта, в процессе чего происходит формирование и совершенствование самоуправления его поведением. Кроме того, в процессе игры ребенок формирует свою личность, развивает мышление, волю, воображение, память и т.д.

Игра, выступая в качестве формы деятельности в условных ситуациях, в педагогике обычно подразделяется на такие виды игр, как: ролевые, развивающие, тренирующие, воспитывающие, деловые. Посредством игры, познавая окружающий мир, дошкольники легко вовлекаются в процесс усвоения важных языковых навыков.

Целью языковых игр выступает активизация работы дошкольников на занятиях, а также развитие их речевой инициативы [6].

Следует также обратить внимание на вопросы, касающиеся положительного результата организации обучения иностранному языку у дошкольников в учреждении дополнительного образования. Для получения такого результата должны выступать следующие критерии:

— удовлетворенность родителей качеством получаемой услуги для их детей;

— повышение умения дошкольников излагать свои мысли при помощи иностранного языка как средства живого общения с другими;

— развитие умений слушать и грамотно реагировать на поставленные вопросы;

— извлечение необходимой информации при прослушивании текстов или их прочтении и т.п. [7].

Предлагается также проводить показательные занятия, организовывать совместные мероприятия на иностранном языке, рекомендовать родителям собирать материалы об англоязычных странах, рекомендовать различные детские пособия или электронные материалы на английском языке, чтобы затем вместе делиться этой информацией с дошкольниками на каком-либо занятии и т.п. [8].

Итак, рассматривая вопросы, касающиеся организационно-педагогических условий обучения дошкольников языку в системе дополнительного образования, важно указать на необходимость индивидуального подхода к обучающимся. Важными составляющими, гарантирующими положительные результаты процесса обучения, также являются правильность и точность в регулировке распределение полномочий в обучении, разработка и реализация педагогических форм, методов, условий и т.д.

Литература:

1. Копылова, Ю.В. Принципы обучения иностранному языку в условиях дополнительного образования // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 4. — С. 114.
2. Шестак, Н. В., Астанина, С. Ю. Андрагогика и дополнительное профессиональное образование. — М.: Изд-во СГУ, 2008. — 201 с.
3. Евладова, Е. Б., Логинова, Л. Г., Михайлова, Н. Н. Дополнительно образование детей. Учебник для студ. ВУЗов, пед. училищ и колледжей. — М.: Владос, 2004. — С. 71.
4. Головин, С. Ю. Словарь психолога-практика. — М.: Харвест, 2007. — С. 89.
5. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика, 1995. — № 5. — С. 44–49.
6. Будакова, О. В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 152–154.
7. Гальскова, Н.Д., Никитенко, З. Н. Иностраный язык в дошкольном образовании: ценностные приоритеты // Иностранные языки в школе. М.: Методическая мозаика. — 2019. — № 3. — С. 2–9.
8. Лобода, Т.В. История исследования игры и ее роли в психическом развитии ребенка дошкольного возраста // Современные исследования социальных проблем. — № 1(05). — 2011. — С. 78–83.

Enhancing English proficiency: overcoming barriers for Kazakh-speaking students

Kuanyshbayeva Assel Khamitkyzy, teacher

Aktobe Regional University named after K. Zhubanov (Kazakhstan)

The author discusses the challenges faced by Kazakh-speaking English language learners, particularly in pronunciation and grammar, due to the differences between Kazakh and English. To address these challenges, a learner-centered and communicative teaching approach is recommended to enhance practical communication skills and confidence.

Keywords: English language learners, challenges, motivation, linguistic background.

Повышение уровня владения английским языком: преодоление барьеров для казахскоязычных студентов

Куанышбаева Асель Хамитовна, преподаватель
Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова (г. Актобе, Казахстан)

Автор обсуждает проблемы, с которыми сталкиваются казахскоязычные студенты, изучающие английский язык, особенно в области произношения и грамматики, из-за различий между казахским и английским языками. Для решения этих проблем предлагается использовать коммуникативный подход к обучению, ориентированный на учащихся, чтобы улучшить практические коммуникативные навыки и уверенность.

Ключевые слова: изучающие английский язык, проблемы, мотивация.

The pedagogical observation took place at secondary school #10, which is located in Aktobe city, Kazakhstan. Secondary School #10 was opened in 2012 and it is a public school. The disciplines are taught in Kazakh, Russian and English. The total enrollment is above 1000 students. The 10th grade students were chosen to observe and in class there are 25 students, mixed-gender, and most students are ethnically Kazakhs. Most of the students' motivation to learn English is primarily driven by their desire to excel academically and eventually pursue higher education abroad. According to Clementi and Terrill (2017), their motivation can be considered instrumental rather than integrative because learners need to pass exams, tests and take part in competitions [1, p. 41–57]. According to the survey, it was shown that the largest segment, representing 10 students, shows that the primary motivation is to pass school exams. The next significant portion, with 8 students, indicates a focus on preparation for standardized tests such as IELTS and TOEFL. A smaller segment, accounting for 3 students, reflects an integrative motivation, where learners have a positive attitude and interest towards learning

the language. The remaining 4 students have other unspecified motivations. See picture 1.

Students have been learning English about 9 years but still struggle with speaking and listening aspects. According to the interview, they feel anxiety language barrier when speaking English, as real-life interactions and immersion in English-speaking environments are limited to practice in the region where they live because they use English only in class. Our learners find it difficult to follow conversation in podcasts because language learners may have trouble comprehending spoken language if they encounter unknown phrases or idiomatic expressions and they struggle to find the right words when speaking.

Language Observation

English language learners (ELL) comes from a Kazakh-speaking background, where English is typically learned as a third language. Their native language, Kazakh, is a Turkic language with different

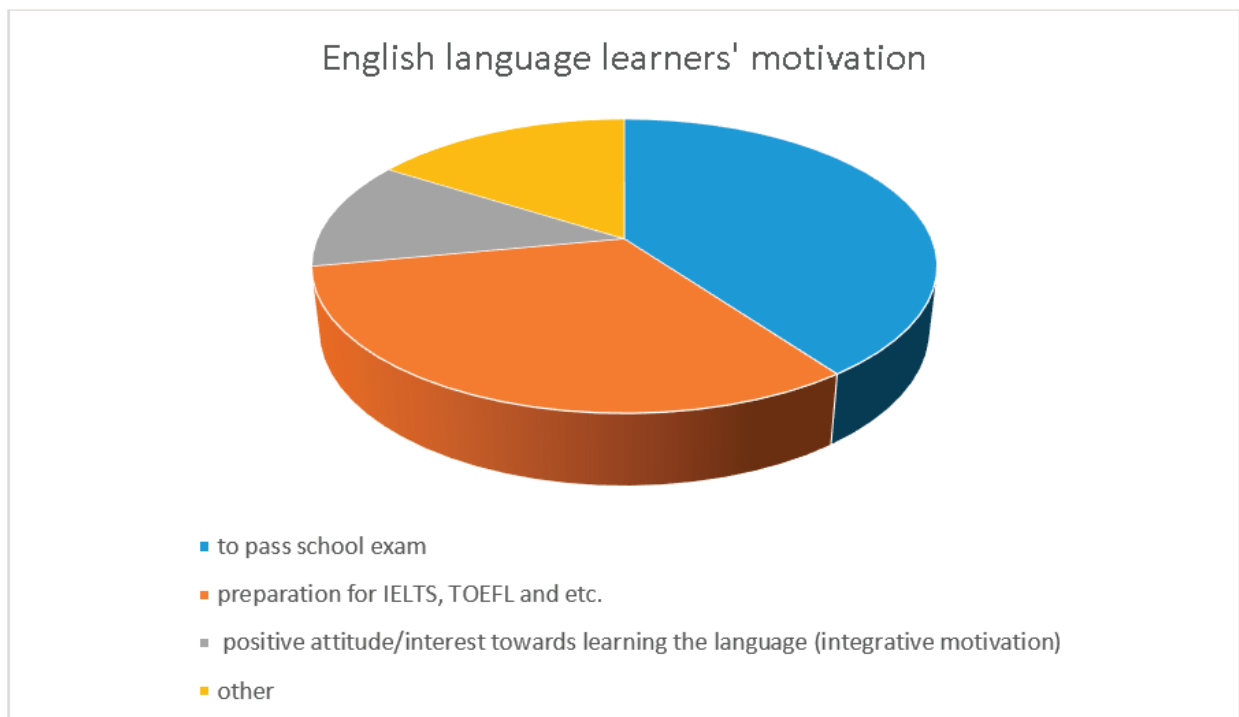


Fig. 1. ELLs' motivation

grammar and vocabulary compared to English. This linguistic background plays a crucial role in shaping English language learning journey. As refer to word order comparing to Kazakh is not similar to English. English has been taught from the 1st grade in public schools since 2013 as part of trilingual education. However, starting from 2023, English language instruction has been updated to begin in the 3rd grade in schools across Kazakhstan.

According to Swan&Smith (2001), even among Russian and Turkish speakers find common difficulties with pronouncing /θ/ and /ð/ as this sounds do not occur in both languages including Kazakh language [2, p. 145;214]. There are sounds that do not exist in Kazakh, so it is difficult to distinguish them. Therefore, among Kazakh learners, the sound / æ / tend to be replaced by close sound «Ә» / æ / from Kazakh language. The most interesting thing in Kazakh alphabet is the letter «Ә» which this symbol represent the transcription sound in English and sounds completely different as /ə/.

ELLs encounter difficulties in understanding native English speakers, especially when they speak at a natural pace with colloquial expressions and idiomatic phrases. This challenge can lead to frustration and a lack of confidence in communication. Even they might misheard some phrases or words as she might heard desert instead of dessert or weather instead of whether. Furthermore, they used to confuse distinguishing between digraph sounds of «ph» and «gh», that can be pronounced differently in different words. The digraph «ph» is usually pronounced as an «f» sound, as in words like «phone» or «phrase». The digraph «gh» is even more varied in its pronunciation. It can be silent, as in words like «though» or «through», or it can make a «f» sound, as in words like «enough» or «tough». These variations in pronunciation can make it difficult for learners to predict how these digraphs should sound in different words. It takes practice and exposure to the language to develop an ear for these sounds and to recognize patterns and exceptions.

One noticeable challenge ELLs faced is making errors while speaking English. These errors often include grammatical mistakes and pronunciation issues. For instance, students sometimes struggles with verb conjugations and word order while she speaks. This difficulty is influenced by the structure of the Kazakh language, where the verb typically comes after the object, whereas in English, the word order follows Subject + Verb + Object. However, they do have a good understanding of grammar. Nonetheless, when learners speak, they often make common mistakes. Furthermore, they have difficulty in distinguishing between present perfect and present perfect continuous tenses.

References:

1. Clementi, D., & Terrill, L. (2017). Lesson design. In *The Keys to Planning for Learning: Effective Curriculum, Unit, and Lesson Design*. pp. 41–57.
2. Swan, M., & Smith, B. (2001). *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*. Cambridge University Press (2nd edition), p. 357.
3. Krashen, S. (1997) *Applied Linguistic Studies in Central Europe*. Veszprem, Hungary: Faculty of Foreign Languages. In A. Lengyel, J. Navracsecs, and O. Simon (Eds.), University of Veszprem. pp. 40–45.

As previously mentioned, they might encounter difficulties in comprehending a real-life conversations while listening to podcasts or even when listening to recordings from IELTS exams. During the interview, it became evident that learners have a limited vocabulary at their disposal. She admitted that she is familiar with a substantial amount of vocabulary required for completing assignments or participating in competitions. However, the issue lies in their tendency to forget to incorporate new vocabulary when speaking, resulting in passive learning and the eventual forgetting of words.

Supporting language learning

To address English language learners' challenges effectively, a learner-centered and communicative teaching approach was adopted. This approach emphasizes practical communication skills, contextual learning, and real-life language use. It aims to bridge the gap between classroom learning and real-world language application.

ELLs language errors are addressed with constructive feedback. Focusing on common mistakes specific to their linguistic background helped them gradually improve their spoken and written English. In addition, to enhance their comprehension of native English speakers, they exposed to various listening materials, including podcasts, movies, and authentic conversations. This exposure helps them to become familiar with different accents and colloquial language.

Regular speaking practice is crucial for improving their confidence and fluency. Group discussions, role-plays, and conversational activities are integrated into the lessons to provide them with opportunities to express in English.

Teaching English offers a valuable perspective on the challenges and opportunities involved in language education. Students' linguistic background and learning context shape their language learning journey. By adopting learner-centered strategies and creating a supportive environment, we aimed to address their challenges and empower learners to achieve academic and personal goals through English proficiency. Furthermore, metacognitive strategies were incorporated into the instructional approach, encouraging learners to reflect on their language learning process and develop effective learning strategies.

In addition. It is also suggested to rely on Krashen's Optimum Input and Affective filter hypothesis. Krashen asserts that language acquisition is most effective when learners feel emotionally at ease and receive input that is just above their current proficiency level, promoting comprehension and natural language development [1, p. 41].

Театрализованная деятельность в раннем возрасте

Куликова Светлана Александровна, воспитатель

МБДОУ Детский сад № 21 села Александровка МО Ейский район (Краснодарский край)

В детском саду театрализованная деятельность имеет большое значение. Особенно в раннем возрасте, когда мы только начинаем раскрывать творческий потенциал ребенка. Ребенок приходит в детский сад, преодолевая адаптацию, понемногу социализируется, делает первые шаги в большую жизнь, под страхом неизвестности, что же его ждет. На помощь в первый же день появляется сказочный персонаж, который веселит ребенка, вступает с ним в общение и помогает легче войти в новую жизнь.

Воспитатель использует сказочных героев во всех видах совместной деятельности с детьми, например: — К нам пришел Зайка Степашка, у него грязное ушко, он плачет, поможем Зайке? Как нужно умыться? Дети, которые почти не говорят, начинают сочувствовать, пытаются показать движениями, как надо умыться. Разве это не чудо? Дети сами, обучаясь говорить и правильно умыться, уже учат этому Зайку Степашку. Как это здорово!

Колобок приходит к детям, когда мы собираемся на прогулку, и сборы становятся более организованными и намного быстрее получается переодеться. Играем в подвижные игры с медвежонком и лисичкой. Убираем игрушки после игр вместе с Лесовичком-Боровичком. Рисуем, лепим из пластилина, беседуем, танцуем и поем мы всегда со сказочными персонажами. После чего наступает такой момент, когда дети начинают сами пробовать себя в театральной деятельности.

Театральная игра — самый актуальный и наиболее оптимальный вид игры в детском возрасте. Участвуя в театральной игре, через образы, краски, звуки дети познают окружающий мир.

Театральная игра заставляет ребенка сочувствовать, сопереживать, развивать эмоции у ребенка.

Этот вид игры оказывает большое влияние на развитие связной, грамотной, эмоциональной и богатой по содержанию речи детей. Ребенок осваивает родной язык, его выразительные средства, используя интонации, соответствующие характеру героев и их поступкам.

Через театральную деятельность мы формируем нравственные качества у ребенка, доброту, дружбу, сопереживание, взаимовыручку и многое другое.

Театрализованная деятельность в раннем возрасте должна быть разнообразной и содержательной, соответствовать возрасту и интересам ребенка; нужно ежедневно включать театрализованные игры в жизнь ребенка, т.е. во все формы организации педагогического процесса.

Театрализованная деятельность учит малышей внимательно слушать, запоминать, понимать, действовать с игрушками, узнавать их свойства, осваивают мимику, отличать хорошее от плохого.

Театрализованная деятельность у детей раннего возраста формируется постепенно. Воспитатель должен создать все условия для ее развития.

Вместе с родителями в группе мы создали театральный уголок, где имеются различные виды театров, чтобы дети могли самостоя-

тельно играть: магнитный, пальчиковый, настольный, би-ба-бо, театр «варежка», резиновых игрушек, театр из бросового материала.

Разыгрываем для детей небольшие кукольные спектакли, инсценировки, приглашаем участвовать родителей, дети всегда очень рады увидеть свою маму или папу в какой-то роле. Стараемся вызвать у детей желание включаться в спектакль, спеть вместе со сказочным персонажем песенку. Дети после представлений берут кукол-артистов, рассматривают, играют с ними.

Дети включаются в театральную игру, незаметно для себя, наблюдая за постановкой взрослого, они переходят к самостоятельной игровой деятельности.

Театральная игра способствует развитию таких качеств личности, как наблюдательность, самостоятельность, выдержка, развитие фантазии, воображения, коммуникативные навыки.

Самым любимым театром для наших детей стал пальчиковый театр, он прост и доступен, не требует определенных умений, дети сами действуют с персонажами, охотно перевоплощаются в действующих персонажей (три поросенка, сорока-Белобок.), пытаются передать характер героя (мимикой, изменяя интонацию), повторяют запомнившиеся фразы. Кукол ребенок надевает на пальцы, и сам действует за персонажа, т.е. развивается мелкая моторика, незаметно активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая культура его речи, воображение, учится передавать настроение и характер персонажа.

Однако дети в этом возрасте не могут развить и обыграть весь сюжет, так как недостаточен опыт игровых действий. Для расширения игрового опыта мы используем индивидуальную работу с детьми, знакомим детей с разнообразными видами театров, также разыгрывая небольшие представления.

Театр бибабо. После представления даём возможность детям пообщаться с куклами, куклы хвалят их за то, что они внимательно слушали и смотрели, интерес детей к куклам после этого не угасает, дети с удовольствием продолжают играть с ними. В процессе игры дети учатся взаимодействовать друг с другом; играть дружно, не ссориться, полюбившиеся персонажи брать по очереди.

Театр «Варежка» Надев на руку варежку-персонаж ребенок пытается словом, интонацией, выражением лица, жестикуляцией оживить его, дать ему настроение, характер (медведь сердится; бабушка с дедушкой обрадовались, увидев внучку).

Маски сказочных героев и костюмы всегда доступны детям, они очень любят примерять на себя различные роли, сразу перевоплощаются и играют с удовольствием. Такие игры приносят радость и детям, и нам, взрослым, так как мы видим результат наших совместных трудов с родителями, они всегда нам помогают в изготовлении различных костюмов.

Занятия театрализованной деятельностью активизируют творческие задатки детей, формируют способности, приучают к проявлению самостоятельности. А самое главное — навыки, полученные в театрализованных играх, дети могут использовать в повседневной жизни.

Особенности педагогического взаимодействия участников образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении

Ловчагина Елена Юрьевна, студент
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

В данной публикации рассмотрены особенности педагогического взаимодействия педагогов, родителей и детей и влияние сотрудничества педагогов с родителями на взаимоотношения родителей с детьми.

Динамичность и информационная насыщенность современного российского общества диктует новые реалии в образовании. С целью повышения качества образования и создания благоприятных условий для развития личности становится необходимо активное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

Современное взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи основано на сотрудничестве, которое включает совместное определение целей, распределение ролей и ресурсов, в соответствии с возможностями каждого участника образовательного процесса.

Использование современных форм коммуникации, проектного метода и нетрадиционных методов взаимодействия с родителями — являются эффективными способами укрепления взаимодействия и повышения результативности образовательного процесса. Открытость дошкольного учреждения и заинтересованность родителей в совместной деятельности способствуют укреплению детско-родительских отношений и признанию приоритета семейного воспитания.

Сотрудничество с семьей, включение родителей в образовательный процесс, повышение их компетентности в вопросах образования, охраны здоровья и психолого-педагогической поддержки, являются основными задачами педагога дошкольного образования, как представителя дошкольной образовательной организации. С целью выявления удовлетворённости родителей качеством условий, созданных образовательными организациями, для реализации образовательных программ, был проведён опрос. Исходя из данных независимой оценки качества образования родителями / законными представителями воспитанников, можно сделать вывод об эффективном взаимодействии дошкольного образовательного учреждения с семьями. Подавляющее большинство родителей удовлетворены на 100% условиями предоставления информации и осуществления образовательной деятельности, доброжелательностью и вежливостью персонала Детского сада, а также доступностью для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Со стороны администрации МДОУ созданы максимально комфортные условия для воспитанников и родителей (законных представителей детей).

Для выявления уровня взаимодействия педагогов детского сада с родителями воспитанников старших групп, в количестве 34 респондентов, было проведено анкетирование, анализ которого показал, что средний показатель удовлетворённости составил 78%.

Исходя из того, что родители и педагоги по-разному понимают сущность воспитания и образования детей, возникают разные требования по отношению к ребёнку, а то и вовсе от-

странённость от воспитания и обучения, в рамках констатирующего эксперимента был проведён опрос по выявлению особенностей родительского отношения к детям.

Опросник родительского отношения А. Я. Варга, В. В. Столина, имеющий своей целью определение родительских отношений в вопросах воспитания и общения с детьми, показал:

по первой шкале «Принятие — отвержение», в группе из 34 респондентов, 24% — с выраженным положительным отношением к ребёнку. Взрослые стараются принимать ребенка таким, какой он есть, уважают и признают его индивидуальность, одобряют его интересы, поддерживают планы, проводят с ним достаточно времени. Но 76% респондентов испытывают противоречивые чувства к ребёнку, склонны видеть его неприспособленным, не верят в его будущее, низко оценивают способности. Резко выраженного «отвержения» ребёнка родителями, когда ребёнок воспринимается плохим, неудачливым, небольшого ума — не выявлено.

Шкала «кооперация» определяет социально желательный образ родительского отношения к ребёнку. Из 34 респондентов выявлено 28 опрошенных (82%), проявляющих искренний интерес к увлечениям ребёнка, высоко оценивающих способности ребенка, поощряющих самостоятельность и инициативу ребенка, старающихся быть с ним на равных. Выявлены 18% родителей, проявляющие интерес к ребёнку по требованию третьей стороны и/или по необходимости, подавляющие инициативу и самостоятельность ребёнка, не всегда доверяющие ребёнку и, в случае конфликта, принимающие сторону оппонента, не старающиеся понять и принять точку зрения собственного ребёнка.

Шкала «Симбиоз» отражает межличностную дистанцию в общении с ребёнком. Выявлено 53% респондентов, стремящихся к симбиотическим отношениям. Эти родители стремятся оградить ребёнка от любых неприятностей и трудностей, удовлетворить любую возникающую потребность ребёнка, предвосхитить любую деятельность. Как правило эти родители чрезмерно тревожны, их чувства обостряются, если ребёнок хочет проявить самостоятельность. По статистическим данным имеются 18% респондентов, напротив, увеличивающие психологическую дистанцию с ребёнком, стремящиеся к побуждению ребёнка к самостоятельности. Выявлены 29% опрошенных, устанавливающие разумную психологическую дистанцию с ребёнком, поощряющие самостоятельность и поддерживающие в трудные моменты. Эти родители не ограждают детей от трудностей, а помогают им их преодолеть, обогащая жизненный опыт и формируя умение самостоятельно справляться с трудностями в будущем.

Высокие баллы по шкале «контроль» набрали 18% респондентов. Эти родители ведут себя авторитарно по отношению к ребёнку, требуют безоговорочного послушания и выполнения всех требований, устанавливают строгие дисциплинарные рамки, часто навязывая свою волю ребёнку. «Авторитарная гиперсоциализация» родителя не позволяет ему встать на сторону ребёнка и учитывать его точку зрения. Любое проявление воли ребёнка строго подавляется, родитель чётко следит за индивидуальными особенностями, мыслями, чувствами и привычками ребёнка. Низкие тестовые баллы набрали 29% испытуемых, что говорит о практическом отсутствии контроля со стороны взрослого за действиями и деятельностью ребёнка, что также негативно сказывается на его развитии и воспитании.

Наилучший вариант педагогического взаимодействия родителя с ребёнком достигли 53% респондентов. Эта группа респондентов установила разумные дисциплинарные рамки в поведении и деятельности детей, эффективно контролирует и, при необходимости, учитывает точку зрения ребёнка. В данном случае дети имеют возможность проявления собственной воли, высказывания своего мнения и проявления чувств, что наилучшим образом сказывается на развитии ребёнка как личности и субъекта деятельности.

Шкала «маленький неудачник» отражает особенности восприятия и понимания ребёнка родителями. В данном исследовании респонденты 100% считают, что неудачи детей носят временный и случайный характер. Взрослые серьёзно относятся к мыслям, чувствам и увлечениям детей, видят и осознают их реальный возраст, не инфантилизируют ребёнка, не приписывают ему личную и социальную несостоятельность.

Анализ данных показал, что среднее значение положительной оценки родительских отношений составило 58%.

Для проведения эксперимента, призванного подтвердить или опровергнуть гипотезу о том, что педагогическое взаимодействие с родителями положительно влияет на внутрисемейное взаимодействие с детьми, были выбраны две группы респондентов, находящихся в схожих условиях. Дети посещают одно дошкольное учреждение, одного возраста. В контрольной группе постоянно менялся педагогический состав и только в настоящее время закреплён постоянный педагог; экспериментальная группа — вновь созданная и педагогический состав для детей и родителей также незнаком.

Литература:

1. Программа тренинговых занятий. Эффективное взаимодействие родителей с детьми. /авт.-сост. Т. Л. Золотарёва.— Воронеж, 2015.— 46 с.
2. Варга, А. Я. Методика диагностики родительского отношения / А. Я. Варга, В. В. Столина.— Текст: электронный // Мультиурок: [сайт].— URL: <https://multiurok.ru/files/metodika-dagnostiki-roditelskogo-otnosheniia-a-ia.html> (дата обращения: 24.05.2024).

С целью повышения эффективности взаимодействия всех участников образовательного процесса был проведён формирующий эксперимент. В экспериментальной группе был проведён ряд мероприятий, включающий в себя два тренинга для родителей по взаимодействию с детским садом и взаимодействию родителей с детьми. Первый тренинг имел своей целью выявление трудностей родителей при общении с детьми и педагогами, совместное определение задач воспитания и развития в семье и Детском саду. Второй тренинг имел целью распространение передового семейного опыта в области развития и воспитания детей.

С целью исследования зависимости педагогического влияния воспитателей на родителей и подтверждения гипотезы о взаимном влиянии на детско-родительские отношения, после серии тренингов в экспериментальной группе, в обеих группах респондентов был проведён повторный опрос на оценку родительского отношения, который показал, что в экспериментальной группе среднее значение положительной оценки родительских отношений увеличилось с 63% до 87%, в контрольной группе этот же показатель остался прежним и составил 54%.

Для подтверждения /опровержения гипотезы о влиянии взаимодействия педагогов на взаимодействие родителей с детьми использовался критерий Уилкоксона. Данный критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. В данном случае измерялись показатели взаимодействия родителей с детьми до проведённой серии тренингов и после.

Результат: коэффициент $T_{\text{эмп}} = 1$

Таким образом, полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ находится в зоне значимости, следовательно, гипотеза о взаимном влиянии педагогов на родителей и родителей на детей подтверждается.

Результат исследования показал, что для эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса необходимы новые, практико-ориентированные методы сотрудничества. Активизация родителей, включённость в воспитательно-образовательный процесс в Детском саду, единство требований образовательного учреждения и семьи, открытость учреждения и комфортность условий, ведут к созданию благоприятной образовательной среды, позволяют совершенствовать профессиональные компетенции педагога и эффективно организовывать образовательный процесс.

Проектная деятельность как эффективная технология формирования читательской грамотности в начальной школе

Лось Наталья Николаевна, учитель начальных классов;
Малькова Екатерина Владимировна, учитель начальной школы
ГБОУ лицей № 299 г. Санкт-Петербурга

Среди различных направлений педагогических технологий особое место занимает проектная деятельность, так как является эффективной технологией формирования читательской грамотности в начальной школе.

Она включает в себя следующие этапы:

1. Постановка проблемы
2. Планирование работы
3. Поиск информации
4. Создание продукта
5. И презентацию результатов

Успешность выполнения проекта зависит от уровня читательской грамотности учащихся.

Рассмотрим, как формируется читательская грамотность при работе над проектом на этапе поиска информации.

В практике работы по сопровождению проектной деятельности обычно выделяют три направления:

1. Работа с электронной платформой Российской национальной библиотеки.
2. Работа с платформой eLibrary.
3. Работа с платформами средств массовой информации.

Каждое из этих направлений имеет свои особенности и задачи.

Электронная платформа Российской национальной библиотеки

Самая важная задача при формировании читательской грамотности научить детей работать с электронными источниками, научить пользоваться электронными каталогами, а также создавать запросы в службу поддержки для поиска необходимых книг.

В ходе написания пояснительной записки возникают сложности в создании списка литературы по требованиям ГОСТа. Очень сложно запомнить пунктуацию и найти полное описание книги.

Российская национальная библиотека позволяет решить сразу несколько задач:

1. Найти полное описание источника, скопировать его и вставить в список литературы.
2. Ознакомиться с правилами создания списка литературы и порядком источников.
3. Узнать правила оформления сносок и ссылок на примерах научных статей.

Электронная платформа eLibrary

Данный ресурс позволяет создать личный кабинет читателя, где можно посмотреть историю поиска, сохранить подборку по

темам, а также можно получить бесплатно доступ к новейшим научным журналам и статьям

Интересной также является работа с глоссарием платформы, в котором представлены определения, автор и источник, где оно сформулировано.

Встроенный электронный переводчик, позволяет не только задать правильный запрос на поиск иностранной литературы, но и оказывает помощь в его переводе.

Интересным также является проект РИНЦ. Дети знакомятся с количественной оценкой публикации, могут оценить результативность материалов, их популярность, а также увидеть уровень научных журналов.

Можно подать свою статью на регистрацию в этом проекте и начать свой путь в научный мир. Очень важным является навык представления результатов своей работы. На платформе можно ознакомиться с презентациями конференция и патентами.

Электронные платформы периодических источников

В практике работы часто используют две платформы. Выбор обусловлен тем, что сайт Иносми.ру — позволяет ознакомиться с материалами на языке источника. Вторая платформа — это российские средства массовой информации.

Работа с периодическими источниками позволяет рассмотреть такие вопросы как полнота информации, достоверность и актуальность. Изучить такие методы исследования информации, как контент-анализ и интент — анализ.

Формирование умения интегрировать прочитанные формируется на этапе создания пояснительной записки. Можно выделить три основных этапа: это анализ текста, синтез и оценка.

В практике работы по сопровождению проектной деятельности в начальной школе часто используют ресурс антиплагиат для проверки уровня оригинальности текста. Считают допустимым уровень от 70%.

Очень важно научить детей работать с электронными ресурсами, а не искать способов обойти данную систему.

Сейчас мало просто переписать текст или скопировать его. Не подходит метод замены слов на синонимы, недостаточно сделать ссылку или сноску на источник. Данная система скажет, что это плагиат. Есть определенные правила и требования по работе с источниками, правила цитирования, которым необходимо объяснять на этапе создания пояснительной записки.

Формирование навыка оформления текста происходит на последнем этапе проектной работы. В своей практике рекомендуется опираться на ГОСТ и требования высших учебных заведений.

Таким образом, проектная и исследования деятельность предоставляет большое разнообразие инструментов для фор-

мирования читательской грамотности, а проектирование позволяет выявить и развить творческие возможности и способ-

ности обучающихся, научить решать новые задачи, выявить деловые качества учеников.

Литература:

1. Бычков А. В. Метод проектов в современной школе. — М., 2000. Методическое пособие «Проектная деятельность в учебном процессе» составители: Брыкова О. В., Громова Т. В., Салова И. Г., Санкт-Петербург, 2015. -С.56
2. Пахомова Н. Ю. Учебный проект: его возможности. //Учитель. — 2000. № 4. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся. — М., 2005.-С.12

Педагогика как искусство

Любченко Ксения Романовна, студент

Научный руководитель: Сафонцева Наталья Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Статья посвящена размышлениям о двойственности педагогики. Относя педагогику к гуманитарным наукам, автор размышляет о том, какова роль учителя в жизни ученика, и о том, какого педагога можно назвать искусным. Автор приходит к выводу, что педагогика имеет много общего с искусством в том, каким образом учитель формирует учебный процесс и взаимодействует с учениками.

Ключевые слова: педагогика как наука, педагогика как искусство, воспитание, обучение.

Что собой представляет педагогика как наука? На что она направлена, что изучает и какова ее значимость в современном мире? Размышления над этими вопросами представляются актуальными для молодого поколения педагогов.

Мы знаем, что все существующие в нашем мире науки разделены на две большие подгруппы: естественные и гуманитарные. Если учесть, что к естественным наукам относят те, которые рассматривают мир с точки зрения законов природы и взаимосвязанных событий в ней, то за человека, его развитие и взаимодействие отвечают остальные науки.

Так, все естественные науки связаны с познанием человеком основных законов окружающего нас мира и являются объектами изучения разных предметных областей: физики, химии, биологии. Законы природы выполняются без участия человека и их нельзя изменить или заменить. Гуманитарные и общественные науки направлены на изучение личности человека и общества. Такие науки, как например философия или история более субъективны, чем науки естественные, поскольку они связаны с человеком и его представлениями и размышлениями об окружающем мире и поиске своего места в нем. Гуманитарные науки нужны, чтобы взглянуть на мир через призму другой науки.

Попытаемся оценить значение педагогики и определить ее место в нашей жизни. При этом следует помнить, что окружающий наш мир целостен и так же целостным должно быть наше к нему отношение, поэтому разделение наук весьма условно [1].

Ну, конечно же, ее нужно отнести к гуманитарным наукам, поскольку она рассматривает целенаправленный процесс передачи опыта и знаний человечества следующим поколениям [2, 3].

Исторически лишь недавно педагогика начала быть «обобщенной» наукой в силу динамического развития и распростра-

нения средств массовой информации и коммуникации в мире. Проще говоря, появилось то, благодаря чему все стали друг другу подражать. Но всё же до сих пор сохраняются некоторые педагогические средства и методы, которые характерны для отдельной национальности или страны. В нашей стране, в России, например, существует крылатая фраза «воспитывать кнутом и пряником».

Кстати, о воспитании. Целью педагогического процесса является именно воспитание дисциплины, качеств характера, определенных или специальных навыков и т.д. Казалось бы, если эта наука о передаче знаний, то почему обучение не является её главной целью? Я считаю, что обучение в педагогике — это одна из задач, но не цель. Потому что одним «пичканьем» ученика информацией, мало каких результатов можно добиться [4].

Приведу пример: учитель русского языка объяснила три правила по теме «Пунктуация в сложноподчиненных предложениях» и задала на дом найти несколько примеров из художественных произведений. Этим она хотела «убить двух зайцев сразу», потому что ученики, таким образом, научились бы не только замечать правила, различать их в тексте, тем самым уменьшая шанс совершения ошибки на письме, но и самодисциплине, целеустремленности, усидчивости. Конечно, это очень маленький вклад в воспитание каждого ребенка, да еще и при том, что не всякий откликнулся на ее просьбу и, либо просто нашел эти примеры в интернете, либо проигнорировал вовсе. Так как это абстрактная ситуация, то мы не можем судить об уровне организованности класса и об авторитете этой учительницы, поэтому в реальности такой пример может и не найти место. Однако он подтверждает неразрывность воспитания и обучения.

Поясним, что понимается под «воспитанием» и «обучением». Воспитание — процесс целенаправленного влияния, целью которого выступает накопление ребенком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования у него принимаемой обществом системы ценностей. Обучение отличается от воспитания степенью организованности — оно определено более жесткими рамками. Например, в процессе обучения должен быть реализован государственный образовательный стандарт.

Кого называют невоспитанным ребенком? Того, который выходит за рамки дозволенного, нарушает правила поведения в обществе. Никто же не скажет, что ребенок необразованный. И, тем не менее, воспитание невозможно представить без образования, особенно в наше время. Это взаимосвязанные процессы, которые направлены на развитие навыков ребенка как социальных, так и познавательных (тех, которые позволяют быстро добывать и усваивать информацию). Это касается образовательных учреждений. Педагогика не то, что присутствует, она просто создана для того, чтобы изучать взаимодействие «ученик-учитель» (в роли учителя может выступать не только педагог).

В образовательных учреждениях учение не происходит без педагогического взаимодействия. Несложно догадаться, что это не просто акт произвольной коммуникации между преподавателями и учениками, а четко организованное мероприятие, составляющими которого являются воспитание и обучение. Пример воспитания учителем ученика я уже приведен выше.

Итак, воспитание — это неотъемлемая часть образовательного процесса, которая воздействует на ребенка таким образом, что он приобретает определенные качества. Это могут быть как личностные, так и качества, связанные с определенной сферой деятельности, такие как работа, учеба, дисциплина, субординация и т.д.

Но что делать, если ты — учитель и уже долгое время пытаешься как-то повлиять на конкретного ученика, а он не поддается этому влиянию? Например, из лучших побуждений вынуждаешь его к доске, чтобы он научился выступать перед публикой, а ему это никак не дается. Здесь стоило бы изначально поинтересоваться его мнением, нужно ли ему это умение.

В такой ситуации некомпетентный учитель начал бы высказывать ему перед классом, какой он нехороший, что не понимает доброты учителя. Это весьма неправильно. Ведь ребенок, скорее всего, расценит это как «нападение». А дальше уже пойдет «защита». И тут уже всё зависит от того, как сработают его защитные механизмы. Он как минимум запомнит это как что-то плохое, как максимум получит психологическую травму. Это **обязательно** нужно учитывать, потому что, во-первых, это некорректно, некрасиво и совсем не красит учителя (да и любого другого человека) как личность; во-вторых, дети сейчас очень хорошо разбираются в психологии, чуть ли не с пеленок, и от них можно ожидать чего угодно. Настали времена, когда не дети боятся учителей, а учителя детей.

Это подводит нас к вопросу: можно ли считать педагогику искусством?

Часто мы можем слышать о людях, которые успешно выполняют свою работу, которые профессионалы своего дела:

«искусный кулинар», «мастер своего дела». Но, к сожалению, редко такое можно услышать о преподавателе. Неужели так мало профессионалов в этой сфере? Или, может быть, тяжело стать профессионалом? И что такое искусство педагогики? Это весьма сложные, неоднозначные вопросы, потому что они связаны с психологией отношений, а человеческие отношения нельзя оценивать шаблонно, не рассматривая с разных точек зрения [5].

Но всё же, какого педагога можно назвать «искусным»? Я считаю, что в первую очередь он должен в идеале знать предмет и уметь донести эти знания до своей аудитории. Он даже не должен, а, скорее, обязан правильно выстраивать отношения с каждым учеником в классе. Но, как известно, ничего идеального нет в нашем мире, и даже самый мудрый учитель может «сломаться». Никто из нас не застрахован от плохого настроения или бед, например, в семье. Вот и учителя могут выгорать или неадекватно реагировать на учеников, превышая свои полномочия (например, повышать голос на детей). В этом, на мой взгляд, и заключается вся сложность работы учителем, потому что один такой случай — и ты испортил мнение о себе, стал врагом для ребенка.

Хорошо, что старшие классы еще могут понять его как человека, хотя сами могут специально (или нет) довести его до такого состояния. Если учитель открытый, то он вправе поделиться своей проблемой с классом. Возможно, это их даже сблизит, ведь наши ошибки делают нас человечными в глазах других. С другой стороны, дети склонны высмеивать учителей, поэтому с этим надо осторожно обходиться. Но, как правило, смеются только над теми, кто им не нравится или как-то обидел. Мне нетрудно это вспомнить, поскольку я окончила школу всего год назад. Итак, старшие классы в силу возраста могут входить в положение учителя и вести себя так, чтобы ему было проще провести урок. Младшие и средние классы чаще всего еще не склонны понимать других.

Но и не все понимали работы великих музыкантов и художников, и до сих пор могут не понимать всю глубину их творческого замысла. Так всё же, как рассматриваемая нами наука связана с искусством? Я бы объяснила это так: как скульптор лепит фигурку, так и учитель помогает ребенку стать взрослым человеком, и не просто взрослым, а образованным взрослым. Искусство педагогики не сильно замечается обществом, поскольку оно не материально. Учитель годы воспитывает учеников, помогает им осознать свое счастье, стать немного лучше. Как неосязаемая нить, связывает все эти года учителя с учеником опыт. «Хороший учитель научит даже тому, чего сам не знает» — про образование ли эта фраза? Не исключено, но ее еще можно трактовать иначе, потому что учитель учит не только «вычитывать и умножать», а еще и «малышей не обижать».

И что мы имеем в итоге? Что же такое педагогика — искусство или наука? Я учусь учить других или принести в этот мир что-то новое, как творец? Мне кажется, что и то и другое. Самое главное — это сделать мир чуточку лучше, воспитав достойного человека, а может быть даже и поколение.

В заключении подводя итог размышлениям о педагогике заметим, что это, бесспорно, наука, целью которой является передача знаний и опыта человечества через систематическое воз-

действие на ученика. Однако ее легко сравнить с искусством, поскольку педагогика требует креативного подхода. Педагог должен быть способен находить новые и интересные способы обучения, подходящие для каждого конкретного ученика, как художник создает уникальные произведения искусства. Педагогический процесс также может быть творческим. Учитель может вдохновлять своих учеников, побуждать их к действию

и вызывать эмоции, схожие с воздействием произведений искусства. Подобно тому, как каждый художник имеет свой уникальный стиль, педагог должен суметь индивидуализировать обучение и адаптировать его к потребностям каждого ученика. И, наконец, так же как и искусство педагогика требует не только знаний, но терпения и таланта, заключающегося в способности слушать, понимать и вдохновлять учеников.

Литература:

1. Safontseva N. Yu. On the dualistic unity of natural science and the humanities // SHS Web of Conferences 164, 00028 (2023), CILDIAH-2022.
2. Каменная Е. О., Коноплева Н. А. Образование как базовая ценность российской культуры: история и современность // Ценности и смыслы. 2022. № 2 (78). С. 146–160.
3. Штурба В. А., Васильев С. С. Образование как социально-культурный феномен. // Историческая и социально-образовательная мысль. 2009. № 1. С. 6–18.
4. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного воспитания. Ростов н/Д., 2000.
5. Алаева З. М. Педагогика как наука и искусство воспитания // Вестник науки и образования № 21 (99). Часть 2. 2020. С. 78–81.

Детская книга как средство ранней профессионализации младших школьников

Мавлиева Ильвина Фанилевна, студент

Научный руководитель: Газизова Фарида Самигулловна, кандидат педагогических наук, доцент
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

В статье рассматриваются особенности использования детской книги в ранней профессионализации детей в возрасте от 7 до 11 лет, посещающих начальную школу. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по ранней профессионализации младших школьников посредством детских книг.

Ключевые слова: профессионализация, воспитание, младшие школьники, будущая профессия, труд, детская книга, чтение.

Дети в возрасте от 7 до 11 лет начинают активно изучать определенные профессии или специализироваться в конкретных областях. Данная тенденция набирает популярность, так как родители стремятся обеспечить своим детям лучшие стартовые возможности в будущем [4, с. 18].

Ознакомление младших школьников с профессиями взрослых в начальной школе является важным этапом профессиональной ориентации учащихся [2, с. 8].

Ранняя профессионализация в начальной школе означает внесение элементов профессиональной ориентации и обучения в учебные программы для детей младшего школьного возраста. Она включает в себя изучение профессий, занятия по развитию навыков и умений, связанных с конкретными профессиями, а также стимулирование выбора будущей профессии.

На уроках, во внеклассной деятельности и на классных часах младшие школьники могут развивать навыки и умения, необходимые для будущей профессиональной деятельности. Например, они могут изучать основы программирования, робототехники, дизайна, рисования и другие навыки, которые могут пригодиться им в будущем.

Проблема ранней профессионализации младших школьников занимает важное место в современной психолого-педагогической науке. Этот процесс подразумевает активное и целенаправленное

вовлечение детей в специализированную деятельность, которая может предопределять их будущую профессиональную ориентацию и развивать практические навыки и умения.

Также важно отметить, что трудовая деятельность школьников имеет огромное значение. Для них учебные занятия являются формой труда, а именно учебной. С первого класса дети занимаются изготовлением различных наглядных пособий, таких как картины, таблицы, диаграммы, коллекции, гербарии, простейшие модели. Работа руками имеет большое значение в обучении и воспитании детей [1, с. 34].

Согласно нашему мнению, важно акцентировать внимание на развитии самообслуживания, так как оно играет значительную роль в трудовом обучении и воспитании детей. Важной частью трудовой деятельности учащихся является благоустройство школьной территории, сбор металлолома, макулатуры, лекарственных растений, а также посадка деревьев и кустарников на улицах родного города или поселка. Учащихся, начиная с 1 класса, следует привлекать к этим видам работ. Кроме того, общественно полезный производственный труд играет важную роль в трудовом воспитании.

Работа по профориентации для учащихся начальных классов должна стать основой для развития профессиональных интересов и намерений учащихся в старших классах. В этом возрасте

профориентационная работа включает в себя проведение профессионального просвещения детей и стимулирование их интереса к различным видам трудовой деятельности. Детям нужно постепенно представлять огромное разнообразие профессий, обучать их ориентироваться в этом мире и учитывать, что они запоминают в основном яркие и впечатляющие моменты.

Представления детей о труде взрослых могут расширяться не только через наблюдения в окружающей среде, но и через чтение. Это важно, так как многие аспекты труда можно понять и осознать через слово. Учебник, содержание которого хорошо продумано, может стать для школьника важным и авторитетным источником информации о мире профессий [3, с. 24].

Раннее формирование профессиональных навыков и интересов у обучающихся является важным этапом их развития. Одним из эффективных инструментов, способствующих этому процессу, являются детские книги. Чтение книг не только развивает воображение и логическое мышление младшего школьника, но и способствует формированию его профессиональной и социальной идентичности.

Использование детских книг в ранней профессионализации младших школьников играет значительную роль в их развитии. Книги о профессиях могут увлечь обучающегося, помочь ему понять особенности различных видов деятельности и даже способствовать формированию его будущего профессионального пути. Важно выбирать книги, которые правдиво и интересно рассказывают о профессиональной деятельности, чтобы привлечь внимание младших школьников и побудить их задуматься о своем будущем. Чтение таких книг не только обогащает знания детей о мире профессий, но и способствует развитию их любознательности, воображения и мечтаний о будущем [5, с. 76].

Через знакомство с различными профессиями, ценностями и качествами дети получают возможность лучше понять себя, свои интересы и цели. Поэтому поощрение чтения книг с профессиональной тематикой становится важным элементом подготовки детей к будущей жизни и трудовой деятельности.

Детская книга может играть значительную роль в процессе ранней профессионализации младших школьников. Это связано с тем, что книги способны формировать у детей интересы, расширять их кругозор и предоставлять знания о различных профессиях и специальностях. Через сюжеты и персонажей, детские книги могут познакомить младших школьников с различными профессиями. Книги о врачах, пожарных, учителях, научных работниках могут вдохновить детей узнать больше об этих сферах.

Для эффективного использования детских книг в целях ранней профессионализации важно выбирать литературу, которая соответствует возрастным особенностям младших школьников и способна заинтересовать их. Родители и учителя могут также активно участвовать в процессе чтения, обсуждая с младшими школьниками прочитанное и задавая вопросы для размышления о различных профессиях и том, как они могут соотноситься с интересами и способностями ребенка.

Литература:

1. Денисова, Т. Л. Элементы профориентации на уроках трудового обучения в начальных классах / Т. Л. Денисова. — Новокузнецк: НГПИ, 2021. — 136 с.

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе МБОУ «Большеатнинская средняя общеобразовательная школа» Атнинского муниципального района Республики Татарстан. Участие в исследовании принимали младшие школьники первых классов в количестве 40 человек (20 экспериментальная группа и 20 контрольная группа).

Для исследования сформированности представлений о профессиях взрослых у младших школьников была выбрана тестовая методика Т. Л. Денисовой «Какие профессии ты знаешь?».

На констатирующем этапе были сделаны выводы, что высокий уровень сформированности представлений о профессиях взрослых выявлен нами у 3 (15%) школьников экспериментальной группы и 4 (20%) школьников контрольной группы. Средний уровень сформированности представлений о профессиях взрослых выявлен у 10 (50%) школьников экспериментальной группы и 9 (45%) школьников контрольной группы. Низкий уровень сформированности представлений о профессиях взрослых выявлен у 7 (35%) школьников экспериментальной группы и 7 (35%) школьников контрольной группы. Дети хорошо знакомы с представителями таких профессий как: художник, маляр, архитектор, врач, ветеринар. Трудности были при определении таких профессий как доярка, слесарь, шахтер, животновод и хлебороб. Время выполнения теста было зафиксировано, отстающие были те дети, которые не умеют быстро и осознанно читать текст.

Был разработан и апробирован план мероприятий по ранней профессионализации младших школьников посредством детских книг. Нами было проведено 10 занятий с общей тематикой «В мире профессий». Занятия проводились два раза в неделю во время продленки, продолжительность занятия составила 30–40 минут. Через чтение стихотворений, рассказов и игр дети знакомились с разнообразием профессий, анализировали и обсуждали прочитанное, участвовали в творческих заданиях и исследовательской деятельности. Ребята также учились ценить труд других людей и понимать его важность для общества. Самостоятельные доклады на тему выбора профессии помогали детям выявить свои интересы, стремления и цели. Такие мероприятия способствовали развитию самосознания и самоопределения у детей, что важно для успешного выбора карьеры в будущем.

Интерпретация данных контрольного этапа показала, что в экспериментальной группе на 40% увеличилось количество обучающихся с высоким уровнем сформированности представлений о профессиях взрослых, на 5% стало меньше со средним, а с низким уровнем не выявлено. В контрольной группе только на 5% стало больше обучающихся с высоким и средним уровнем.

Таким образом, выдвинутая гипотеза исследования подтвердилась, цель исследования достигнута, поставленные во введении задачи решены.

2. Игумнова, Е. Л. Банкир, фермер или портной... Кто же я буду такой? / Е. Л. Игумнова. — Новосибирск: Призвание, 2023. — 174 с.
3. Климов, Е. А. Как выбрать профессию / Е. А. Климов. — Москва: Академия, 2019. — 158 с.
4. Сазонов, А. Д. Профессиональная ориентация обучающихся / А. Д. Сазонов. — Москва: Просвещение, 2021. — 223 с.
5. Уайт, К. Мир профессий / К. Уайт. — Санкт-Петербург: Феникс, 2020. — 305 с.

Этнокультурные традиции семьи как фактор трудового воспитания младшего школьника

Магсумова Алия Рамилевна, студент

Научный руководитель: Газизова Фарида Самигулловна, кандидат педагогических наук, доцент
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

В статье раскрывается сущность проблемы трудового воспитания посредством этнокультурных традиций. Этнокультурные традиции играют важную роль в формировании и сохранении культурного наследия семей различных народов и этнических групп. Эти традиции являются своеобразным кодом, содержащим ценности, обычаи, обряды и понимание мира, которые передаются из поколения в поколение. Эти аспекты также можно интегрировать в трудовое воспитание младших школьников. Экспериментальное исследование показало эффективность используемых форм и условий по трудовому воспитанию младших школьников посредством этнокультурных традиций.

Ключевые слова: этнокультурные традиции, семейное воспитание, семья, трудовое воспитание, труд, младший школьный возраст.

Этнокультурные традиции семьи имеют важное значение в трудовом воспитании младшего школьника. Во-первых, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО), трудовое воспитание рассматривается как ключевой элемент формирования личности [5], во-вторых, многие исследователи обратили на эту проблему пристальное внимание (Г. В. Винокурова [1], М. Д. Маханева [2], А. Е. Точин [3], Е. Н. Салтанова [4] и другие).

Как показывает анализ литературных источников (Ю. П. Азарова, Ю. К. Бабанский, А. С. Макаренко, А. Я. Коменский и другие) этнокультурные традиции семьи являются фактором, способствующим формированию таких важных качеств, как ответственность, усидчивость и организованность, трудолюбие, настойчивость и другие. Во-первых, родители, придерживающиеся определенных этнокультурных традиций, передают своим детям ценность труда. Они обучают их тому, что результат труда зависит от усилий, вложенных в него. Например, в семьях, где практикуется садоводство, ребенок видит, как родители ухаживают за растениями, перекапывают землю, поливают их, а затем получают урожай. Это формирует у младшего школьника осознание того, что для достижения желаемого результата нужно вложить определенные усилия [4].

Во-вторых, семейные традиции способствуют развитию ответственности у ребенка. Когда он видит, что его родители выполняют свои обязанности по уходу за семьей, домашними делами, работой, это формирует у него представление о важности и значимости своих трудовых обязанностей. Родители могут позволить ребенку принять участие в выполнении определенных задач, чтобы он почувствовал свою ответственность и важность своего вклада в семейную жизнь.

В-третьих, этнокультурные традиции могут служить примером организованности и планирования. В многих семьях существуют определенные регулярные обязанности и рас-

пределение труда, которые помогают всем членам семьи жить в гармонии и порядке. Ребенок, видя, как его родители организованно планируют свои дела, может подражать им, формируя у себя навыки планирования и управления временем [1].

По мнению многих исследователей, трудовое воспитание — это процесс формирования у младших школьников трудовых навыков, умений, отношения к труду, а также развитие личностных качеств через участие в трудовой деятельности. Оно включает в себя следующие аспекты [2]:

- 1) освоение конкретных трудовых умений и навыков;
- 2) развитие общих компетенций, таких как командная работа, решение проблем, планирование и организация работы;
- 3) формирование положительного отношения к труду как к ценному и значимому занятию;
- 4) воспитание чувства долга, ответственности, аккуратности и других качеств, важных для успешной трудовой деятельности;
- 5) привитие понимания важности саморазвития и самосовершенствования в трудовой деятельности.

Младший школьный возраст представляет собой благоприятный период в развитии ребенка, когда его личностные качества и свойства начинают формироваться с большой интенсивностью, что особенно положительно влияет на процесс воспитания, особенно в сфере трудового воспитания. Именно в этот период дети готовы к активной жизни в обществе, их психические и физические возможности начинают расширяться, что делает их более подготовленными к освоению различных видов труда. Воспитание трудовых навыков и качеств в младшем школьном возрасте способствует формированию у детей ответственности, целеустремленности, самостоятельности и уверенности в своих силах.

Опыт, приобретенный в процессе трудовой деятельности, помогает детям осознать важность работы и ее роли в обществе. Они учатся планировать свои действия, сотрудничать с другими людьми, развивать коммуникативные навыки. Это не

только способствует становлению трудовых навыков, но и формирует основы социальной адаптации и самоопределения [3].

Важно отметить, что образовательная среда имеет огромное значение в процессе трудового воспитания в младшем школьном возрасте. Школа должна создать условия, которые стимулируют интерес детей к труду, предлагая разнообразные виды деятельности, развивающие творческое мышление и позволяющие каждому ребенку обнаружить свои сильные стороны. Однако первоочередным институтом воспитания считается семья и ее этнокультурные традиции.

Этнокультурные традиции семьи — это обычаи, праздники, ритуалы и повседневные практики, которые передаются из поколения в поколение в рамках определенной этнической или культурной группы. Эти традиции могут включать в себя различные аспекты жизни, такие как кулинария, одежда, язык, музыка, танцы и религиозные обряды. Они играют важную роль в формировании идентичности членов семьи, укреплении связей между ними и сохранении культурного наследия [1].

По анализу литературных источников был сделан вывод о следующих этнокультурных традициях, которые могут быть интегрированы в трудовое воспитание младших школьников [3]:

1. Обучение национальным ремеслам.
2. Участие в приготовлении национальных блюд.
3. Празднование национальных праздников.
4. Рассказы о трудовых подвигах предков.
5. Участие в семейных делах.

Исходя из этого было проведено экспериментальное исследование, направленное на определение эффективных форм и условий по трудовому воспитанию младших школьников посредством этнокультурных традиций семьи. Оно проходило на базе МБОУ «Кукморская средняя школа № 3» Кукморского муниципального района Республики Татарстан, в котором приняли участие младшие школьники 1 классов в количестве 40 человек. Из них была выделена экспериментальная группа 1а класса (20 обучающихся) и контрольная группа 1б класса (20 обучающихся).

Использовались следующие методы исследования: эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный), наблюдение, беседа, опрос, количественный и качественный анализ данных.

Для исследования сформированности трудовой воспитанности у младших школьников была выбрана тестовая методика А. Я. Журковой «Диагностика уровня трудового воспитания младших школьников». Цель: определение уровня трудовой воспитанности младших школьников, их готовности выполнять поручения взрослых.

На формирующем этапе был разработан план мероприятий по трудовому воспитанию младших школьников посредством этнокультурных традиций семьи, включающий в себя ознакомление с народными ремеслами, самостоятельный труд младших школьников, ознакомление с трудовой деятельностью семьи и близких родственников. Для реализации плана мероприятий внеурочной деятельности были проведены занятия с экспериментальной группой на продленке. Всего было проведено 8 занятий:

1. Вводное занятие: «Что такое труд и почему он важен?», с целью познакомить детей с понятием труда и его значением в жизни человека. Для этого были использована беседа, просмотр видео о разных профессиях.

2. Мастер-класс по народным ремеслам «Изготовление народных игрушек», с целью ознакомления традиционными видами деятельности разных народов. Для этого было проведено практическое занятие по изготовлению народных игрушек.

3. Занятие «Истории семейных профессий» Показать ценность трудовых традиций в рамках семьи. Учащиеся подготовили презентации о профессиях их родственников, интервью с родителями о их работе.

4. Занятие в виде виртуальной экскурсии «Виды труда», с целью показать детям места, где люди занимаются различными видами труда. Было показано видео «Народные промыслы России» через сеть Интернет.

5. Проект «Моя семейная профессия», с целью развития уважения к труду родителей и близких. Детям было предложено на выбор создание рассказов, рисунков или маленьких проектов о профессиях членов семьи

6. Занятие «В стране ремесел», с целью создания у детей условий для формирования представлений о мире профессий (ремесел). Была проведена игра «Фантазёры в стране ремесел».

7. Занятие «Кулинарные традиции народов мира», с целью знакомства с национальными блюдами разных стран и освоение начальных кулинарных навыков. Был проведен мастер-классов по приготовлению простых блюд под руководством взрослых, дегустация.

8. Занятие «Семейные обязанности», с целью научить детей ценить труд взрослых и участвовать в домашних делах. Было проведено обсуждение по тому, какие домашние дела выполняют дети и их родители, демонстрация навыков (например, складывание одежды, мытьё посуды).

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы была проведена повторная диагностика уровня сформированности трудовой воспитанности младших школьников. Реализация разработанных занятий способствовала повышению уровня трудовой воспитанности у школьников экспериментальной группы. Интерпретация данных контрольного этапа показала, что в экспериментальной группе на 40% увеличилось количество обучающихся с высоким уровнем трудовой воспитанности, на 5% стало меньше с средним, а с низким уровнем не выявлено. В контрольной группе только на 5% стало больше обучающихся с высоким и средним уровнем. Младшие школьники экспериментальной группы стали лучше понимать значение труда в жизни человека и общества, они активно интересуются различными профессиями и понимают их важность, стремятся к самосовершенствованию, ценя умственный и физический труд. У них выражено положительное отношение к труду, они стремятся качественно выполнять различные задания, хотят стать.

Таким образом, этнокультурные традиции семьи играют важную роль в трудовом воспитании младшего школьника. Они помогают формированию ценностей труда, ответственности, усидчивости и организованности. Младший школьный возраст является периодом, в котором закладываются основы трудового воспитания. Этот временной отрезок в жизни ребенка представляет огромные возможности для формирования качеств и свойств личности, необходимых для успешной социальной адаптации и самореализации в будущем

Литература:

1. Винокурова, Г.В. Трудовое воспитание младших школьников на основе народной педагогики / Г.В. Винокурова // Обучение и воспитание: методики и практика. — 2024. — № 1. — С. 65–69.
2. Маханева, М.Д. Учим детей трудиться: методическое пособие / М.Д. Маханева, О.В. Скворцова. — Москва: ТЦ Сфера, 2018. — 64 с.
3. Салтанов, Е.Н. Труд и нравственное воспитание в педагогике К.Д. Ушинского / Е.Н. Салтанов // Педагогика. — 2021. — № 4. — С. 58–62
4. Точин, А.Е. Трудовое воспитание детей в семье / А.Е. Точин. — Минск: Нар. асвета, 2018. — 96 с
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 22.04.2024).

Как быстро и легко запомнить правила склонения имен прилагательных в русском языке

Нгуен Тхи Хонг Нга, старший преподаватель

Вьетнамский государственный технический университет имени Ле Куи Дона (г. Ханой, Вьетнам)

Имена прилагательные в русском языке изменяются по родам, числам и падежам. Склонение этой части речи вызывает трудности у вьетнамских учащихся, так как вьетнамский язык характеризуется отсутствием словоизменения. Дидактическая практика показывает, что студентам Технического университета им. Ле Куи Дона трудно запомнить парадигму имен прилагательных. Это приводит к ошибкам при использовании имен прилагательных для выполнения языковых действий. В этой статье говорится о некоторых важных правилах правописания и рекомендуется способ, по которому можно быстро и легко запомнить склонение имен прилагательных в русском языке.

Ключевые слова: имя прилагательное, склонение, правила правописания, парадигма прилагательных, твердое и мягкое окончание

Имя прилагательное — это самостоятельная часть речи, обозначающая признак предмета. В русском языке прилагательные изменяются по родам, числам и падежам. Род, число и падеж склоняемого прилагательного зависят от соответствующих характеристик существительного, с которым оно согласуется. Это вызывает большую трудность у вьетнамских учащихся, так как вьетнамский язык характеризуется отсутствием словоизменения. В процессе обучения русскому языку в Техническом университете им. Ле Куи Дона во Вьетнаме, мы увидели, что нашим студентам трудно запомнить окончания прилагательных в разных падежах. Это приводит к ошибкам при использовании имен прилагательных для выполнения языковых действий. Наблюдая языковые материалы, приведенные на уроке преподавателями, мы заметили, что склонение имен прилагательных часто дается в таблицах, в которых перечисляются все их падежные формы, в том числе пишутся отдельные случаи, когда основа прилагательных оканчивается на особенные буквы г, к, х, ж, ч, ш, щ с разными окончаниями. Во многих книгах окончания прилагательных представляются по парам, как -ого/-его, -ому/-ему, -ым/-им, -ом/-ем и т.д. Но дело в том, что там нет правила, по которому студенты могут определить, какое окончание им нужно в определенном случае. Они с трудом определяют, когда употребляется твердое окончание, а когда — мягкое. Слишком трудно запомнить систему окончаний прилагательных во всех падежах. При использовании их, студенты часто смотрят на таблицы. Они не могут сразу же употребить нужное окончание, не смотря на них. Вот почему найти метод, помогающий им легко и точно запомнить падежные окончания прилагательных, является нашей задачей.

Как мы все знаем, начальные формы имен прилагательных в русском языке оканчиваются на **-ый, -ой, -ий**. Можно определить их на две группы:

- 1) Прилагательные с твердым окончанием (**-ый, -ой**)
- 2) Прилагательные с мягким окончанием (**-ий**)

Для того чтобы правильно, легко и быстро запомнить склонение прилагательных, надо запомнить такие важные правила правописания:

— Во-первых, прилагательные на **-ый, -ой** изменяются по типу твердого окончания, а прилагательные на **-ий** изменяются по типу мягкого окончания.

— Во-вторых, прилагательные на **-гий, -кий, -хий** изменяются по типу твердого окончания.

— В-третьих, при склонении 7 букв **г, к, х, ч, ш, ж, щ** никогда не сочетаются с буквами **я, ю, ы**.

Сначала давайте посмотрим, как изменяются имена прилагательные в именительном падеже. У нас такие пары окончаний имен прилагательных по твердому/ мягкому типу

Окончания имен прилагательных в И. п.

Тип окончания	М.р	Ср.р	Ж.р	Мн.ч
твёрдое (-ый, -ой)	-ый/-ой	-ое	-ая	-ые
мягкое (-ий)	-ий	-ее	-яя	-ие

Например: прилагательные **новый, интересный, молодой, простой** изменяются по типу твёрдого окончания, а прилагательные **синий, зимний, последний, лишний** — по типу мягкого окончания

Прилагательные (твёрдое окончание)	М.р	Ср.р	Ж.р	Мн.ч
	-ый, -ой	-ое	-ая	-ые
новый	новый	новое	новая	новые
интересный	интересный	интересное	интересная	интересные
молодой	молодой	молодое	молодая	молодые
простой	простой	простое	простая	простые

Прилагательные (мягкое окончание)	М.р	Ср.р	Ж.р	Мн.ч
	-ий	-ее	-яя	-ие
синий	синий	синее	синяя	синие
зимний	зимний	зимнее	зимняя	зимние
последний	последний	последнее	последняя	последние
лишний	лишний	лишнее	лишняя	лишние

В любое время, когда нужно изменять прилагательные по падежам, надо определить, по какому типу (по типу твёрдого или мягкого окончания) они склоняются. В процессе изменения таких слов, когда основа прилагательных оканчивается на одну из семи выделенных букв (**г, к, х, ч, ш, ж, щ**), которые не могут сочетаться с **я, ю, ы**, то мы используем остальное окончание из соответствующей пары.

Например:

большой — большое — большая — большие
хороший — хорошее — хорошая — хорошие

Давайте конкретнее рассмотрим эти случаи. Прилагательное **большой** изменяется по типу твёрдого окончания. Но буква **ш** не может сочетаться с буквой **ы**, поэтому в форме множественного числа мы используем мягкое окончание **-ие** вместо твёрдого окончания **-ые**. А прилагательное **хороший** изменяется по типу мягкого окончания. Но буква **ш** не может сочетаться с буквами **я**, поэтому в форме женского рода надо употребить твёрдое окончание **-ая** вместо мягкого окончания **-яя**

Здесь другой пример. Прилагательное **тихий** склоняется по типу твёрдого окончания. Но буква **х** не может сочетаться с буквой **ы**, поэтому в форме множественного числа мы используем мягкое окончание **-ие** вместо твёрдого окончания **-ые**.

тихий — тихое — тихая — тихие

Такие правила применяются в остальных падежных формах. Смотрите на следующую таблицу:

Окончания имен прилагательных в косвенных падежах

Падеж	М.р. и Ср.р. твёрдое/мягкое окончание	Ж.р. твёрдое/мягкое окончание	Мн.ч. твёрдое/мягкое окончание
Р.п	-ого/-его	-ой/-ей	-ых/-их
Д.п	-ому/-ему	= Р.п	-ым/-им
В.п	= И.п. (неодуш.) = Р.п. (одуш.)	-ую/-юю	= И.п. (неодуш.) = Р.п. (одуш.)
Т.п	-ым/-им	= Р.п	-ыми/-ими
П.п	-ом/-ем	= Р.п	= Р.п

Из этой таблицы можно заметить, что изменение прилагательных женского рода в косвенных падежах легко запомнить, так как их окончания одинаковы (**-ой/-ей**), кроме форм винительного падежа (**-ую/-юю**).

Наблюдайте изменение словосочетаний с прилагательным **интересный**. Это прилагательное имеет твердое окончание, поэтому оно так склоняется:

Форма единственного числа			
	М.р	Ср.р	Ж.р
И.п	интересный человек	интересное письмо	интересная история
Р.п	интересного человека	интересного письма	интересной истории
Д.п	интересному человеку	интересному письму	интересной истории
В.п	интересного человека	интересное письмо	интересную историю
Т.п	интересным человеком	интересным письмом	интересной историей
П.п	(об) интересном человеке	(об) интересном письме	(об) интересной истории

Форма множественного числа	
И.п	интересные люди/ письма/ истории
Р.п	интересных людей/ писем/ историй
Д.п	интересным людям/ письмам/ историям
В.п	интересных людей, интересные письма, интересные истории
Т.п	интересными людьми/ письмами/ историями
П.п	(об) интересных людях/ письмах/ историях

Ниже показывается склонение словосочетаний с прилагательным **хороший**, которое имеет мягкое окончание.

Форма единственного числа			
	М.р	Ср.р	Ж.р
И.п	хороший человек	хорошее пособие	хорошая сумка
Р.п	хорошего человека	хорошего пособия	хорошей сумки
Д.п	хорошему человеку	хорошему пособию	хорошей сумке
В.п	хорошего человека	хорошее пособие	хорошую сумку
Т.п	хорошим человеком	хорошим пособием	хорошей сумкой
П.п	(о) хорошем человеке	(о) хорошем пособии	(о) хорошей сумке

Так как буква **ш** не может сочетаться с буквами **я, ю**, формами женского рода именительного и винительного падежей этого прилагательного являются **-ая** и **-ую** (а не мягкие варианты **-яя** и **-юю** как правило).

Форма множественного числа	
И.п	хорошие люди/ пособия/ сумки
Р.п	хороших людей/ пособий/ сумок
Д.п	хорошим людям/ пособиям/ сумкам
В.п	хороших людей, хорошие пособия/ сумки
Т.п	хорошими людьми/ пособиями/ сумками
П.п	хороших людях/ пособиях/ сумках

В таких примерах в форме И. п. мн.ч. буква **ш** не может сочетаться с буквой **ы**, поэтому у нас окончание **-ие** вместо **-ые**

Как выше представлено, все падежные формы прилагательных составляют пары твердого и мягкого окончания. Запомнив такие пары, учащиеся смогут легко склонять прилагательные во всех падежах. Это помогает им быстро составлять спонтанную речь и хорошо овладеть русским языком.

Литература:

1. Ожегов с. И., Орфографический словарь русского языка, Гепта-Трейд, М., 1997.
2. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / Под ред. В. В. Лопатина.— М.: Эксмо, 2006.
3. Розенталь Д. Э., Джанджакова Е. В., Кабанова Н. П. Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию.— 8-е изд. М., 2002.

Педагогические условия формирования естественнонаучной грамотности при изучении курса безопасности жизнедеятельности

Пономарёва Римма Владимировна, студент магистратуры

Научный руководитель: Малоземова Ирина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

В статье анализируются педагогические условия формирования естественнонаучной грамотности и выявляются важные аспекты — рекомендации для организации уроков по курсу.

Ключевые слова: естественнонаучная грамотность, педагогические условия, формирование.

Естественнонаучная грамотность — это способность человека занимать активную гражданскую позицию по общественно значимым вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность интересоваться естественнонаучными идеями.

Педагогические условия формирования естественнонаучной грамотности:

Интегративность, непрерывность и преемственность в формировании естественнонаучной грамотности на всех этапах общего образования.

Реализация четырёх взаимосвязанных направлений:

— интеграция учебных дисциплин естественнонаучной и социальной направленности с учётом современных достижений науки;

— включение в учебные планы спецкурсов и факультативов естественнонаучной направленности, расширение спектра внеурочной работы естественнонаучной направленности;

— межпредметная и метапредметная интеграция, интеграция урочной и внеурочной деятельности с целью углубления естественнонаучных знаний учащихся и формирования соответствующих убеждений, приобретения школьниками разностороннего опыта применения полученных знаний на практике в различных сферах жизнедеятельности;

— организация межпредметного взаимодействия путём создания межпредметных модулей, тесного взаимодействия учителей, активного применения межпредметных технологий, организации коллективного решения проблем, в том числе в процессе сетевого взаимодействия.

Просветительская работа с родителями с целью популяризации естественнонаучных знаний (лектории, дни открытых дверей, конференции и т.п.).

Обновление материально-технических условий формирования естественнонаучной грамотности учащихся.

Использование здоровьесберегающих образовательных технологий, которые позволяют организовать процесс воспитания и обучения таким образом, чтобы ребёнок мог усваивать куль-

туру человечества без излишнего для данного возраста физического и психического напряжения, подрывающего здоровье.

Педагогические условия играют важную роль в формировании естественнонаучной грамотности у учащихся при изучении курса безопасности жизнедеятельности. Этот курс необходим для того, чтобы подготовить школьников к соблюдению правил безопасности в различных сферах жизни.

Прежде всего, необходимо создать комфортные и безопасные условия для обучения. Классы должны быть оснащены современным оборудованием и учебными пособиями, которые помогут учащимся лучше усваивать материал.

Важным аспектом является компетентность педагогов. Учителя, преподающие курс безопасности жизнедеятельности, должны быть хорошо подготовлены и иметь достаточные знания в области безопасности. Только так они смогут правильно и доступно объяснить учебный материал учащимся.

Также необходимо привлекать к изучению курса внешних специалистов: сотрудников служб безопасности, врачей, пожарных и т.д. Они смогут дополнить учебный процесс своими знаниями и опытом, что сделает обучение более практичным и интересным.

Не менее важным аспектом формирования естественнонаучной грамотности является практическая деятельность учащихся. Проведение различных практических занятий, тренировок и симуляций поможет им понять, как применять полученные знания на практике и в реальной жизни.

Таким образом, педагогические условия играют важную роль в формировании естественнонаучной грамотности у учащихся при изучении курса безопасности жизнедеятельности. Важно создать комфортные условия для обучения, обеспечить качественное преподавание и привлечение внешних специалистов, а также активно использовать практическую деятельность в учебном процессе. Только при соблюдении всех этих условий можно говорить о полноценном освоении материала и формировании грамотности учащихся.

Литература:

1. Мишина О. С., Завальцева О. А., Иванов Р. Г. Методический инструментальный для формирования естественно-научной грамотности у школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskiy-instrumentariy-dlyaformirovaniya-estestvenno-nauchnoy-gramotnosti-u-shkolnikov> (дата обращения: 31.08.2023).
2. Основные результаты международного исследования PISA-2021 // Центр оценки качества образования ИСРО РАО, 2016. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.centeroko.ru (дата обращения: 25.03.2023).

3. Мамырханова А. М. Естественнонаучная грамотность обучающихся в средней школе по результатам международных исследований: состояние и пути повышения качества (на примере Казахстана) / А. М. Мамырханова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2015. — 6. — с. 128–131.
4. Куприянова, С. Г. Особенности формирования естественнонаучной грамотности обучающихся основной школы / С. Г. Куприянова. — Текст: непосредственный // Образование и воспитание. — 2021. — № 2 (33). — С. 33–35. — URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/192/6177/> (дата обращения: 31.08.2023).
5. Зуев, А. М. Проектная деятельность в образовательном процессе [Текст] / А. М. Зуев // Основы безопасности жизни. — 2014. — № 1. — С. 36–41.
6. Завальцева О. А., Мишина О. С. Естественнонаучная грамотность как аксиологический ориентир современного школьного биологического образования // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 69–2. — С. 119–122.

Обогащение лексического запаса учащихся четвертого класса посредством работы с полисемией на уроках русского языка

Родионова Яна Евгеньевна, студент

Научный руководитель: Смылова Светлана Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент
Тюменский государственный университет

В статье рассмотрена проблема обогащения лексического запаса младших школьников. Актуальность темы обусловлена необходимостью в формировании рассматриваемого явления в рамках образовательного процесса. Современный учитель ставит перед собой ряд задач, которые позволяют достичь цели: развитие речи и саморазвитие в постоянно изменяющихся условиях.

В рамках работы нами были использованы теоретические методы: анализ, синтез, обобщение; а также эмпирические: анализ продуктов деятельности и наблюдение. Наше исследование проводилось на базе лицея № 34 города Тюмени. В констатирующем эксперименте приняли участие 4 «Д» и 4 «Б» классы в количестве 66 человек. Результаты исследований показали, что лексический запас учащихся обогащен на средний и низкий уровень. Низкие показатели выявились на компоненте «пассивный лексический запас».

Мы пришли к выводу о том, что необходимо работать над всеми компонентами лексического запаса — активной и пассивной лексики. Особое внимание уделять внедрению в образовательный процесс работы с полисемией (многозначностью слова) как эффективного средства обогащения лексического запаса.

Ключевые слова: многозначность слова, лексический запас, обогащение лексического запаса, приемы и способы обогащения лексического запаса.

Enriching the vocabulary of fourth grade students through working with polysemy in Russian language lessons

The article considers the problem of enriching the vocabulary of younger schoolchildren. The relevance of the topic is due to the need to form the phenomenon under consideration within the framework of the educational process. A modern teacher sets himself a number of tasks that allow him to achieve the goal: speech development and self-development in constantly changing conditions.

As part of our work, we used theoretical methods: analysis, synthesis, generalization; as well as empirical methods: analysis of products of activity and observation. Our research was conducted on the basis of Lyceum No. 34 in Tyumen. 4 «D» and 4 «B» classes of 66 people took part in the ascertaining experiment. The research results have shown that the vocabulary of students is enriched to a medium and low level. Low indicators were revealed on the passive vocabulary component.

We came to the conclusion that it is necessary to work on all the components of the lexical stock — active and passive vocabulary. Special attention should be paid to the introduction of work with polysemy (polysemy of the word) into the educational process as an effective means of enriching the lexical stock.

Keywords: polysemy of the word, lexical stock, enrichment of the lexical stock, techniques and methods of enriching the lexical stock.

Современное образование направлено не просто на необходимое развитие словаря как речевого навыка, но и как полноценной компетентности, способной оказать влияние на формирование личности учащегося, об этом нам говорит но-

менклатурная документация различных уровней: «Конвенция Организации Объединенных Наций о правах ребенка», национальный проект «Об образовании», ФГОС НОО. Лексический запас должен являться опорой в выражении размышлений:

какие слова могут самым точным образом описать чувства? Какие слова уместно использовать в разных речевых ситуациях? Страна ищет новые методики и технологии, которые будут эффективны в формировании речевых компетенций учащихся. С помощью работы с многозначностью слова учащиеся смогут не просто пополнить количественный запас лексики, но и смогут поработать над качественной стороной словаря.

Условиями возникновения нашего исследования является между необходимостью обогащать лексический запас младших школьников и недостаточной работой над многозначностью слова на территории Российской Федерации. Исходя из этого была выделена проблема: «как работа с многозначностью слова поспособствует обогащению лексического запаса?».

В рамках исследования, нами была проанализирована психолого-педагогическая литература, различные педагогические системы и подходы к формированию рассматриваемого явления — лексический запас. Российский педагог и методист, Ладыженская Таиса Алексеевна, под основой лексического запаса понимает «введение в языковое сознание ребёнка рядов отбора лексических элементов — языковых словарных объединений, система которых позволяет отобрать для любого отрезка речи нужные, единственно необходимые слова, сформировать микротемы, лежащие в основе логического построения высказывания» [7, с. 125–130]. Среди отечественных педагогов о словарном запасе в обучении также рассуждал выдающийся советский методист Михаил Трофимович Баранов. Он объяснял, что «лексика является важнейшей номинативной стороной языка» [2, с. 7–20]. Он призывал положить в основу обучения изучение лексики, поскольку считал, что оно способствует патриотическому воспитанию, обеспечивает условия для развития мышления, прививания любви к родному естественному языку и стремления у обучающихся овладеть всеми богатствами русского языка. Советский методист Николай Иванович Жинкин утверждал, что лексический запас — это «одна из сторон развития речи — заключается как в количественном пополнении запаса слов, так и в качественном его совершенствовании, выражающееся в расширении объема понятий, в уточнении значений слов, в ознакомлении с новыми значениями уже известных слов, в замене в речевом обиходе учащихся просторечных и диалектных слов словами литературного языка» [6, с. 96]. Советский и российский учёный, педагог Василий Алексеевич Добромислов рассматривает лексический запас как «совокупность слов, незнакомых или знакомых учащимся, но трудным для них словарём» [5, с. 64].

Так, рассмотрев определения советских и российских педагогов, нам удалось выделить основные положения, которые представлены в их трактовках. Хотелось бы отметить, что лексический запас рассматривается как важное личностное и профессиональное качество, необходимое для жизни человека.

В рамках исследования нами были проанализированы разнообразные педагогические системы и подходы к формированию рассматриваемого явления — лексического запаса. В XX веке происходит формирование педагогических систем, в которых заложены идеи поддержки развития речи детей. Известный русский и советский лингвист, внесший большой вклад в развитие лексикографии, Лев Владимирович Щерба,

рассуждал об активном и пассивном запасе слов [12, с. 265–304]. Именно он ввёл эти термины в лексикографическую практику. Он объяснял активную лексику так: это слова, актуальные для современного этапа слова, не имеющие признаков новизны и старины, активно используемые в речи людей. Пассивная лексика, в свою очередь, — это слова, вышедшие из употребления ввиду неактуальности, не утратившие признак новизны.

Дитмар Эльяшевич Розенталь, советский и российский лингвист, автор многочисленных трудов по русскому языку, также рассматривал лексику как две большие группы: активный и пассивный словарный запас [11, с. 44]. Он обосновывал это тем, что словарь русского языка подвергается перманентным изменениям, тем самым совершенствуясь. Такие изменения связаны с «производительной деятельностью человека, в том числе социальным, политическим и экономическим прогрессом жизни общества». Д. Э. Розенталь говорил о том, что «именно в лексике отражаются все процессы исторического становления социума. С отмиранием тех или иных явлений уходят из употребления или меняют свое значение слова, называющие их» [там же]. Учитывая это явление, «в активный словарный запас относится повседневно употребляемые слова, значение которых понятно всем людям, говорящим на данном языке. Слова этой группы лишены каких бы то ни было признаков устарелости». О пассивном запасе слов он говорил как о лексике с «ярко выраженной окраской устарелости, либо, наоборот, в силу своей новизны ещё не получившей широкой известности и также не являются повседневно употребительными» [40, с. 44]. К такой лексике принято относить историзмы, архаизмы и неологизмы.

Такие ученые-методисты, педагоги и лингвисты, как Фёдор Иванович Буслаев [3, с. 511], Виктор Владимирович Виноградов [4, с. 601] и Михаил Трофимович Баранов [2, с. 7–20], считают, что в основе лексикона лежат следующие компоненты: базовые лингвистические (умение дать определение лексического значения слова в контексте и без), психологические (интерес к овладению слова) и дидактические (увеличение знаний о мире). Благодаря такой модели мы понимаем, с помощью чего формируется лексикон и на что необходимо обращать внимание при обогащении словарного запаса у младших школьников.

Таким образом, рассмотренные нами определения содержат в себе компоненты, которые схожи между собой, а именно классификация лексики с точки зрения активного-пассивного запаса. Отметим ещё, что в выше рассмотренных трактовках также содержится данный компонент. Выделить бы хотелось определение из трудов М. Т. Баранова, Ф. И. Буслаева, В. В. Виноградова, поскольку они раскрыли компоненты лексикона с разных сторон: лингвистической, психологической и дидактической.

Выделив компоненты исследуемого явления, были подобраны диагностики на выявление уровня сформированности лексического запаса по компонентам (см. Таблица 1).

Контрольный этап эксперимента проводился в апреле 2024 года на базе МАОУ Лицей № 34 города Тюмени. В эксперименте приняли участие учащиеся 4 «Б» (20 мальчиков и 11 девочек) и 4 «Д» (19 мальчиков и 16 девочек) классов. Эксперимент включал в себя проведение двух диагностик (Л. А. Баландиной

Таблица 1

№	Метод	Методика	Цель методики	Диагностируемые компоненты
1	Тестирование	Методика Л. А. Баландиной «Превращение»	Выявление уровня сформированности объема и качества активного словарного запаса	Активный лексический запас
2	Анализ продукта деятельности	Методика Разумовской М. М.	Выявление уровня владения пассивной лексикой среди младших школьников, понимание архаизмов	Пассивный лексический запас

и М. М. Разумовской) в рамках одного урока на выявление сформированности двух компонентов: активного и пассивного лексического запаса. На проведение первой диагностики было выделено 5 минут, на проведение второй — 15 минут. Форма работы — фронтальная, самостоятельная: для каждого учащегося был предусмотрен индивидуальный бланк респондента.

Перейдём непосредственно к анализу результатов исследуемого явления. В тексте будет представлен анализ уровней сформированности компонентов явления в отдельных классах, а также анализ уровня сформированности исследуемого явления — лексического запаса.

С помощью методики Л. А. Баландиной «Превращение» был выявлен уровень сформированности активного лексического запаса всей выборки (компонент явления № 1). Результаты анализа двух выборок показали, что уровень сформированности активной лексики в 4 «Б» классе (рис. 1) повысился до высокого ещё у шести учащихся, что теперь составило 51% от общего количества; до среднего уровня повысился у четырёх учащихся, что в общем количестве составляет 39%; низкий уровень сформированности активной лексики теперь составляет 10%. Повышение уровня сформированности активной лексики в экспериментальном классе говорит об эффективности выбранного формирующего инструмента исследования и методик.

Поскольку формирующая работа предполагала подбору синонимов к многозначному слову, у большинства детей не возникло сложности в подборе синонимов к таким словам как «жаркий», «опрятный» и «боязливый» (на этапе констатирующего эксперимента многие спрашивали, что означают последние два слова). К предложенным словам многие большинство подобрали слова-синонимы той же части речи, однако у двоих детей остались ассоциации к слову «быстрый» — «бежать».

У трех учащихся был определен низкий уровень сформированности активной лексики, из них 1 человек (К. Милана) оставил бланк респондента пустым, 2 человека (С. Полина и Ш. Яков) верно подобрали 3–4 слова.

Анализ результатов экспериментального класса (рис. 2) показывает, что уровень овладения пассивной лексикой повысился с низкого до среднего у 1 учащегося, что теперь составляет 13% от общего числа; от среднего до высокого уровня повысился у трёх учащихся, что в общем составляет 35%. Количество учащихся с высоким уровнем сформированности пассивной лексики теперь составляет 52%, что говорит об эффективности результатов формирующего этапа эксперимента.

У большинства учащихся не возникло трудностей с заполнением данной диагностики, поскольку на этапе формирующей

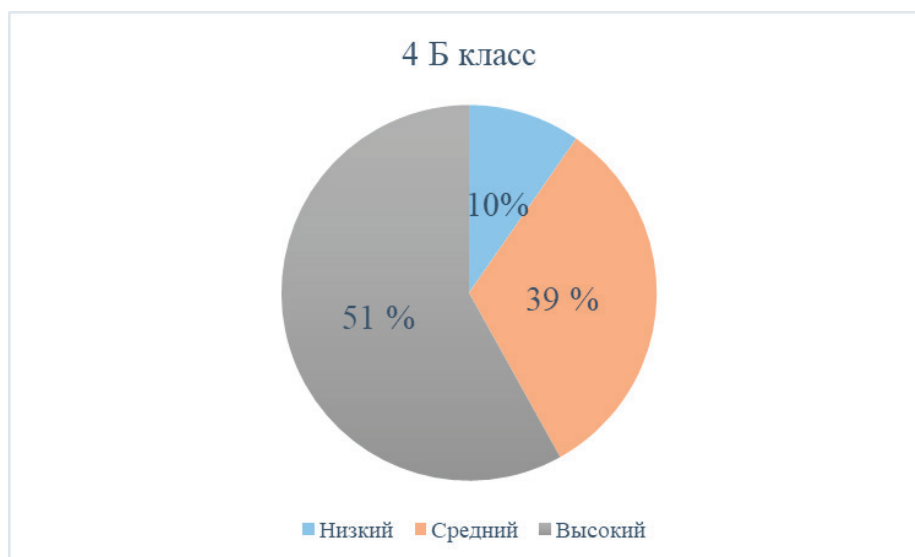


Рис. 1. Уровень сформированности активной лексики в 4 «Б» классе (методика Л. А. Баландиной «Превращение»), n=31, апрель 2024

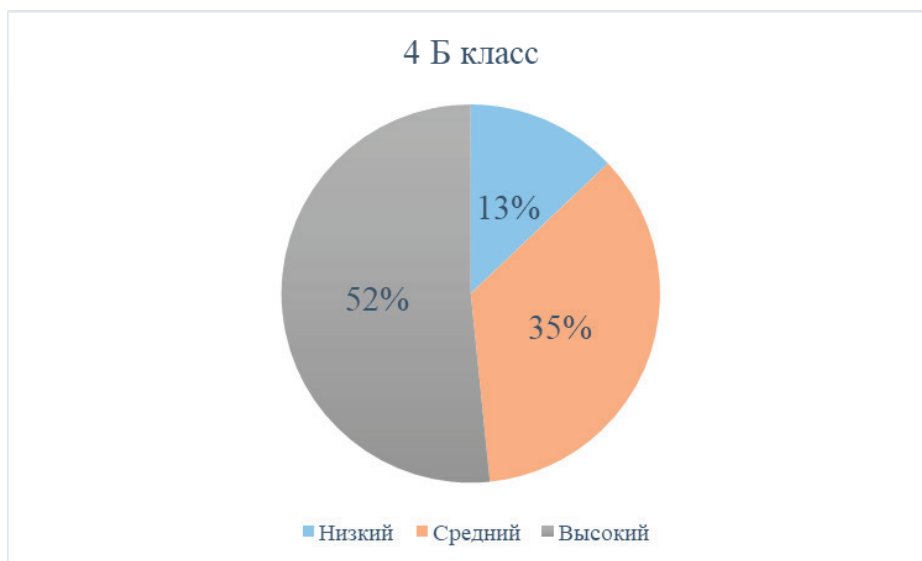


Рис. 2. Уровень сформированности пассивной лексики в 4 «Б» классе (методика М. М. Разумовской «Понимание архаизмов»), n=31, апрель 2024

шего эксперимента проводилась работа с малоиспользуемыми словами и их значениями в речи младшего школьника.

Во время данной диагностики учащиеся уже не спрашивали, что означает то или иное слово. Особых затруднений не прослеживалось, однако сохранился низкий уровень сформированности компонента у четверых учащихся, которые не были в силах объяснить, почему именно эти слова были вставлены в текст, что может говорить о случайности в подборе слов.

Анализ результатов в контрольном классе, где не проводилась формирующая работа, показывает, что уровень сформированности активной лексики (рис. 3) остался на прежнем уровне у всех учащихся, за исключением Ш. Кирилла — его уровень самостоятельно повысился со среднего до высокого. Во время диагностики также возникали трудности в подборе синонимов, некоторые учащиеся оставили бланки пустыми.

Уровень сформированности пассивной лексики так же остался без изменений — почти у половины учащихся он сформирован на низком уровне. Во время данной диагностики возникали особые сложности в понимании устаревших слов, большинство учащихся не могло обосновать выбор в подборе того или иного слова. Можно предположить, что работа с многозначными словами позволила бы повысить уровень сформированности явления в целом в контрольном классе.

Для того, чтобы наглядно показать эффективность результатов работы с полисемией на уроках русского языка в целях обогащения словаря, нами были созданы следующие диаграммы, показывающие уровень сформированности отдельных компонентов и явления в целом в обоих классах (рис. 5).

Подведем итоги, которые можно увидеть из проделанного анализа. Изначально мы полагали, что уровень сформирован-

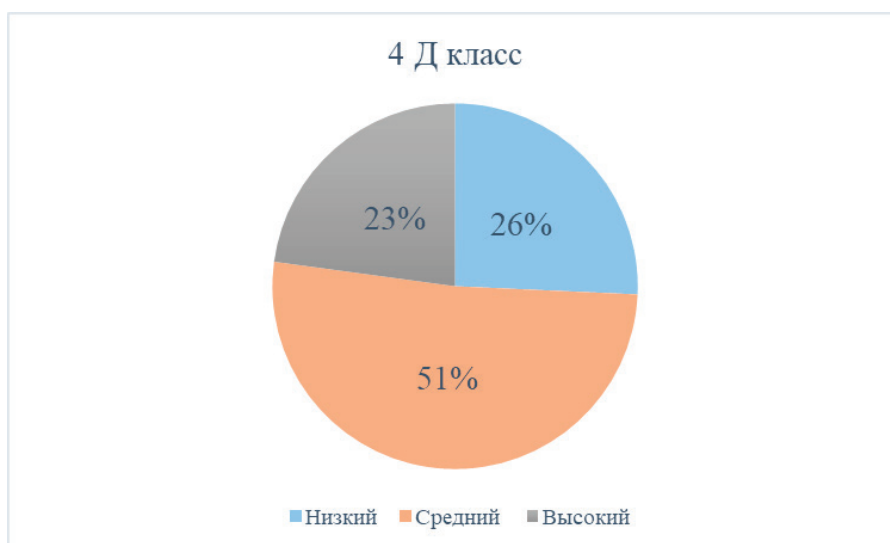


Рис. 3. Уровень сформированности активной лексики в 4 «Д» классе (методика Л. А. Баландиной «Превращение», n=35, апрель 2024

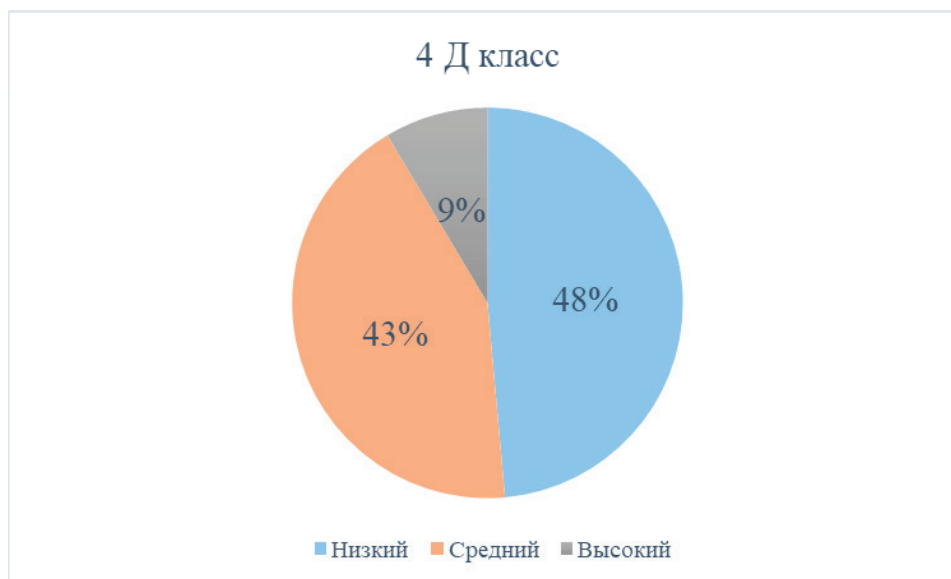


Рис. 4. Уровень сформированности пассивной лексики в 4 «Д» классе (методика М. М. Разумовской «Понимание архаизмов»), n=35, апрель 2024

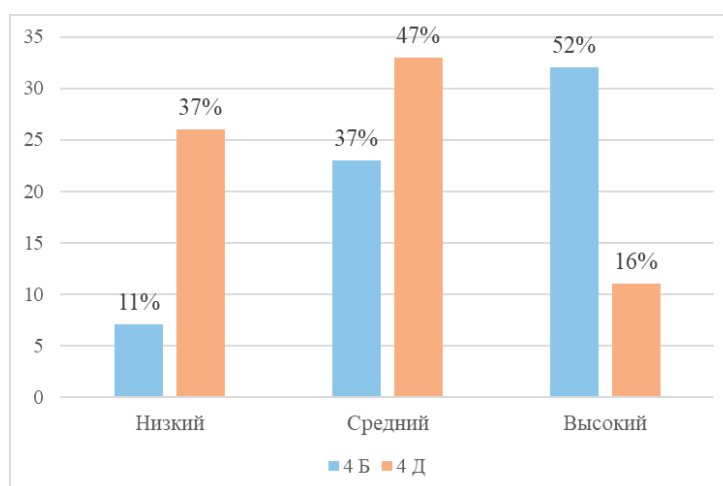


Рис. 5. Уровень сформированности явления в 4 «Б» и 4 «Д» классах, n=66, апрель 2024

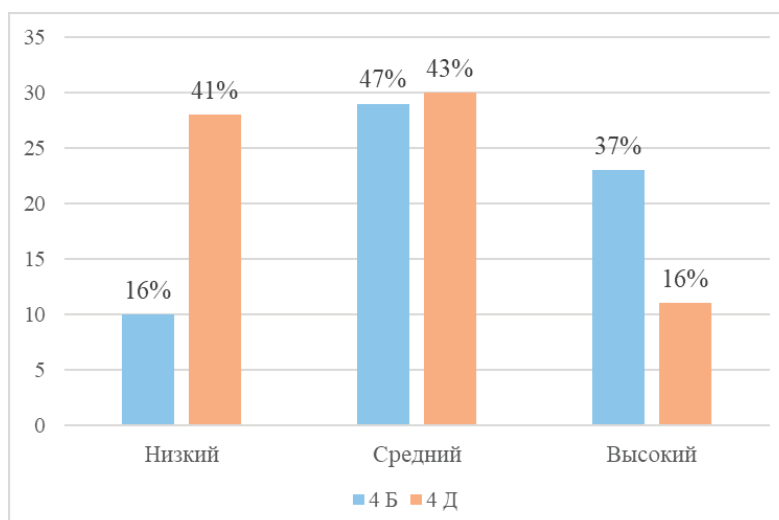


Рис. 6. Уровень сформированности явления в 4 «Б» и 4 «Д» классах, n=66, февраль 2024

ности лексического запаса можно повысить посредством работы с полисемией в экспериментальном классе. Опираясь на результаты диагностик в период констатирующего этапа эксперимента (рис. 6), можно увидеть, что наша гипотеза подтвердилась. Результаты работы формирующего этапа эксперимента в 4 «Б» классе говорят об эффективности работы и преобладания

высокого уровня обогащенности лексического запаса, в то время как в 4 «Д» классе результаты остались практически неизменными за исключением одного человека. Исходя из этого можно сделать вывод, что подобранный инструмент оказался эффективным для формирования компонентов лексического запаса, а именно пассивной и активной лексики.

Литература:

1. Баландина Л. А. / Образовательный Интернет-ресурс «ИНФОУРОК» [Электронный ресурс] / <https://infourok.ru/uprazhneniya-dlya-diagnostiki-urovnya-aktivnogo-slovarnogo-zapasa-shkolnikov-5730297.html> (дата обращения 17.12.2022).
2. Баранов, М. Т. Методика преподавания русского языка в школе [Текст]: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; Под ред. М. Т. Баранова. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 368 с.
3. Буслаев, Ф. И. Преподавание отечественного языка [Текст]: учебное пособие / Ф. И. Буслаев; [сост.: И. Ф. Протченко, Л. А. Ходякова]. — М.: Просвещение, 1992—511 с.
4. Виноградов, В. В. Основные типы лексических значений слова [Текст] / В. В. Виноградов // Избранные труды: лексикология и лексикография. М., 1977. — С. 162–189.
5. Добромыслов В. А. Развитие речи в связи с изучением грамматики [Текст] / В. А. Добромыслов, М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1954. — 64 с.
6. Жинкин Н. И. К вопросу о развитии речи у детей [Текст] / Н. И. Жинкин // Советская педагогика, 1954 — №
7. Ладыженская Т. А. (под редакцией) Методика развития речи на уроках русского языка: пособие для учителей [Текст] / Под ред. Т. А. Ладыженская М.: Просвещение, 1980—240 с.
8. Львов, М. Р. Основы теории речи [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов. — М.: Академия, 2002. — 248 с.
9. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] // Толковый словарь Ожегова онлайн. URL: <http://slovarozhegova.ru> (дата обращения: 8.04.2022).
10. Разумовская М. М. Методическое пособие к учебнику М. М. Разумовской [Электронный ресурс] // <https://rosuchebnik.ru/upload/iblock/1e0/1e0745632e820a1c1539b6e717d76b22.pdf> (дата обращения 17.12.2022).
11. Розенталь Д. Э. Современный русский язык: учебное пособие для студентов филологов [Текст] / Д. Э. Розенталь, М.: Высш. шк., 1991—559с.
12. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — с 265–304., 1974 — Научная педагогическая электронная библиотека // Электронный ресурс. Режим доступа: http://elibr.gnpbu.ru/text/scherba_yazykovaya-sistema—deyatelnost_1974/go,290;fs,1/ (дата обращения: 08.10.2022)

Роль сказок в воспитании детей дошкольного возраста

Сажина Вероника Владимировна, студент

Научный руководитель: Газизова Фарида Самигулловна, кандидат педагогических наук, доцент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Сказки имеют богатый потенциал для формирования нравственных ценностей у дошкольников. Данная статья исследует влияние сказочного материала на этическое развитие детей в раннем возрасте. Нравственное воспитание детей является одним из ключевых аспектов их социального развития. В процессе формирования моральных ценностей у детей существует множество путей, одним из которых является использование сказок. Сказки предоставляют детям возможность погрузиться в мир символов, метафор и уроков жизни.

Ключевые слова: нравственное воспитание, дошкольники, сказки, анализ сказок, обсуждение содержания, творческие задания, формирование ценностей, доброта и справедливость.

Внаши дни мы действительно сталкиваемся с участвовавшими случаями детской жестокости и агрессивности как по отношению друг к другу, так и к близким людям. Влияние негативных мультфильмов приводит к искажению представлений у детей

о нравственных качествах, о доброте, милосердии и справедливости. Изначально с самого рождения ребенок ориентирован на идеал добра, поэтому важно с самого раннего детского возраста показывать малышу нравственную суть каждого поступка. [2, с.65]

Каждая сказка несет в себе социально-педагогический эффект: она обучает, воспитывает, предупреждает, учит, стимулирует к активности и в определенных случаях даже способна помочь в лечении. Другими словами, потенциал сказки превосходит ее художественно-образное значение. Сказка является одним из ключевых нравственно-педагогических инструментов формирования личности. [3, с.224]

Ценность сказок состоит в их воздействии на всеобъемлющее развитие ребенка, особенно на нравственное воспитание. Сказки внушают уверенность в победе истины, в триумфе добра над злом. В большинстве случаев страдания положительного героя и его друзей являются временными и преодолимыми, за которыми следует радость как результат борьбы и совместных усилий.

Сказки имеют огромное влияние на нравственное воспитание детей дошкольного возраста. Они представляют собой не только увлекательные истории, но и мощный инструмент формирования моральных ценностей и нравственных установок у детей.

Вот несколько способов, как сказки могут положительно влиять на нравственное развитие детей:

1. Формирование моральных ценностей. Сказки обычно содержат ярко выраженные нравственные уроки, которые помогают детям понять разницу между добром и злом, между правильными и неправильными поступками.

2. Развитие эмпатии. Через анализ переживаний и действий героев сказок дети учатся сопереживать другим, проявлять сострадание и понимание к чувствам окружающих.

3. Стимуляция воображения. Сказки открывают детям мир волшебства, фантазии и креативности, что способствует развитию их воображения и интеллектуальных способностей.

4. Формирование понимания нравственных принципов. Через примеры героев в сказках дети учатся принимать правильные решения в сложных ситуациях, следовать моральным нормам и ценностям.

5. Развитие навыков морального выбора. Сказки часто показывают героев, которые сталкиваются с выбором между добром и злом. Это помогает детям понять, что каждое действие имеет последствия, и учиться принимать ответственность за свои поступки. [5, с.49–52]

Рассмотрим, например, сказку «Колобок». В этой сказке главный герой, Колобок, обладает ловкостью и сообразительностью, что помогает ему избежать опасности и не стать добычей для лисы, медведя и зайца. Дети, читая или слушая эту сказку, усваивают моральный урок о том, что самонадеянность и лукавство могут привести к неприятным последствиям, а скромность и умение принимать помощь — к успешному достижению цели.

Из этой сказки дети могут почерпнуть важные уроки:

1. Урок о самостоятельности и самооценке. Колобок не боится идти вперед, он уверен в себе и своих силах. Этот пример показывает детям важность самостоятельности и веры в себя.

2. Урок о взаимопомощи. В сказке также присутствует образ бабушки, которая помогает Колобку. Это учит детей о том, что важно быть добрым и помогать другим.

3. Урок о последствиях эгоизма и жадности. Лиса, медведь и волк в сказке выступают в роли негативных персонажей, ко-

торые хотят поживиться на колобке и не думают о последствиях своих поступков. Этот момент поможет детям понять, что эгоизм и жадность могут привести к негативным последствиям.

4. Урок о умении обходить опасности. Колобок находит выход из сложных ситуаций с помощью сообразительности и ловкости. Этот момент показывает детям, что важно быть находчивым и уметь решать проблемы.

Сказки также способствуют развитию эмпатии у детей, учат их сопереживать героям и понимать их переживания. Например, в сказке «Теремок» дети могут сопереживать зверям, которые живут в теремке, и радоваться, когда им удастся сплотиться и победить злого медведя. Этот сюжет позволяет детям понять важность сотрудничества, взаимопомощи и дружбы.

Сказки также предоставляют детям возможность погрузиться в мир фантазии и морали, где добро всегда побеждает зло, а справедливость и правда торжествуют. Поэтому использование сказок в нравственном воспитании дошкольников является эффективным способом не только развлечения, но и обучения детей важным жизненным урокам.

Проблема нравственного воспитания личности является важным вопросом, который занимает ученых и педагогов на протяжении многих лет. Педагогический процесс нравственного воспитания детей направлен на формирование у них способностей к принятию нравственных решений, преодолению этических дилемм и разрешению конфликтов. [4, с.44–45]

В этом бесконечном потоке нравственных выборов дети сталкиваются с жизненными противоречиями, такими как желание и долг, добро и зло, сострадание и жестокость, любовь и ненависть, правда и ложь, эгоизм и коллективизм. Именно в процессе принятия таких выборов формируются и укрепляются черты характера и нравственные качества.

Важно начинать работу над нравственным воспитанием с самого раннего возраста. На протяжении дошкольного периода особенно важно учить детей воспринимать и понимать сказки, поскольку они вкладывают в себя глубокие нравственные уроки и этические ценности. Сказки дают детям возможность погрузиться в мир фантазии, где они могут видеть примеры правильных и неправильных поступков персонажей, а также последствия различных решений.

Подходя к сказкам с умением слушать, анализировать и извлекать уроки из них, дети развивают способности к эмпатии, самоконтролю, моральному рассуждению и принятию ответственности за свои поступки. Таким образом, сказки становятся не только занимательными историями, но и мощным инструментом, способствующим формированию нравственного сознания и характера у детей. [1, с.17]

Таким образом, сказки играют важную роль в формировании нравственных ценностей и характера у детей. Через сказочные истории дети учатся различать добро и зло, узнают о важности справедливости, сострадания, трудолюбия и других моральных качеств. Сказки помогают детям понять последствия различных поступков и решений, а также учат сопереживанию и эмпатии к окружающим. Благодаря сказкам дошкольники могут видеть примеры правильных и неправильных действий персонажей, что способствует формированию их соб-

ственного мировоззрения и нравственного стержня. Важно, чтобы воспитатели и родители осознавали влияние сказок на развитие нравственных качеств у детей и использовали этот инструмент осознанно. Подбирая подходящие сказки, можно преподнести детям ценные уроки о дружбе, долге, труде, справедливости и многом другом.

Литература:

1. Абдурахманова Д. А. Использование народных сказок в нравственном воспитании детей дошкольного возраста: Автореф. дисс. канд. пед. наук. — Ташкент, 2019. — 17 с.
2. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2020. — С. 65.
3. Болдырев Н. И. Нравственное воспитание школьников. М.: Педагогика, 2019. — 224 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Михайлова (Алешина) Е. Комплексная сказко-терапия как новая психолого-педагогическая технология // Журнал практического психолога. 2018. — № 5. — С. 44–45.
5. Иванова Э. И. Этот волшебный мир сказки // Дошкольное воспитание. — 2022. № 12. — С. 49–52.

Здоровьесберегающие технологии в образовательном пространстве

Саламатникова Юлия Алексеевна, студент магистратуры
Оренбургский государственный университет

В статье рассматривается проблема здорового образа жизни в современном обществе, которая стала главной и приоритетной задачей в укреплении здоровья и гармоничного развития личности. Сейчас информационная перегрузка растет, а стресс увеличивается, это сильно влияет на мотивацию учащихся к обучению, снижает творческий потенциал и задерживает физическое и умственное развитие. Здоровьесберегающие образовательные технологии включают формирование, укрепление здоровья и воспитание у учащихся культуры здоровья и норм здорового образа жизни.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесберегающая технология, студенческая молодежь, образование.

Состояние здоровья подрастающего поколения считается главным критерием благополучия социума и страны, который не только отражает текущую ситуацию, но и дает прогноз на будущее. За последнее десятилетие увеличилось количество неблагоприятных факторов, способствующих ухудшению психического и физического здоровья детей и взрослых. В частности, из года в год увеличиваются академические нагрузки, все больше свободного времени уделяется просмотру видео и компьютерных игр, что приводит к гиподинамии, нарушениям осанки и ухудшению зрения. В свою очередь, это создает проблемы с проявлениями эмоционально-волевой, когнитивной и коммуникативной сфер и т.д. [1].

Говоря о понятии здоровья, следует выделить несколько подходов. В частности, здоровье может рассматриваться с биологической, биомедицинской, медицинской точки зрения. Эти подходы относятся к традиционным наукам, таким как биология, медицина. В частности, биологический подход изучать роль микроорганизмов, генетических, иных биологически обусловленных факторов заболеваний, биомедицинский подход говорит о здоровье с точки зрения отсутствия медицинских патологий, медицинской — с точки зрения организации системы здравоохранения [6].

1. Так, согласно определению Всемирной организации здравоохранения (далее — ВОЗ), здоровье — это состояние

Сказки играют не только развлекательную, но и воспитательную роль в жизни детей, помогая им становиться нравственными и ответственными личностями. Работа с сказками в процессе нравственного воспитания дошкольников является важной и эффективной практикой, способствующей формированию здорового нравственного облика у малышей.

полного физического, духовного и социального благополучия человека. При этом состояние здоровья складывается из антропометрических, клинических, физиологических, биохимических показателей человека, возраста, социальных, климатических, географических условий [4].

Здоровьесберегающее пространство образовательного учреждения — территория соблюдения принципов здоровьесберегающей педагогики. Образовательное учреждение, в котором удастся создать такие условия, превращается в территорию грамотной, комплексной неустанной заботы о здоровье субъектов образовательного процесса. Благодаря этому 17 обеспечивается не только защита здоровья субъектов образовательного процесса от угрожающих или патогенных воздействий, но и формирование и укрепление их здоровья, воспитание у них культуры здоровья [2].

Как полагают Г. С. Лисицкая, А. С. Захаров, Е. Ю. Сизов, под здоровьесберегающими технологиями понимается совокупность разнообразных методов, приемов, инструментов, позволяющих поддерживать и улучшать здоровье человека [5].

Образующаяся в последнее время концепция «здоровьесберегающих образовательных технологий» предполагает объединение всех усилий образовательных учреждений, нацеленных на сохранение, формирование и укрепление здоровья учащихся и студентов. Здоровьесберегающие технологии решают задачи

сохранения и укрепления здоровья современных учеников, что даст возможность им продолжить традицию воспитания и развития здорового следующего поколения [1].

Здоровьесберегающая образовательная технология — функциональная концепция организационных способов управления учебной и практической деятельностью обучающихся, позволяющая сохранять и улучшать здоровье учеников и педагогов. Данная технология соединяет в себе все сферы деятельности учреждения образования по формированию, сохранению и укреплению здоровья [3].

Под здоровьесберегающими образовательными технологиями понимают систему мер по охране и укреплению здоровья, формированию культуры здоровья учеников в учебно-воспитательном процессе, принимающую во внимание специфику этого процесса, главные характеристики образовательного пространства и особенности учащихся [7].

Выделяют целевые установки здоровьесберегающих образовательных технологий:

- пробуждение у учащихся желания жить и быть здоровым;
- научить их находить плюсы здорового образа жизни каждый день;
- прививать здоровые привычки;
- показать личным примером, что соблюдение здорового образа жизни, важный фактор полноценной жизни;

Таким образом, можно сделать вывод, что качество обучения напрямую связано с состоянием здоровья учеников. Поэтому одной из главных задач в образовании считается бережение и укрепление нравственного, физического и психического здоровья учеников, формирование у них ценностного здоровья, прививание здорового образа жизни, выбор образовательных технологий, ликвидирующих перегруженность и сохраняющих их здоровье.

Литература:

1. Белоус О. В., Василенко В. Г., Тютюнникова Е. Б., Арушанян Ж. А. Здоровьесберегающие технологии в условиях образовательного пространства // Управление образованием: теория и практика. — 2022. — Т. 12. — № 4. — С. 86–92
2. Гараева, Е. А. Здоровьесберегающие технологии в профессиональнопедагогическом образовании: учебное пособие / Е. А. Гараева; Оренбургский гос. ун-т. — Оренбург: ОГУ, 2013. — 175 с.
3. Здоровьесберегающие технологии в образовании обучающихся [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/zdorovesberegayuschie-tehnologii-v-obrazovanii2544768.html> (дата обращения: 01.03.2023)
4. Как ВОЗ определяет здоровье [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.who.int/ru/about/frequently-asked-questions> (дата обращения: 10.02.2024).
5. Лисицкая Г. С. Здоровьесберегающие технологии в школе / Г. С. Лисицкая, А. С. Захаров, Е. Ю. Сизов // Инновационная наука, 2023. — № 11–1. — С. 123–128.
6. Попова Е. В. Здоровье как объект управления: роль университетов. Обзор литературы / Е. В. Попова, О. В. Устюжанцева // Вестник Томского государственного университета, 2021. — № 465. — С. 155–163.
7. Стукаленко, Н. М. Здоровьесберегающие технологии в образовательном пространстве. / Н. М. Стукаленко, И. А. Просандеева, Д. В. Лепешев // Наука и реальность. — 2023. — № 1 (13). — С. 121–123.

Огневая подготовка курсантов образовательных организаций уголовно-исполнительной системы

Самар Данил Вячеславович, курсант

Научный руководитель: Савранов Андрей Андреевич, преподаватель
Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Новокузнецк)

Огневая подготовка является неотъемлемой частью системы образовательных учреждений уголовно-исполнительной системы России. Она имеет важное значение для формирования у курсантов навыков обращения с оружием, которые могут быть необходимы для самообороны в экстренных ситуациях. Огневая подготовка направлена на формирование у курсантов физических и морально-волевых качеств, необходимых для эффективного использования огнестрельного оружия. В статье рассматриваются пути совершенствования огневой подготовки у курсантов общеобразовательных организаций уголовно-исполнительной системы.

Ключевые слова: курсант, стрельба, тир, огневая подготовка, стрельбище, огневая подготовка.

Основные аспекты, почему огневая подготовка является ключевым элементом для курсантов общеобразовательных организаций уголовно-исполнительной системы:

Безопасность
Огневая подготовка обучает курсантов правильному и безопасному обращению с огнестрельным оружием, что снижает

риск несчастных случаев и повышает общую безопасность как для курсанток, так и для окружающих.

Профессионализм и эффективность

Грамотная огневая подготовка улучшает профессионализм курсантов и их способность эффективно выполнять служебные обязанности, особенно в условиях, когда требуется использование огнестрельного оружия.

Уверенность

Компетентность в обращении с огнестрельным оружием, приобретенная через огневую подготовку, дает курсантам уверенность в своих действиях и способствует принятию обоснованных решений в критических ситуациях.

Защита общества от преступных посягательств

Курсанты, обученные и подготовленные в обращении с огнестрельным оружием, могут эффективно защищать общество от преступников и других угроз, обеспечивая публичную безопасность.

Тактическая подготовка

Огневая подготовка также включает элемент тактического обучения, что позволяет сотрудникам лучше понимать и применять тактику в различных ситуациях, связанных с использованием огнестрельного оружия.

Огневая подготовка курсантов включает в себя теоретические занятия, учебные стрельбы и практические упражнения с использованием различных видов огнестрельного оружия [2].

Теоретические занятия включают изучение материальной части оружия, правил стрельбы, баллистики, тактики стрельбы и других аспектов огневой подготовки.

Учебные стрельбы проводятся на специально оборудованных огневых рубежах или стрельбищах. Они позволяют курсантам приобрести практические навыки обращения с оружием, освоить различные позиции для стрельбы, выработать устойчивость и меткость.

Практические упражнения проводятся в условиях, максимально приближенных к боевым. Они включают стрельбу из различных положений, в движении, по движущимся целям и в условиях ограниченной видимости.

Несмотря на высокое значение огневой подготовки, в настоящее время отмечаются некоторые проблемы в ее организации и проведении. К данным проблемам относятся:

1. Недостаточное материально-техническое обеспечение;
2. Низкая мотивация обучающихся — некоторые курсанты не имеют достаточной мотивации для освоения огневой подготовки, что приводит к снижению эффективности занятий.
3. Отсутствие практических навыков. Нехватка учебных стрельб и практических упражнений может привести к тому, что курсанты плохо владеют огнестрельным оружием и не имеют необходимых навыков для стрельбы в различных условиях.
4. Устаревшие методы обучения. Традиционные методы огневой подготовки, основанные на массовых стрельбах на стационарных огневых рубежах, не всегда соответствуют современным требованиям и не позволяют в полной мере развить у курсантов необходимые навыки.
5. Отсутствие единой методической базы [1].

Данные проблемы препятствуют повышению качества огневой подготовки и не обеспечивают должный уровень освоения курсантом необходимых умений и навыков.

Для совершенствования огневой подготовки у курсантов общеобразовательных организаций уголовно-исполнительной системы необходимо предпринять такие меры как:

1. Повышение мотивации. Необходимо использовать различные методы и средства для повышения мотивации курсантов, такие как соревнования, поощрения и предоставление возможности участвовать в практических стрельбах.
2. Увеличение количества часов практических занятий. Следует увеличить количество и разнообразие практических упражнений, чтобы курсанты могли приобрести устойчивые навыки обращения с оружием и стрельбы в различных условиях.
3. Использование современных технологий. Следует внедрять современные технологии в огневую подготовку, такие как лазерные тренажеры, интерактивные симуляторы и виртуальные тренировочные системы. Это позволит повысить безопасность и эффективность обучения.
4. Разработка новых методик обучения. Необходимо разрабатывать и внедрять новые методики обучения, которые учитывают современные требования и позволяют в полной мере.
5. Улучшение материально-технического обеспечения
 - а) Приобретение интерактивных тиров и тренажеров;
 - б) Оснащение кабинетов огневой подготовки наглядными пособиями, видео- и учебными материалами.
6. Усовершенствование подготовки преподавательского состава
 - а) Организация повышения квалификации и переподготовки инструкторов по огневой подготовке;
 - б) Обмен опытом с ведущими специалистами в области стрелкового спорта;
 - с) Внедрение современных методов и технологий обучения
7. Разработка единой методической базы
 - а) Создание методических пособий и рекомендаций для преподавателей и обучающихся;
 - б) Стандартизация требований к организации и проведению занятий по огневой подготовке;
 - с) Разработка четкой системы оценки уровня подготовки курсантов;
8. Организационные мероприятия
 - а) Выделение достаточного количества учебных часов на огневую подготовку;
 - б) Создание условий для проведения занятий в безопасных и комфортных условиях;
 - с) Усиление контроля за соблюдением требований безопасности при использовании огнестрельного оружия.
9. Взаимодействие с другими организациями
 - а) Сотрудничество с Федерацией спортивной стрельбы России, стрелковыми клубами и другими заинтересованными организациями;
 - б) Организация совместных мероприятий и соревнований;
 - с) Привлечение специалистов из других ведомств для проведения занятий.

Огневая подготовка у курсантов является важным элементом их профессиональной подготовки. Совершенствование методов и средств огневой подготовки позволит повысить ее эффективность, обеспечить курсантов необходимыми навыками и знаниями для успешной служебной деятельности.

Литература:

1. Гоннов Р. В., Иноценко В. А., Калинин В. В. Проблемы огневой подготовки курсантов и слушателей вузов МВД России // *Kant*. 2019. № 4 (33). С. 12–17.
2. Кутергин, Н. Б. Совершенствование огневой подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации / Н. Б. Кутергин, А. И. Ткаченко, А. Н. Кулиничев // *Проблемы правоохранительной деятельности*. — 2012. — № 2. — С. 93–95.
3. Мещерякова Е. И., Сибирко М. А. Огневая подготовка как условие формирования морально-психологической устойчивости // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2011. № 1. С. 12–19.
4. Шульдешов, Л. С. Огневая подготовка / Л. С. Шульдешов, В. А. Родионов, В. В. Угланский. — Москва: Издательство «КноРус», — 2017. — 216 с.

Современные средства обучения как условие формирования функциональной грамотности учащихся в рамках реализации федеральных образовательных программ и обновленных ФГОС

Седова Наталья Владимировна, учитель математики;
Федоренко Татьяна Александровна, учитель физики;
Городничева Анастасия Евгеньевна, учитель химии
ГБОУ лицей № 299 г. Санкт-Петербурга

Для достижения целей естественнонаучного образования в основной школе важную роль играет связь между предметами «Физика» и «Химия». Практическая реализация межпредметных связей осуществляется через овладение обучающимися общих понятий, законов, теорий и выполнение экспериментальных заданий.

Ключевые слова: естественнонаучное образование, межпредметные связи, функциональная грамотность, физико-химический эксперимент.

Из наблюдений устанавливая теорию, через теорию направлять наблюдения есть лучший способ к отысканию истины.

М. В. Ломоносов

В целях обеспечения единства образовательного пространства введены единые для Российской Федерации федеральные основные общеобразовательные программы (далее — ФООП), которые разрабатываются и утверждаются Минпросвещения России. [10]

Результаты освоения ФООП соответствуют современным целям образования, представленным во ФГОС как система метапредметных, предметных и личностных достижений учащегося. [6,7] Целями естественнонаучного образования в основной школе являются:

- освоение учащимися межпредметных понятий;
- готовность к самостоятельному планированию учебной деятельности и способность к учебному сотрудничеству;
- формирование системы естественнонаучных знаний, как компоненты единой картины мира;
- развитие личности обучающихся (духовно-нравственное, интеллектуальное развитие, становление экологической культуры);
- воспитание отношения к естественным наукам и технологиям, как к части культуры человечества;
- формирование умений безопасного обращения с механизмами и веществами, используемыми в повседневной жизни.

Одним из важных условий достижения этих целей — повышение функциональной грамотности обучающихся, которая проявляется в решении проблемных задач, выходящих за пределы учебных ситуаций.

Интеграция содержания естественнонаучных дисциплин позволяет повысить качество усвоения учебного материала учащимися, подвести к осознанию единой картины Мира, привить навыки практического использования изученной теории, навыки исследовательской, экспериментальной работы

Анализируя содержание учебных программ курсов физики и химии в основной и старшей школе, можно выделить общие разделы и темы, изучение которых усилит прикладную и практическую направленность этих предметов. Например:

1) Вещества, их строение и свойства рассматриваются неоднократно и в физике, и в химии, отсюда общность теорий и законов: атомно-молекулярное учение, закон сохранения массы и энергии, законы электролиза, теория строения вещества и др. Таким образом, на уроках химии можно использовать знания, полученные в курсе физики и наоборот. [2]

2) Тема электрический ток в жидкостях в физике 10 класса изучается как продолжение темы «Электролитическая диссоциация» в курсе химии 9 класса.

3) Понятия физическое тело, вещество, физическое явление, температура, тепловые процессы кипение, плавление и плотность изучаются в курсе химии 8 класса и физики 7–8-х классов.

Одним из наиболее успешных методов формирования естественнонаучной грамотности является физико-химический эксперимент. Решение учащимися практических задач всегда связано с использованием знаний и умений из различных областей науки, а также с применением их в новых ситуациях. Направления исследования или эксперимента может быть задано как педагогом, так и определено учащимися самостоятельно на основе наблюдений, опытов.

Рассмотрим примеры физико-химических экспериментов.

1. Тепловой эффект растворения на примере концентрированной серной кислоты.

Цель: знакомство с тепловым эффектом растворения веществ в воде

Методика проведения эксперимента: толстостенный стакан емкостью 200 мл наполняем дистиллированной водой (рис. 1). Термометр, закрепленный в штативе, опускаем в стакан с водой так, чтобы шарик с ртутью не касался дна стакана. Отмечаем комнатную температуру. Затем медленно при помешивании стеклянной палочкой добавляем концентрированную серную кислоту из стакана на 100 мл. Температура, постепенно поднимается. Происходит гидратация молекул.

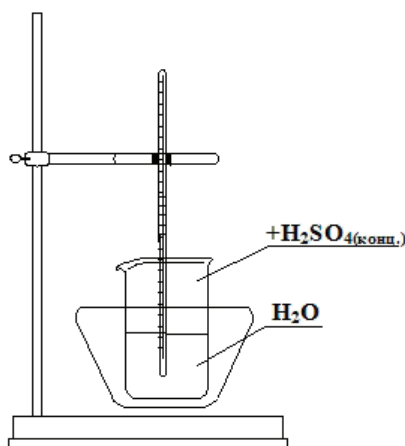


Рис. 1

2. Исследование веществ и их растворов на электрическую проводимость.

Методика проведения эксперимента: изучение схемы установки. Прибор включают в цепь — лампочка не горит. Тогда накладывают металлический проводник на верхние концы электродов электролизера — лампочка загорается. Так устанавливается место разрыва цепи.

Затем в банку насыпают сухую поваренную соль, опускают электроды и вставляют вилку в штепсель. Лампочка не горит. После этого при опущенных электродах, добавляют воду, по-

мешивая образующийся раствор. Лампочка медленно загорается.

Таким образом, проверяют электропроводность других веществ и их растворов. [3]

3. Закон сохранения массы

Цель: доказать, что закон сохранения массы соблюдается при химических процессах (реакциях).

Методика проведения эксперимента: на весах уравнивают сосуд Ландольта. В одном сосуде уже вступившие в реакцию вещества. В другом — еще не прореагировавшие.

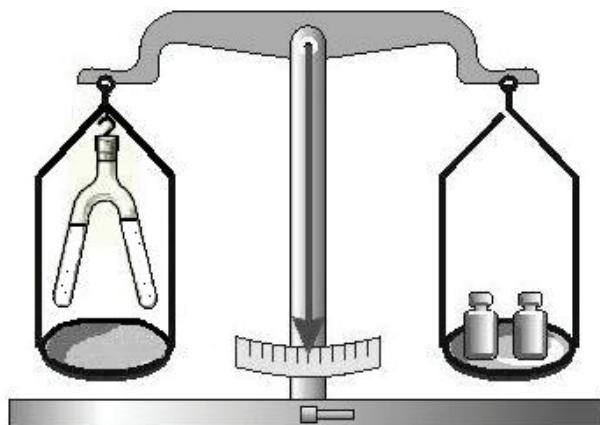


Рис. 2

Путем переливания из одного колена сосуда Ландольта в другое, добиваются протекания химической реакции (рекомендуется брать химические процессы с видимыми изменениями — выпадение осадка, изменение цвета раствора). Равновесие весов не нарушается, что доказывает закон сохранения массы.

Еще одним способом формирования естественнонаучной грамотности является работа с научным текстом физико-химического содержания. Например: в 8 классе из текста «Химический ток и его источники» учащиеся узнают о физических и химических свойствах металлов и рассматривают протекания физических процессов с химической точки зрения. [8]

Выбор текста с описанием лабораторного исследования позволяет формировать значимые предметные результаты: проводить прямые и косвенные измерения и исследования зависимости одной физической величины от другой, сравнивать результаты, сопоставлять факты, формулировать общие положения науки о мире.

Помимо традиционного использования эксперимента в учебном процессе в виде лабораторных работ и демонстраций, эффективным оказывается использование экспериментальных задач. К экспериментальным относятся задачи, постановка и решение которых, органически связаны с экспериментом: с различными измерениями, с обсуждением и обработкой результатов опыта, воспроизведением физических явлений. [1] Во время эксперимента осуществляется воспроизведение изучаемого явления в условиях, удобных для его наблюдения и изучения.

Благодаря практической направленности, высокому уровню наглядности и проблемному характеру экспериментальная задача способствует развитию логического мышления и познавательного интереса, творческих способностей, приобретению исследовательских умений и навыков. При наблюдении явлений в ходе выполнения подобных задач наука становится ближе ученикам, что стимулирует осмысление изучаемого материала, способствует формированию умения пользоваться знаниями на практике, анализировать и объяснять окружающие явления с научной точки зрения. Решая экспериментальную задачу, учащиеся находятся в условиях исследователя, стоящего «на пороге открытия». [4] При этом сам процесс обучения превращается из процесса восприятия и запоминания в процесс активного самостоятельного овладения знаниями. Чувство глубокого эмоционального удовлетворения при решении этих задач способствует более прочному усвоению приобретенных знаний.

Включение экспериментальных задач в учебный процесс позволяет реализовать классические педагогические приемы и подходы:

- проблемный (экспериментальную задачу можно предложить перед изучением новой темы для создания проблемной ситуации),
- индивидуально-дифференцированный (учителя могут варьировать условие задач, ориентируясь на уровень подготовки и способности каждого ученика),
- демонстрационно-технический (реализация принципа наглядности в обучении, непосредственная работа с оборудова-

нием и наблюдение физических явлений — основное в данном методе),

- модельный (для решения задачи учащемуся необходимо мысленно создать модель физического процесса),
- деятельностный (школьник решает доступную ему теоретическую задачу или систему экспериментальных задач в процессе своей непосредственной теоретической или практической деятельности, приобретая при этом знания и навыки),
- задачный (экспериментальные задачи помогают лучше решать теоретические),
- межпредметный (с помощью экспериментальных задач можно проводить межпредметные связи, не только с химией и биологией, но и, например, с географией при работе с картой и определении координат и проекций векторов перемещения)
- исследовательский (вариативность парных задач позволяет ученику самому исследовать и выбрать способ решения возникшей перед ним проблемы).

Экспериментальные задачи, входящие в методическое обеспечение школьного курса физики и химии, должны удовлетворять основным дидактическим требованиям, таким как: научность, доступность, систематичность, последовательность и наглядность. [5] Они должны обеспечивать сознательность, активность действий учащихся, предполагать возможность реализации личностного подхода, адаптации с учетом индивидуальных возможностей ученика, что в целом ведет к развитию интеллектуального потенциала обучаемого.

Приведем пример некоторых экспериментальных задач:

Задача № 1: Определить плотность клюквы. (Оборудование: используя весы и банку известного объема).

Задача № 2: Определить максимальную скорость движения среднего пальца вашей руки при щелчке по камешку. (Оборудование: камешек, линейка.) [15]

Задача № 3: Определить коэффициент трения вашего ботинка. (Оборудование: грузик, весы, резинку, линейку).

Задача № 4: В одной пробирке дан раствор гидроксид натрия, во второй — раствор хлорида бария, а в третьей — раствор карбоната калия. Опытным путем определите, в какой пробирке находится каждое из выданных вам веществ. В отчете напишите уравнения соответствующих реакций в молекулярном и ионном видах. (Оборудование: растворы гидроксида натрия, хлорида бария, карбоната калия, индикаторы, раствор серной кислоты, пробирки)

Задача № 5: В одну пробирку налейте 1–2 мл раствора хлорида натрия, а в другую — 1–2 мл раствора хлорида калия. В обе пробирки по каплям добавьте раствор нитрата серебра. Объясните наблюдаемое. Составьте уравнения реакции. Запишите полное и сокращенное ионные уравнения реакции. (Оборудование: пробирки, растворы хлорида натрия, хлорида калия, нитрата серебра)

Использование подобных задач особенно актуально в настоящее время для реализации ФООП и обновленного ФГОС, поскольку позволяет реализовать системно-деятельностный подход обучения и практическую направленность получаемых знаний. [9,11]

Приведем некоторые качества, определяемые обновленным ФГОС и Федеральными образовательными программами ос-

нового и среднего общего образования (ФООП ООО и ФООП СОО), которые формируются в процессе использования экспериментальных задач:

— личностные: способность к саморазвитию, мотивация к обучению и целенаправленной познавательной деятельности;

— метапредметные: способность использования универсальных учебных действий в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и другими учащимися, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности;

— предметные: освоенные обучающимися в ходе изучения физики умения, виды деятельности по получению нового знания и применению в учебных, учебно-проектных и со-

циально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приёмами.

Систематическое применение современных средств обучения, включение различных форм эксперимента в учебный процесс, использование новейшего оборудования химико-биологического класса, реализация межпредметных связей через подбор заданий соответствующего содержания, способствует естественнонаучному развитию и формированию важнейших качеств личности. Именно способность самостоятельно добывать знания, применять их в практической деятельности, описывать физическую и химическую ситуации, распознавать и объяснять явления, делать выводы, опираясь на сформированную картину Мира — являются результатом успешного освоения школьной программы и развития функциональной грамотности.

Литература:

1. Антипин И. Г. Экспериментальные задачи по физике в 6–7 классах. Пособие для учителей. М., «Просвещение», 1974.
2. Аршанский, Е. Я. Специфика обучения химии в физико-математических классах / Е. Я. Аршанский // Химия в школе.— 2002.— № 6.— С. 23–29.
3. Верховский В. Н. Техника и методика химического эксперимента в школе.— М.: Государственное учебно-педагогическое издательство РСФСР, 1959.
4. Ларина Т. А. Экспериментальные задачи в курсе физики средней школы: метод. пособ. /Т. А. Ларина, Н. И. Ермаков; Ряз. обл. инт-т развития образования.— Рязань, 2006.
5. Основы методики преподавания физики в средней школе/ В. Г. Разумовский, А. И. Бугаев, Ю. И. Дик и др.; Под ред. А. В. Перышкина и др.— М.: Просвещение, 1984.
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 16 ноября 2022 г. № 993 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220024>).
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 23 ноября 2022 г. № 1014 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220051>).
8. Проверочная работа 8 класс, вариант 8 <https://fipi.ru/otkrytyy-bank-zadaniy-dlya-otsenki-yestestvennonauchnoy-gramotnosti>
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования.— <http://минобрнауки.рф/документы>
10. Федеральный закон от 24 сентября 2022 г № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон »Об образовании в Российской Федерации« и статью 1 Федерального закона »Об обязательных требованиях в Российской Федерации» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_427331/

Теоретические основы применения средств визуализации учебной информации на уроках в начальной школе

Селютина Вероника Вячеславовна, студент

Научный руководитель: Одицова Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор Карагандинский университет имени академика Е. А. Букетова (Казахстан)

В данной статье обосновывается актуальность проблемы применения средств визуализации учебной информации в начальной школе. Рассматриваются основные понятия, такие как «визуализация», «средства обучения». Автор освещает принципы визуализации важные для создания эффективных средств визуализации учебной информации на уроках в начальной школе. Статья подчеркивает важность использования визуальных средств для повышения эффективности учебного процесса и улучшения восприятия и запоминания учебного материала обучающимися.

Ключевые слова: учебная информация, информация, современное образование, учебный процесс, визуализация информации, средство визуализации.

На современном этапе мир переживает быстрые изменения в сфере информационных технологий, что приводит к формированию нового типа цивилизации, в которой происходит усиление визуализации и актуализации информации, расширение социальной памяти, а также слияние науки, образования и передовых технологий.

В Государственном общеобязательном стандарте начального образования Республики Казахстан важное место уделяется формированию у обучающихся умения работать с информацией и обладать высоким уровнем информационной грамотности [1]. Огромные объемы информации требуют способности ее оценивать, устанавливать достоверность и надежность, а также выделять наиболее важные аспекты. Это важный компонент современного образования, поскольку в наше время информация является ключевым ресурсом, и умение эффективно обрабатывать, анализировать и использовать её становится критически важным навыком. Одним из ключевых инструментов для достижения этой цели является эффективное использование средств визуализации учебной информации в образовании.

От простых чертежей и рисунков до современных интерактивных приложений дополненной реальности, средства визуализации помогают сделать обучение более доступным, интересным и понятным. Они стимулируют визуальное мышление, способствуют лучшему усвоению материала и позволяют создавать инновационные методы обучения, адаптированные под различные потребности и стили обучения.

Рассмотрим понятие «визуализация» в различных источниках. Термин «визуализация» происходит от латинского слова «visualis» — воспринимаемый зрительно, наглядно, то есть подразумевает представление числовой и текстовой информации в виде графиков, диаграмм, схем, таблиц, карт и т.д.

В педагогическом словаре визуализация обычно определяется как процесс перекодировки словесного или символического материала в пространственно-зрительные представления [2, с. 125]. Это означает, что информация, которая изначально представлена в устной или письменной форме, преобразуется в визуальные образы или представления для лучшего понимания и запоминания [3, с. 538].

Понятие «визуализация», как описывает доктор педагогических наук Л.В. Мардахаев, представляет собой общее определение методов преобразования числовой информации или физических явлений в форму, удобную для визуального наблюдения и анализа. Это включает использование различных техник и средств для представления данных в графической форме с целью облегчить понимание и интерпретацию информации [4, с. 25].

Из данных определений следует, что первоначальное назначение визуализации в педагогике — компактное и удобное представление информации, минимизирующее количество мыслительных операций обучающихся при усвоении материала. Однако, в контексте современного образования и пе-

дагогике, понимание визуализации значительно расширяется и включает в себя не только представление информации в визуальной форме, но и активное участие обучающихся в создании и интерпретации этой информации.

Эффективность организации учебного процесса существенно зависит от выбора средств обучения. Под ними понимаются объекты, созданные человеком, а также предметы естественной природы, используемые в образовательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и обучающихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития. В более широком смысле, средства обучения охватывают все, что способствует достижению целей образования, т.е. вся совокупность методов, форм, содержания, а также специальных средств обучения» [5, с. 576]. Е.Н. Ивченко считает, что использование средств обучения «повышает качество обучения, воздействует на эмоции обучающихся, служит стимулом деятельности», средства обучения позволяют решать задачи укрепления интересов к учебной работе [6, с. 759–760].

В начале XXI века заведующий кафедрой новых медиа Уэсли и профессор Школы литературы, МЕДИА и коммуникации при Технологическом институте Джорджии, специалист в области компьютерных технологий Джей Болтер подчеркивал важность осознания и развития визуальных средств коммуникации, особенно в контексте образования [7, с. 211–215]. В современном образовании становится все более важным использование качественно новых дидактических визуальных средств, которые не только иллюстрируют учебный материал, но и активизируют мыслительную и познавательную деятельность обучающихся. Это требует развития как традиционных, уже утвержденных средств обучения, так и инновационных подходов к визуализации учебной информации. Кроме того, необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся и создавать средства, которые способствуют их эффективному обучению через зрительное восприятие.

Рассмотрим принципы визуализации, которые важны для создания эффективных и понятных визуальных средств, которые можно использовать на уроках в начальной школе. Вот некоторые из них.

Главная задача визуализации учебной информации заключается в том, чтобы представить определенные концепции понятным и лаконичным образом для обучающегося, поэтому вся представляемая информация должна быть краткой и сжатой, без излишнего использования дополнительных деталей. Краткость в визуализации учебной информации способствует более ясному, полному и эффективному пониманию, и восприятию учебного материала.

Визуализация информации не должна ограничиваться одним текстом. Обучающиеся обычно более заинтересованы в графическом представлении информации, чем в тексте.

При визуализации информации важно, чтобы она была точно и четко организована. Важно достичь оптимального со-

четания наглядных образов словесной информации с числовыми данными, а также обеспечить гармоничное сочетание графики с текстовой информацией.

Представленные визуально данные должны быть объективными, а их представление должно быть точным и наглядным.

При визуализации учебной информации важно соблюдать стиль и внешний вид, соответствующие теме урока. Использование ярких объектов может отвлекать внимание обучающихся, поэтому предпочтительнее использовать спокойное оформление и выдерживать научный стиль.

Следует использовать разумное количество визуальных элементов и информации в целом. Слишком много графических деталей может сделать информацию громоздкой и трудной для понимания. Понимание возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся поможет подобрать адекватную визуальную сложность и дизайн.

В учебном процессе часто используются различные средства визуализации, такие как диаграммы, графики и таблицы. Однако для разнообразия передаваемой информации можно использовать не только эти средства, но и видеofilмы, различные иллюстрации, карты, пиктограммы, фотоколлажи, инфографику, гексы, интеллект-карты и другие современные средства визуализации учебной информации. Такой подход к обучению делает информацию более интересной и легко воспринимаемой, чем простая линейная диаграмма. Творческий подход и креативность могут помочь привлечь внимание обучающихся и сделать учебный процесс более увлекательным.

Перед внедрением в учебный процесс средств визуализации учебной информации нужно изучить специализированную литературу по данным средствам визуализации и выбрать необходимое программное обеспечение, которое соответствует требованиям и задачам.

Вся визуализированная информация должна быть представлена логично и структурированно, чтобы облегчить понимание и усвоение материала [8, с. 180–187], [9, с. 32–46].

Визуализация информации представляет собой мощный инструмент, который помогает выявить закономерности, тенденции и взаимосвязи между определенными значениями. Тем не менее, не всегда все данные целесообразно визуализировать.

Некоторая информация может быть трудна для восприятия визуально или не обладать четкими шаблонами, которые можно было бы изобразить в виде инфографики, графика, диаграммы и других визуальных средств. В таких случаях использование аудиоинформации и добавление кинестетического канала восприятия, через интерактивные упражнения или игры, которые позволяют им физически взаимодействовать с информацией, может оказаться более эффективным решением.

Визуализация становится все более популярным способом представления информации в современном мире. Средства визуализации часто воспринимаются как полноценные источники информации, и это находит естественное отражение в образовании. Однако их использование должно быть целенаправленным и ориентированным на решение конкретных образовательных задач, а не просто насыщением урока наглядностью.

Необходимость использования визуальных средств для представления информации в педагогике обусловлена несколькими факторами. Обучающийся чаще всего воспринимает мир через формы, цвета и звуки, и поэтому визуализация может быть эффективным способом передачи информации. Тем не менее, важно осознавать, что не вся информация должна быть представлена визуально. Некоторые факты, выраженные в визуальной форме, легче и быстрее запоминаются, и усваиваются обучающимися. Однако для другой информации более подходит традиционный подход, основанный на устной форме представления.

Выбор средства визуализации учебной информации — важный шаг, который требует учета множества факторов. Необходимо подходить к этому процессу комплексно, учитывая конкретные образовательные цели, потребности и возможности обучающихся, а также технические и педагогические аспекты.

Нельзя утверждать, что какие-то средства визуализации эффективнее других, поскольку каждое из них имеет свои уникальные назначения. Для педагога важно иметь большой набор средств визуализации, чтобы адаптировать свой подход к обучению под конкретную ситуацию и потребности обучающихся.

Литература:

1. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования. — URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031>
2. Олешков М. Ю., Уваров В. М. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины: [краткий терминологический словарь] / М-во образования Российской Федерации, Нижнетагильская гос. социально-пед. акад., Каф. рус. яз. Каф. методики технологии и предпринимательства. — М.: Компания Спутник+, 2006.
3. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦ СПО, 1999.
4. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика краткий словарь понятий и терминов. РГСУ. — М., 2016.
5. Слостенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002.
6. Ивченко Е. Н. Роль и место средств обучения в учебном процессе // Молодой ученый. — 2015. — № 7.
7. Болтер Д. Изучение и изменение мира средств массовой информации // Гуманистические перспективы в технологическом мире. Джорджия: Технологический институт Джорджии, 2014.

8. Лаптев В. В. Инфографика: основные понятия и определения // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. — 2013. — № 4 (184).
9. Лаптев В. В. Информационный дизайн и визуализация данных // Дизайн. Теория и практика. — 2014. — № 15.

Организационно-педагогические условия адаптации первокурсников к учебе в вузе

Скоробогатова Анна Ильдаровна, кандидат педагогических наук, доцент;
Трифонова Екатерина Юрьевна, студент магистратуры
Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова

Статья посвящена анализу организационно-педагогических условий адаптации первокурсников к учебе в вузе. В статье акцентируется внимание на важности процесса адаптации на начальном этапе обучения. Особое внимание уделяется учету психолого-возрастных особенностей первокурсников в период адаптации.

Ключевые слова: адаптация, организационно-педагогические условия, первокурсники, вуз, образование.

Organizational and pedagogical conditions for adaptation of first-year students to study at a university

The article is devoted to the analysis of organizational and pedagogical conditions for the adaptation of first-year students to study at a university. The article focuses on the importance of the adaptation process at the initial stage of learning. Special attention is paid to taking into account the psychological and age characteristics of first-year students during the adaptation period.

Keywords: adaptation, organizational and pedagogical conditions, first-year students, university, education.

На сегодняшний день в связи с быстроменяющимися условиями современного мира, а также стремительной трансформацией всей системы образования как никогда актуальной является проблема адаптации личности студентов. Особенно важным является адаптация студентов с самого первого курса, ведь от этого напрямую зависит успех их профессиональной деятельности в дальнейшем.

Первый курс обучения в вузе сопряжен с рядом проблем социально-психологического характера, повышенным уровнем стресса в связи с изменяющимися обстоятельствами, заменой прежних ценностей на новые, отвечающие современной системе образования на более высшем уровне.

Особо важной является проблема выражения процесса взросления такими действиями как многочисленные прогулы на учебе и внешние формы реализации своего «Я», вследствие чего появляется риск появления желания бросить учебу и все связанные с ней общественные мероприятия.

Если рассматривать адаптацию первокурсников в вузе в положительном ключе, то можно сказать, что при успешном ее осуществлении у студентов появляется возможность усвоения полученных знаний и умений, формирование предрасположенности и приверженности к выбранной сфере обучения, навыки индивидуального и коллективного труда, формирование навыков профессионального самообразования и развитие личностно-значимых качеств, присущих избранной профессии [1, с. 45].

Процесс адаптации не является краткосрочным явлением, его формирование происходит на протяжении всего периода обучения студента в вузе. Как показывает практика, лишь

к третьему курсу у студентов частично или в полной мере оказываются сформированными такие навыки как ответственность, трудолюбие и самоконтроль.

Следует отметить, что процесс адаптации не является простым и легким, для многих студентов он проходит в сложной и болезненной форме, которая лишь с течением нескольких лет приобретает положительный формат.

С психологической точки зрения среди возрастных характеристик первокурсников можно выделить эмоциональную неустойчивость, чрезмерную открытость, легкую внушаемость. В такой неустойчивым психологический период своей жизни особое значение приобретает окружение, которое может положительно или отрицательно сказаться на процессе адаптации в вузе. Нередко в одну группу объединяются студенты с различным социальным статусом, ярким примером тому являются жители деревни и города, для каждого из которых процесс адаптации будет проходить индивидуально и будет различаться.

Средой адаптации студентов выступает образовательная система вуза в целом, которая характеризуется как структурными, так и функциональными компонентами.

В общем виде адаптация первокурсников в вузе является непрерывным последовательным процессом, который протекает изо дня в день, помимо этого он является процессом, характеризующимся неустойчивостью за счет многочисленных изменений во всех сферах жизни.

Как показывает практика, наиболее чувствительными к происходящим изменениям являются именно первокурсники, в связи с этим необходимым оказывается оказание все-

возможной помощи в адаптации студента к новым условиям [3, с. 146].

Именно грамотное педагогическое управление процессом адаптации может стать ключом к успешной адаптации первокурсников в новой среде, что подразумевает под собой помощь в переходе от первоначального неустойчивого состояния студента на более новый уровень, характеризующийся уверенностью в собственных силах и высоким уровнем ответственности студентов.

В связи с этим важным оказывается определение критериев и показателей оценки эффективности процесса личностной адаптации в процессе обучения в вузе.

Среди организационно-педагогических условий адаптации студентов в вузе можно выделить назначение кураторов и координаторов, в чьи обязанности входит привитие первокурсникам чувства патриотизма и гражданской ответственности, культурно-нравственных идеалов, отвечающих требованиям современного мира, передача знаний социальной и профессиональной направленности, пропаганда здорового образа жизни, содействие всесторонней самореализации первокурсника, повышению уровня интеллектуальных способностей и т.д. В задачи Куратора также входит ознакомление первокурсников с законодательством в области образования, Уставом университета, спецификой культурной, оздоровительной и общественной деятельности в целом, присущей конкретному вузу; помимо этого обязанностью Куратора является отслеживание

успеваемости студента и в случае неудовлетворительности данных показателей незамедлительное решение данной проблемы. Несомненно важным является еще на начальных этапах приобщение первокурсников к научно-исследовательской деятельности и участие в различного рода внеучебной деятельности [2, с. 141].

Для легкого и доступного получения информации о жизни вуза, на сайте вуза обычно находится раздел, содержащий в себе и информацию о мероприятиях спортивного, интеллектуального и увеселительного (например, КВН) характера, а также иная информация для преподавателей и студентов, которая может быть полезна.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно сказать, что для грамотного и эффективного процесса адаптации первокурсников, необходимо соблюдение и организация следующих организационно-педагогических условий, таких как использование различных методов обучения с целью подбора наиболее эффективного, разработка системы адаптационных тренингов; приобщение первокурсников к социально-культурной деятельности вуза; обучение первокурсников информационным навыкам и умениям; оказание психолого-педагогической помощи; организация взаимодействия семьи и учебного заведения по каким-либо вопросам; уважение личности студента; грамотное и своевременное предотвращение или разрешение конфликтов.

Литература:

1. Истратова, О. Н. Адаптация к вузу студентов с разной выраженностью позиции субъекта профессионального выбора / О. Н. Истратова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2022. — Т. 11, № 1(38). — С. 45–49.
2. Круглов, А. М. Адаптация студентов к современной образовательной среде вуза / А. М. Круглов // Журнал педагогических исследований. — 2023. — Т. 8, № 6. — С. 141–149.
3. Умарова, К. А. Адаптация первокурсников к учебе в вузе / К. А. Умарова // Управление человеческими ресурсами: теория, практика и перспективы. — Белгород: Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова, 2023. — С. 146–150.

Как применить проблемное обучение в медицинском образовании

Собиржонов Абдусамад Зокидович, старший преподаватель;
Абдужаббарова Умида Машруковна, старший преподаватель
Ташкентская медицинская академия (Узбекистан)

В данной работе рассматриваются основные аспекты применения проблемного обучения в медицинском образовании, такие как создание клинических кейсов, организация групповой работы, поддержка студентов в исследовательской деятельности, роль преподавателя как фасилитатора и методы оценки. Применение проблемного обучения способствует развитию у студентов не только знаний, но и навыков, необходимых для успешной клинической практики, таких как критическое мышление, проблемное решение, коммуникация и сотрудничество. Этот метод обучения может стать важным инструментом в подготовке квалифицированных и компетентных медицинских специалистов.

Ключевые слова: проблемное обучение, препятствия, проблемы, медицинское образование.

Введение

Традиционная система в старых медицинских школах делит программу медицинского образования на две отдельные части;

первое принадлежит фундаментальной науке, а второе — клиническим наукам. Оно характеризуется приобретением нерелевантных знаний, трудностями применения знаний, отсутствием сотрудничества между учеными-фундаменталистами

и клиницистами [1]. Проблемное обучение (ПО) — новый универсальный тренд в медицинском образовании. Это соответствует масштабам современного человеческого обучения, особенно конструктивизму, который основан на взаимодействии с окружающей средой, когнитивном конфликте, мотивирующем обучение, социальных переговорах и изменчивости индивидуального понимания для построения и понимания знаний [2]. Реализация проблемного обучения представляет собой серьезную проблему, поскольку в разных медицинских институтах она отличается в зависимости от опыта заинтересованных сторон и окружающей среды [3].

Проблемное обучение — это новая тенденция в медицинском образовании последних лет, хотя многие медицинские школы в мире переняли эту тенденцию, хотя ее полезность и эффективность в качестве метода обучения все еще спорны. Некоторые исследователи сообщили, что применение проблемно-ориентированного обучения приводит к успешному обучению, в то время как другие подтвердили обратное. В области практики выпускник проблемно-ориентированного обучения является творческим, более независимым, более эффективным и лучшим в межличностных компетенциях, таких как общение с пациентом и руководством [4]. Проблемное обучение (Problem-Based Learning, PBL) представляет собой метод активного обучения, который акцентирует внимание студентов на решении реальных клинических проблем. В медицинском образовании, где развитие клинических навыков и критического мышления играет ключевую роль, применение проблемного обучения может быть особенно эффективным. Вот несколько способов, как это можно сделать:

Создание клинических кейсов: Разработать кейсы, которые представляют типичные клинические сценарии или проблемы, с которыми студенты столкнутся в своей будущей практике. Кейсы должны быть достаточно сложными, чтобы требовать интеграции знаний из различных областей медицины.

Групповая работа: Разделить студентов на небольшие группы и предоставьте каждой группе клинический кейс для рассмотрения. Студенты должны работать вместе для анализа проблемы, формулирования диагноза и плана лечения.

Исследовательская работа: Поддержка студентов в поиске информации, необходимой для решения клинических проблем. Это может включать в себя чтение научных статей, консультацию с экспертами и использование онлайн-ресурсов.

Фасилитация: Роль преподавателя в проблемном обучении заключается в том, чтобы служить фасилитатором, направляя дискуссию и помогая студентам выявить ключевые аспекты проблемы.

Рефлексия: После того, как группы разработали свои диагнозы и планы лечения, проводится сессия обсуждения, в ходе которой студенты могут поделиться своими мыслями, проблемами и уроками, извлеченными из процесса.

Оценка: Оценка в проблемном обучении должна быть основана на способности студентов анализировать и решать клинические проблемы, а также на их способности коммуникации и сотрудничества в группе.

Применение проблемного обучения в медицинском образовании может помочь студентам развить не только знания,

но и навыки, необходимые для успешной клинической практики, такие как критическое мышление, проблемное решение, коммуникация и сотрудничество. Проблемное обучение считается разработанным на основе конструктивистской теории, которая побуждает учащегося создавать соответствующие знания. Таким образом, это вовлекает студента и приводит к более глубоким уровням понимания; это мотивирует студента участвовать в процессе обучения. Следовательно, это приводит к активному обучению в отличие от традиционных методов обучения, которые поощряют пассивность обучающегося [5]. Следовательно, роль учителя в проблемном обучении — это координатор или направляющий выступ, что отличается от его роли в традиционной системе как передатчика знаний [6].

ПО — это активный и динамичный процесс, поскольку он использует подход самостоятельного обучения, а также развитие критического мышления и навыков решения проблем. Таким образом, учащиеся берут на себя больше ответственности за свое обучение, имея больше шансов на развитие передаваемых навыков, таких как навыки общения, работа в команде и решение проблем [7]. Хотя сторонники применения проблемно-ориентированного обучения считают его лучшим по сравнению с традиционной системой, у оппонентов есть другое мнение, которое показывает, что проблемное обучение менее эффективно и менее результативно, чем традиционная система, основываясь на доказательствах, полученных из некоторых опубликованных статей, которые подтверждают их утверждение [9]. В этих статьях указывалось на перегруженность памяти учащихся при проблемном обучении из-за меньшей когнитивной перегрузки. Более того, некоторые исследователи обнаружили, что учащиеся традиционной системы превзошли своих сверстников, которые преподавали, используя проблемное обучение. Они также обнаружили, что студенты, обучающиеся проблемному обучению, с меньшей вероятностью сохраняют новые знания. Согласно этим выводам, они считают проблемное обучение неэффективным подходом [10].

В результате пересмотра различных взглядов на проблемное обучение как новую тенденцию в медицинском образовании, мы можем заключить, что проблемное обучение предоставляет студенту множество возможностей для изучения и тестирования. Более того, это дает ему возможность узнать, чему необходимо научиться, развить навыки для достижения более высоких результатов, обработать информацию и определить позиции с помощью доказательств и логических аргументов, улучшить коммуникативные навыки и практические навыки. Поэтому проблемное обучение является лучшим по сравнению с традиционной системой. Составление учебной программы зависит от расстановки приоритетов общих проблем со здоровьем в обществе с использованием биполярной теории. У этой теории есть два крыла; первое крыло — это цели факультета, а второе — основные дисциплинарные темы. Распределение этих общих проблем со здоровьем в учебной программе зависит от целей каждого образовательного этапа и модуля [12]. При применении учебной программы, ориентированной на сообщество, мы сталкиваемся с некоторыми препятствиями, такими как некоторые цели

обучения и основные дисциплинарные темы, которые не соответствуют приоритетности проблем со здоровьем, поэтому мы можем преодолеть эти препятствия, добавив неприоритетные проблемы в учебную программу образовательного учреждения. Существует множество препятствий и проблем, с которыми сталкивается внедрение проблемного обучения во многих медицинских школах, которые принимают это нововведение. Концепция этих образовательных целей заключается в приобретении знаний, которые лучше сохраняются, могут быть использованы в клиническом контексте и интегрированы. Более того, хорошее динамичное обучение, соответствующее медицинской карьере и потребностям студента. Помимо мотивации и ориентации на студентов, развитие навыков решения проблем и межличностного общения, клинического чутья и поощрение способности работать в команде, независимого, самостоятельного критического мышления и навыков обучения. Проблемное обучение рассматривается как обучение на протяжении всей жизни, основанное на интеграции с различными дисциплинами (учебная программа, преподавание, оценивание) [15, 16]. Кроме того, отбор студентов для поступления в медицинскую школу зависит от успеваемости в средней школе; оно должно зависеть от способности студента к профессиональной практике, которая выявляется при структурном собеседовании, проявлять жизненный опыт, мотивацию, эмпатию, толерантность, навыки межличностного общения, ориентацию на работу в команде и энтузиазм.

Отсутствие тесного взаимодействия между новыми медицинскими школами, которые принимают проблемное обучение, и старыми школами в мире, которые применяли его в течение многих лет, чтобы получить опыт применения. Таким образом, вопрос о применении проблемного обучения во многих медицинских школах вызывал сомнения, тогда как неоднократные изменения в учебной программе производились без учета времени, достаточно ли этого или нет для оценки эксперимента. Например, первый набор одного из медицинских вузов закончил обучение по учебной программе, отличной от учебной программы второго набора того же медицинского вуза, хотя интервал между обучением не превышал одного года. С другой стороны, упускается из виду среда обучения, особенно организационная среда. Психосоциальный компонент среды обучения представляет собой серьезное препятствие для разработки проблемно-ориентированного подхода к обучению, такого как свобода выражения мнений и принятие различий. Более того, концепции проблемного обучения и философские взгляды конструктивизма, которые определяют, как строить и получать знания, неясны для студентов и преподавателей. Кроме того, многие аспекты процесса обучения в этих медицинских школах все еще находятся под эгидой традиционной системы и ее форматов, таких как лекции и лабораторные работы. Кроме того, все методы оценки студентов зависят от усвоения контента, а не от его применения. Наконец, одним из важных факторов, приводящих к неудачам проблемного обучения при его применении, является несовершенная постановка образовательной задачи. Следовательно, лица, участвующие в этой

дисциплине, должны понять, как построить успешную образовательную задачу, и определить ее характеры, которые могут достичь ее успеха.

Есть много шагов, которые необходимо сделать для построения образовательной проблемы; Сначала следует определить цели обучения в соответствии с целями образовательного блока, а затем вовлечь эти цели в задачу. Дизайн проблемы (сценарий проблемы) должен побуждать студента думать, генерировать и ранжировать гипотезы, интегрировать знания и определять цели обучения [17, 18]. Разработчик образовательной проблемы должен сконструировать шаблон кейса, который должен быть аутентично встроен в системную, интегрированную и логическую последовательность проблем. Необходимо корректировать проблему в соответствии с потребностями учащихся и этапом учебной программы. Проблема должна быть в настоящем времени; он должен содержать некоторую информацию, такую как возраст, род занятий и исследования, чтобы инициировать и модерировать мыслительный процесс (мозговой штурм). Следует сформулировать руководство для преподавателя о том, как решить эту проблему в рамках целевых задач обучения по этой проблеме. Более того, до того, как проблема будет доведена до сведения учащихся, соответствующие консультанты должны провести тщательную доработку проблемы. Наконец, должна быть создана система обратной связи со стороны студентов и преподавателей для большей квалификации проблемы при ее преподавании во второй раз. К сожалению, прежние характеристики хорошего проектирования проблем были упущены во многих медицинских школах, которые применяют эту дисциплину помимо других сопутствующих факторов, а затем дискуссии (мозговой штурм) в небольших группах (проблемное обучение) не принесли желаемых результатов, и во время реализации. Основным препятствием при внедрении проблемного обучения в традиционных медицинских школах является то, что некоторые преподаватели иногда не ориентированы, недостаточно подготовлены и не заинтересованы, поскольку они окончили эти традиционные медицинские школы. Наконец, мы можем устранить вышеупомянутые препятствия и ошибки путем точного отбора преподавателей, которые участвуют в этой системе, с подготовкой для них учебных занятий и студентов, чтобы они могли адаптироваться к этому нововведению, чтобы уменьшить недостатки внедрения, связанные с созданием канала для хорошего общения с опытом других успешных медицинских школ, принявших эту новую систему.

Заключение: Проблемное обучение — это новая тенденция в медицинском образовании последних лет. Многие медицинские университеты в мире переняли эту тенденцию, хотя ее полезность и эффективность как методики обучения до сих пор вызывают споры. Существует множество препятствий и проблем, с которыми сталкивается внедрение проблемного обучения во многих медицинских вузах, которые принимают это нововведение. Передача опыта успешных медицинских школ, принявших эту новую систему, другим медицинским школам, которые будут применять новую учебную программу, основанную на проблемном обучении, уменьшит недостатки ее внедрения.

Литература:

1. Kim S, Phillips WR, Pinsky L, Brock D, Phillips K, Keary JA. Conceptual framework for developing teaching cases: A review and synthesis of the literature across disciplines. *Med Educ.* 2006;40:867–876. doi: 10.1111/j.1365–2929.2006.02544.x.
2. Roberts D, Ousey K. Problem based learning: Developing the triggers. Experiences from a first wave site. *Nurse Educ Pract.* 2003;3(1):1–5. doi: 10.1016/S1471–5953(03)00073–8.
3. Sobirjonov A. Z., Abdujabbarova U. M., Raximov B. T., Iisrailova Sh. A. Dependence of human physiological condition on biophysical parameters. *New Day in Medicine (NDM)*. Published: 15.04.2023. www.bsmi.uz, https://newdaymedicine.com E: ndmuz@mail.ru.
4. Wood DF. Problem based learning. *BMJ.* 2003;326:328–30. doi: 10.1136/bmj.326.7384.328.
5. McManus IC, Elder AT, de Champlain A, Dacre JE, Mollon J, Chis L. Graduates of different UK medical schools show substantial differences in performance on MRCP (UK) part 1, part 2 and PACES examinations. *BMC Med.* 2008; 6: 5 doi: 10.1186/1741–7015–6–5.
6. Pawson E, Fournier E, Haight M, Muniz O, Trafford J, Vajoczki S. Problem-based learning in geography: Towards a critical assessment of its purposes, benefits and risks. *Journal of Geography in Higher Education.* 2006; 30(1): 103–16. doi: 10.1080/03098260500499709.
7. Dochy F, Segers M, van den Bossche P, Gijbels D. Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learn. Instruct.* 2003; 13(1): 533–568.
8. Рахимов Б. Т., Базарбаев М. И., Собиржонов А. З., Состояние проблемы подготовки студентов-медиков к решению профессиональных задач в обучении биофизике. *New Day in Medicine.* www.bsmi.uz, https://newdaymedicine.com E: ndmuz@mail.ru. 4/54/200–207
9. Farrow R, Norman GR. The effectiveness of PBL: the debate continues. Is meta-analysis helpful? *Med Educ.* 2003;37(12):1131–2. doi: 10.1046/j.1365–2923.2003.01725.x.
10. Davis DA, Mazmanian PE, Fordis M, Van Harrison R, Thorpe KE, Perrier L. Accuracy of physician self-assessment compared with observed measures of competence. A systematic review. *JAMA.* 2006;296(1):1094–102. doi: 10.1001/jama.296.9.1094.
11. Sobirjonov A. Z. Problem solving method in physics in general secondary schools *Modern Journal of Social Sciences and Humanities* ISSN: 2795–4846 Vol. 4 (2022)
12. Dolmans D. The effectiveness of PBL: the debate continues. Some concerns about the BEME movement. *Med Educ.* 2003;37(12):1129–30 doi: 10.1046/j.1365–2923.2003.01724.x.
13. Koh GC-H, Khoo HE, Wong ML, Koh D. The effects of problem-based learning during medical school on physician competency: a systematic review. *CMAJ.* 2008;178(1):34–41. doi: 10.1503/cmaj.070565.
14. Abdujabbarova U. M., Sobirjonov A. Z., Latipova K. D. Features of teaching biophysics to medical students. *British Journal of Global Ecology and Sustainable Development.* Volume 14, March., 2023 ISSN (E):2754–9291
15. Worley P. Relationships: A New Way to Analyze Community based Medical Education. (Part One). *Educ Health (Abingdon).* 2002;15(2):117–28. doi: 10.1080/13576280210133062.
16. Hung W. The 3C3R model: A conceptual framework for designing problems in PBL. *Interdiscipl J Prob Based Learn.* 2006;1(1):55–77.
17. Wirkala C, Kuhn D. Problem-Based Learning in K-12 Education: Is it Effective and How Does it Achieve its Effects? *Am. Educ. Res. J.* 2011;48(5):1157–86.
18. Norman GR, Schmidt HG. Effectiveness of problem-based learning curricula: theory, practice and paper darts. *Med Educ.* 2000;34(9):721–8. doi: 10.1046/j.1365–2923.2000.00749.x.

Механизмы речи

Совостьянова Анна Николаевна, учитель-дефектолог;
Масына Татьяна Владимировна, учитель-дефектолог;
Кулиш Светлана Геннадьевна, учитель-логопед;
Назарчук Ольга Вадимовна, воспитатель;
Ольховская Елена Алексеевна, воспитатель
МБДОУ Детский сад компенсирующего вида № 8 г. Ейска

Когда в доме появляется малыш, родители начинают волноваться — все ли хорошо, правильно ли он развивается, хорошо ли видит и слышит, почему еще не разговаривает? Особенно волнует вопрос речи. Мне хотелось бы простым языком объяснить родителям, как устроена наша речь и что они могут сделать для своего малыша. Ни один специалист за два часа в не-

делу не сможет преодолеть трудности вашего ребенка. Только совместные усилия родителей и специалистов помогут развить речь ребенка до доступного для него уровня. Ведь маме не надо создавать специальные условия для занятий, она может в игровой форме развивать речь малыша во время купания, во время прогулок, во время приготовления пищи или уборки и так далее.

Многие исследователи ещё в середине XX века занимались вопросами формирования высших психических функций, одной из которых является речь.

Любое здание хорошо стоит, если у него крепкий фундамент. Если представить человека в виде многоэтажного дома, то речь (умение говорить) будет располагаться на самом верхнем этаже. Она является высшей психической функцией и формируется на основе работы всех остальных систем организма. Любой сбой на нижнем этаже будет отражаться на состоянии речевой функции. Трещина в фундаменте приводит к поломкам на всех этажах. Это может стать причиной поломки целого ряда комплексов, расположенных выше. Что же является фундаментом в этом многоэтажном строении под названием «человек»? И как повреждения этого самого фундамента влияют на формирование речи?

Фундаментом для формирования высших психических функций является Центральная нервная система (ЦНС). Её основа закладывается в первом триместре беременности, вот почему этот период очень важен и к нему особым образом должны относиться мамочки. Любая инфекция, употребление

лекарственных препаратов, табака, алкоголя, наркотиков, высокая температура в данном периоде могут привести к проблемам (к той самой поломке фундамента). Речевая функция сама по себе представлена в виде речевого восприятия, но её смело можно рассматривать как вариант адаптивного поведения [4]. Речевой акт опирается на все функции, в том числе на внимание, мышление и память. Речь — это всего лишь верхушка айсберга, которая надстраивается над другими высшими психическими процессами. А то, на чем она базируется, находится вне поля нашего зрения, но имеет огромное значение для её формирования.

Я предлагаю рассмотреть наиболее простой вариант пирамиды, который будет понятен не только специалистам, но и родителям, желающим разобраться в данном вопросе.

Во время говорения головной мозг принимает и обрабатывает огромное количество информации. Речевой акт — это непрерывная цепочка различных операций, которыми управляет мозг. Для осуществления данного акта головной мозг должен пройти огромное количество этапов развития и созреть, чтобы стать отлаженным механизмом, доведенным до автоматизма.

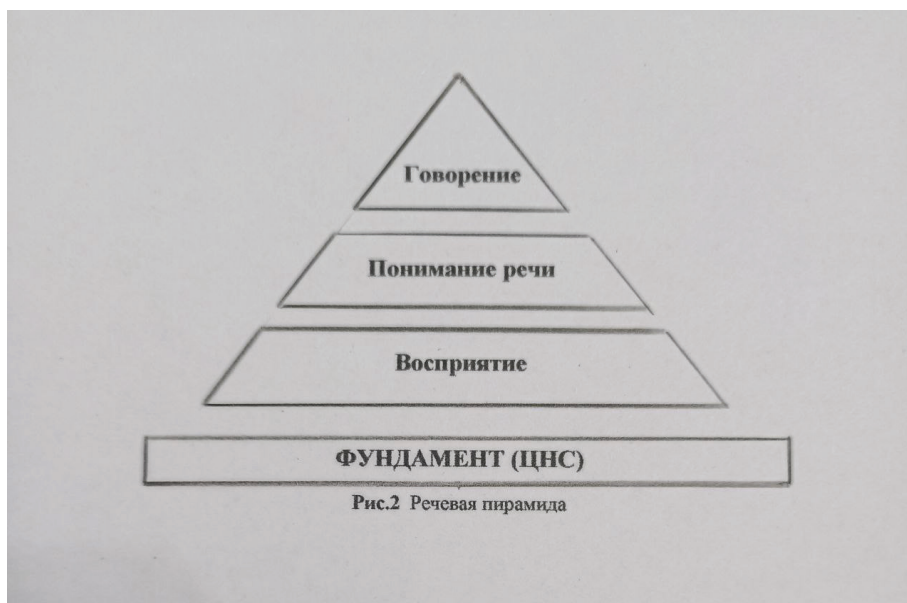


Рис. 1. Речевая пирамида

Фундаментом любых функций человеческого организма является ЦНС, а точнее, головной и спинной мозг. Если в ней происходит сбой, то нарушаются навыки, в зависимости от места «поломки». Задача специалиста уметь опознавать эту поломку, определить её значение для речевого акта, наметить план работы так, чтобы отстроить речь до такого уровня, который будет доступен для конкретного малыша.

Получается, что нарушения речи у ребенка могут быть связаны либо с нарушением процессов, протекающих в головном мозге, либо с недостаточной информацией, поступающей от органов, рецепторов и частей тела. В первом случае могут быть нарушены речевые зоны головного мозга. Во втором случае возможна неисправность рецепторов, воспринимающих информацию.

Большинство специалистов концентрируют свое внимание на ЦНС, но нельзя недооценивать и её периферическую составляющую. Сама по себе ЦНС бесполезна, если не может управлять процессами, происходящими внутри человеческого организма. Этот процесс управления осуществляется за счет подачи информации периферической системы в ЦНС. Чем ближе к центру и масштабнее поломка данной системы, тем меньше функций будет доступно ребенку. Именно поэтому специалисты утверждают, что нервная система является фундаментом многоэтажного здания под названием ЧЕЛОВЕК!

Мы уже выяснили, что эта сложная система состоит из двух частей: центральной и периферической. Центральная включает в себя головной и спинной мозг, а периферическая — многочисленные нервы, нервные узлы и нервные окончания. Обе части

состоят в основном из скопления специальных клеток (нейронов).

Нервная система собирает, анализирует и передает информацию другим органам и системам организма, поэтому формируется первой, сразу после зачатия нового человека [7]. Уже на третьей неделе эмбрионального развития образуется нервная пластинка, которая совсем скоро становится нервной трубкой — зачатком спинного и головного мозга. А всего лишь через два месяца из неё почти полностью будет сформирована ЦНС. Периферическая её часть будет формироваться ещё несколько десятков лет после рождения, устанавливая все новые и новые нейронные связи.

Головной мозг — это биологический процессор, в котором за секунды могут происходить триллионы различных операций. Его исправность очень важна для сохранности процессов, протекающих в нашем организме [8]. Нужно понимать, что ребенок с органическим (непреодолимым) поражением мозга не способен овладеть речью (и другими функциями) в полном объеме. В самых тяжелых случаях специалистам совместно с родителями приходится искать альтернативные способы общения.

Спинной мозг отвечает за проведение нервных импульсов от головного мозга к другим органам и за формирование рефлекторного ответа на внешние раздражители. Нарушения в этой части снижают чувствительность соответствующих участков и моторную функцию, что в свою очередь замедляет темп речевого развития [8].

Нейроны — специальные клетки, способные передавать электрический и химический сигнал. Это переходник, соединяющий два провода, на одном конце которого «вилка» (дендрит), принимающая сигнал из внешней среды, а на другом конце — «розетка» (аксон), передающая этот сигнал дальше. В нашем организме миллиарды таких переходников и удлинителей, связанных в единую разветвленную сеть. Места скопления таких переходников (нейронов) образуют нервные узлы (ядра) [8].

Периферическая система отвечает за связь нейронов между собой и транспортировку информации. Вся воспринимаемая информация направляется в главный процессор — головной мозг, а там перерабатывается, анализируется и сохраняется, чтобы рано или поздно отправить ответ к органам и тканям при помощи периферической нервной системы. «Провода», которые идут от ядер головного мозга в одном направлении, покрываются единой оболочкой, словно обматываются изоляцией. Это наши нервы, а «вилка» и «розетка», которыми они оканчиваются, — **нервные окончания (синапсы)**. Синапсы воспринимают сигналы из внешней среды либо передают электрический импульс, идущий от мозга к органам и тканям. Ими пронизаны кожа, мышцы, наши органы и ткани. Синапсы, воспринимающие сигналы, называются рецепторами и располагаются в органах чувств (глазах, ушах, носу и др.).

Чтобы в организме не случилось перегрузки, нервные окончания неплотно прилегают друг к другу и образуют **синаптическую щель**. Но взаимодействие между элементами нервной системы может происходить не только посредством электрических импульсов, но и при помощи **нейромедиаторов**. Это биологически активные вещества, вырабатываемые самими

нервными клетками, предназначенные, в первую очередь, предавать импульс там, где нет плотного соединения компонентов, а именно в синаптической щели.

Если процесс выработки данных веществ (нейромедиаторов) нарушается, например, при длительном стрессе, происходит сбой в работе мозга. Это может отразиться на формировании и развитии речи. Но в отличие от органического поражения, функциональные сбои можно наладить, в том числе с помощью медикаментозного лечения. Вот почему очень важно правильно определить вид нарушения.

Мозг человека развивается постепенно, осваивает все новые и новые функции. Постепенно в работу включаются новые области, выстраиваются миллиарды нейронных связей. Первыми включаются функции необходимые ребенку для выживания сразу после рождения, когда малыш из знакомой ему внутриутробной среды попадает в этот мир. Затем включаются функции отвечающие за обучение и овладение новыми навыками. Самыми последними включаются механизмы, отвечающие за самостоятельную деятельность.

Концепция, предложенная А. Р. Лурией [5], включает в себя три функциональных блока мозга.

Первый блок — блок регуляции тонуса и бодрствования (мозжечок, регуляторная формация, лимбическая система и др.) формируется раньше других и начинает функционировать внутриутробно.

Мозжечок формируется на восьмой неделе эмбрионального развития. Он является ядром вестибулярной системы. Его формирование происходит под воздействием внешних факторов. Легкие покачивания мамы при ходьбе стимулируют развитие вестибулярного аппарата ребенка. В этот же период закладываются первые мышечные пучки и нервные волокна у эмбриона. Малыш начинает шевелиться. Эти первые шевеления также отражаются на развитии мозжечка, который в дальнейшем будет отвечать и за проприоцепцию (ощущения собственного тела) и плавность движений. Он станет командным пунктом, контролирующим работу внутренних органов.

Мозжечок отвечает за внимание и своевременный ответ на внешний раздражитель. Поэтому очень важно и полезно воздействовать на проприоцептивную систему для развития способности ребенка концентрироваться и удерживать внимание на предмете или процессе. При изучении работы мозга [7] мозжечок достоин особого внимания, так как отвечает за бесперебойное протекание когнитивных и познавательных процессов.

Таламус и гипоталамус формируются к концу второго и началу третьего месяца внутриутробного развития. Первый отвечает за первичную обработку поступающей информации, второй — за важнейшие процессы: частоту сердечных сокращений, глотание, терморегуляцию и т.д.. Эти структуры обеспечивают выживание ребенка после рождения. Эти системы относятся к одному функциональному блоку мозга, но принадлежат разным системам (лимбической и эндокринной), что позволяет активизировать внимание в ответ на внешние и внутренние раздражители. Лимбическая система предназначена для управления эмоциями и поведением. А самым важным элементом первого блока является **ретикулярная формация** — своеобразный генератор энергии, аккумулятор внутри нашего

мозга. Эта часть нервной системы отвечает за вопросы возбуждения и торможения (сон и бодрствование, контроль жизненно важных функций) [6].

Второй блок — сенсорные зоны коры (височная, теменная и затылочные) надстраивается над структурами первого блока. В нем собирается и обрабатывается вся полученная через рецепторы информация. Они отвечают за обнаружение (что и где), узнавание предметов (память) и формирование моторной программы.

Третий блок — программирование, регуляция и контроль сложных форм деятельности (лобные доли головного мозга) [5]. Эта область развивается долго и отвечает за долговременное планирование, программирование, регуляцию и контроль над всеми протекающими процессами в организме, включая речь.

Нервная система является фундаментом для развития всех систем и функций организма (в том числе и для развития речи). Важно, чтобы все процессы, связанные с речевым актом, протекали без задержек и нарушений.

Бывает так, что созревание клеток коры головного мозга несколько снижены, что может привести к задержке речевого развития. В этом случае отмечается спонтанное развитие речи

и могут родителям казаться, что все само собой наладится. Даже когда задержка речевого развития происходит ввиду низкой скорости созревания нервных клеток, ребенок может не ждать в педагогической и медикаментозной помощи. Но у родителей бытует мнение, что применение лекарственных препаратов в данном контексте вообще не уместно, что является глубоким заблуждением.

При нарушениях в работе мозга ожидание родителей может затянуться, а потерянное время наверстать будет очень сложно, а порой невозможно. Именно поэтому специалисты, работающие в этой области, утверждают, что все нужно успеть до пяти лет. Для развития речи — это **сензитивный период** (время, когда можно добиться максимального результата при минимальных затратах). Для появления речи — это возраст от двух до трех лет. А после пяти лет возможности речевого развития снижаются ежедневно и падают на столько, что надеяться на полноценное развитие устной речи, появившейся позже, не стоит.

Я рекомендую родителям быть особенно внимательными к речевому развитию своих малышей и при первых признаках задержки его развития обращаться к специалистам. Лучше перестраховаться, нежели упустить то самое драгоценное время.

Литература:

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес [пер. с англ. Юлии Даре]. — М.: Теревинф, 2009. — 272 с.
2. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических заведений. — Изд. 3-е, стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 400 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
4. Калягин В. А. Логопсихология: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. — М.: Академия, 2006. — 320 с.
5. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 384 с.
6. Маклаков А. Г. Общая психология. — СПб.: Питер, 2001. — 592 с.: ил. — (Серия «Учебник нового века»)
7. Мтуи Э. Клиническая нейроанатомия и неврология по Фицджеральду / Э. Мтуи, Г. Грюнер, П. Докери; перевод с английского под редакцией Ю. А. Щербука и А. Ю. Щербука. — М.: Издательство Панфилова, 2018. — 400 с.: ил.
8. Пашков А. А. Неврология и нейрохирургия: пособие / А. А. Пашков. Витебск: ВГМУ, 2015, — 190 с.

Современные подходы к изучению истории в школе

Судаков Алексей Вячеславович, студент магистратуры
Государственный университет просвещения (г. Мытищи, Московская обл.)

В статье рассмотрены и обобщены методы интерактивного обучения истории в школе на современном этапе. Выявлены и оценены наиболее эффективные подходы к современному изучению исторических дисциплин в Российской Федерации, а также показано, что наиболее эффективные методы действительно способствуют повышению качества образования.

Ключевые слова: историческое образование, методы преподавания, метод проектов, метод воспроизведения, мозговой штурм, интерактивные игры, кластеры, новое образование, познавательная деятельность.

В современном мире и в глобальном информационном контексте многое зависит от школы. Для успешной социализации и адаптации в современном обществе школьники

должны уметь правильно выражать свои мысли, отстаивать

свою точку зрения, эффективно и с творческим подходом осваивать знания, которые нужны для решения повседневных проблем, создания и изменения нового продукта. Современная образовательная система должна обеспечивать учащихся всеми необходимыми инструментами, не только для освоения знаний, но и для развития навыков самосовершенствования и стремления к постоянному прогрессу.

Новый этап в развитии исторического образования начался в конце 50-х годов, когда в 1958 году был принят закон «Об укреплении связи школы с жизнью». Этот закон привел к качественным изменениям в методике преподавания истории. Упор делался на повышение самостоятельной активности учащихся. В учебниках появились документы, рабочие тетради и контурные карты, рассчитанные на самостоятельную деятельность учащихся. Однако в методике исторического образования существует различие во мнениях относительно методов обучения. В конце 60-х — начале 70-х годов некоторые ученые пытались упорядочить методы преподавания истории И. Я. Лернер выделял следующие общие методы обучения:

1. Сравнительно-исторический метод.
2. Метод схожести.
3. Статистические методы: выборки, группы и т.д.
4. Определение причин по результатам.
5. Определение цели действия на основе действий отдельных людей или групп и их последствий.
6. Идентификация возбудителей по их зрелым формам.
7. Методы обратного умозаключения (определение прошлого по имеющимся следам).
8. Формальные обобщения, т.е. свидетельства памятников обычного и документального права, опросы, характеризующие распространенность тех или иных явлений.
9. Воспроизведение целого через части.
10. Воспитание духовности через историческую память.
11. Лингвистические методы. [1]

После распада Советского Союза в стране сложилась поистине уникальная ситуация, появилась возможность изменить всю систему исторического образования, начались школьные реформы. Были ликвидированы идеологии, этические системы, ориентация на устоявшиеся моральные кодексы и ценности. Вместо воспроизведения устоявшихся интерпретаций истории стало возможным «творить» историю вместе с учениками. Ученики стали реальными субъектами процесса понимания истории.

Трансформация исторического образования привела к появлению различных ориентаций, подходов и методов работы с историческим прошлым: В 1999 году был определен обязательный минимум для основных образовательных программ и предписаны соответствующие потребности к уровню подготовки учащихся; с 2004 года введены обязательные образовательные стандарты; в 2005 году введены новые стандарты в области исторического образования.

В педагогике существует ряд методик преподавания, разработанных в дореволюционный и советский периоды, при этом учителя самостоятельно выбирают более эффективные методики в зависимости от целей урока. Среди традиционных методов обучения, таких как лингвистический, наглядный

и практический, выделяется совершенно новый метод — информационно — коммуникативный.

На начальных этапах формирования знаний используются методы объяснения и иллюстрации. Суть их заключается в организации сознательного осознания учеником подготовленных знаний с помощью различных средств и методов. Используются наглядные представления, устное изложение информации, презентация письменных и художественных текстов.

Учителя используют устную и письменную речь, кинофильмы, памятники материальной и нематериальной культуры, модели и ксерокопии, символические наглядные представления и т.д. Независимо от того, прикасаются ли ученики к доске, видят ли картинки на доске или слушают объяснения на доске, в каждом случае организуется работа по восприятию и усвоению информации. Методы разнообразны: картинки и аппликации, чтение стихов, объяснения, описания и схемы. Всегда педагогическое содержание метода усвоения идентично и дает одинаковый эффект. Наглядные пособия помогают детям легче усваивать даваемую им информацию. Такая историческая педагогика часто подвергается негативной оценке. Методисты полагают, что ученики понимают новую информацию уже в усвоенном виде, что не всегда верно и ученики не могут самостоятельно добывать знания.

Следующий — метод воспроизведения: «Используемый метод заключается в разработке генеративного задания, выборе соответствующего количества упражнений, воспроизведении поведения учащегося в соответствии с заданием. Это может быть пересказ учителем, объяснение содержания после описания характеристик таблицы, простая и сложная практика оформления, известная сравнительная практика, рассказ об историческом лице по портрету. Это может быть составление временной шкалы или тренировка в подсчете лет до и после западного календаря». Таким образом, можно говорить о закреплении знаний при повторении учениками определенных заданий и воспроизведении полученных знаний. Однако здесь есть и недостатки. Ученики, повторяющие однотипные задания, могут потерять интерес к уроку и заскучать. Этот метод дает хорошие результаты, когда он используется в сочетании с другими методами обучения, такими как объяснительный и схематический.

Особое место в методологии занимает проблемное обучение. Это активный метод обучения, подразумевающий возможность решения учениками поставленной проблемы. Ученики не получают готовых ответов, а находят их сами, проявляя тем самым собственный взгляд на исторические события. Проблемное обучение может осуществляться двумя способами: постановка проблемы и беседа в форме расспроса.

При постановке проблемы учитель ставит и решает проблему. В любой момент изложения материала учитель прерывает беседу и предлагает ученикам высказать свои предположения, сделать выводы и задать вопросы по сути изложения. Таким образом, ученики становятся партнерами учителя в его рассуждениях.

Цель исследовательских бесед — вовлечь учеников в решение проблем, представленных на занятии, через заранее под-

готовленную систему постановки вопросов. Разговор может состоять из непрерывной цепочки вопросов, например, если необходимо вспомнить дополнительный материал, решения на его основе небольшой задачи и привязки полученной информации к основной цепочке вопросов.

Обучение решению задач позволяет ученикам участвовать в активных познавательных процессах. Ученик ставится в ситуацию, требующую научного познания, а не усвоения уже имеющихся знаний. Это одна из форм интеграции учебного и научного познания.

Одним из методов, используемых в преподавании истории, является эвристический метод: «Суть этого метода заключается в том, что учитель ставит проблему, которая в основном не поддается самостоятельному решению, разбивает ее на подпроблемы и вовлекает учеников в процесс осознания отдельных шагов решения через несколько связанных между собой вопросов или подобных облегченных заданий. Как и в исследовательском методе, ученики не планируют общее решение и не выполняют все задачи учебного запроса, а самостоятельно решают проблему на отдельных этапах этого запроса под непосредственным руководством учителя. Учитель не всегда задает вопросы с самого начала. [2]

С помощью серии наводящих вопросов учитель может подвести ученика к решению проблемы, сформулированной в конце диалога. Эвристический метод может быть реализован различными способами. Так, при выявлении или формулировании проблемы и возникновении трудностей учитель может задать вопрос в более простой форме или дать аналогичную, но более легкую проблему. В другом случае учитель разбивает задачу на две — три подзадачи, и после их решения ученик переходит к основной задаче; в третьем случае учитель сужает пространство поиска, давая дополнительные данные к задаче». [3]

В России метод проектов был введен в 1905 году известным педагогом-экспериментатором С. Т. Шацким. Позже метод проектного обучения применялся в США в 20-х годах XX века.

В 1931 году этот метод был отменен в СССР как буржуазный. Сегодня метод проектов доминирует во всей российской системе образования.

Латинское слово «проект» означает «поиск самостоятельного пути». В течение определенного времени ученики решают развивающие, познавательные и проектные задачи.

Использование проектов предполагают личную инициативу отдельных лиц или групп и нацелено на решение проблемы, которая является конкретной. Метод проектов признан одним из образовательных методов XXI века. Он формирует у учеников осознание нового, способность к обработке информации, интерпретации и преобразованию. В наше время самыми распространенными являются: исследовательские, креативные, ролевые, практико-ориентированные и знаниевые проекты.

Типология проектов имеет следующие особенности

1. Виды деятельности, выделяемые в проектах: исследовательская, поисковая, творческая, игровая, прикладная, освоение и ориентация. Типы проектов: исследовательские, ролевые, практико-ориентированные, креативные.

2. Тематические/содержательные направления: монопроекты (в одной области знаний), междисциплинарные проекты.

3. Характер координации проекта: прямой.

Характер координации проекта: прямая (жесткая, гибкая), скрытая (негласная, мимикрирующая под участников проекта, характерна для телекоммуникационных проектов).

4. Вид взаимодействия (между учениками)

5. Общее количество участвующих учеников.

6. Длительность проекта.

Методика «мозгового штурма» сегодня используется в преподавании истории, является методом поиска учителем новых идей для решения учебных вопросов. При использовании метода «мозгового штурма» участникам предлагается набор вариантов решения задачи, и они выбирают более эффективный из них. Использование этого метода значительно повышает эффективность работы учеников, поскольку в данной работе участвует весь класс. Метод «мозгового штурма» может быть использован для того, чтобы показать ученикам, что существует несколько вариантов решения одной и той же проблемы.

Методические этапы мозгового штурма включают:

1. Четкая формулировка учебного вопроса.

2. Определение направления и содержания коллективной работы. Формирование рабочих групп, назначение экспертов внутри группы (эксперт — человек, который знает проблему, определяется учителем).

3. Представление — повторение учебных вопросов по пройденному материалу.

4. «Штурм» поставленных вопросов (все обсуждают проблему и вырабатывают варианты решений).

5. Экспертное обсуждение результатов работы каждой группы.

6. Отбор наиболее эффективных идей.

7. Доклад каждого эксперта о результатах «штурма».

8. Запись наиболее эффективных идей.

Владелец наиболее эффективной идеи защищает ее в виде экспертного заключения. Другой основной метод, так называемый «кейс — метод» заключается в том, что ученикам предлагается оценить ситуацию в реальной жизни. [4] Описание этой ситуации не только отражает практическую проблему, но и позволяет осознать набор знаний, которые необходимо усвоить для решения этой проблемы. При этом четкого решения самой проблемы не существует. В кейс — методе проблема и ее решение формируются на основе анализа материалов (кейсов), описывающих различные ситуации из разных источников, включая науку, специализированную литературу и информацию научных журналов. Кейсы содержат нечеткую информацию о конкретной проблеме. Такие кейсы являются одновременно и заданием, и источником информации для реализации эффективных вариантов действий.

Метод использования интерактивных игр предполагает взаимодействие учеников и приводит к получению новых знаний в процессе игры. Эта методика позволяет усвоить необходимые знания и умения в упрощенной форме. Интерактивные игры не могут полностью заменить традиционные методы обучения, но они могут дополнить их, сделать процесс обучения более интересным, повысить интерес учеников к учебному занятию и позволить им получить больше информации.

Методисты различают:

1. Интерактивные игры косвенного воздействия на учащихся.
2. Интерактивные игры, которые оказывают непосредственное влияние на учащихся (сюжетно — ролевые игры).
3. Индивидуальные игровые задания.
4. Импровизированные игры.
5. Сюжетные игры.
6. Игры без сюжета (головоломки).

Наиболее эффективными являются трудовые игры. Существует несколько видов таких игр. Дискуссионные игры воссоздают вымышленные ситуации, например, актуальные конфликты и дискуссии.

Учителя активно используют ретроспективные игры для моделирования ситуаций, в которых учащиеся оказываются в роли свидетелей или участников событий прошлого. Основными особенностями таких игр являются «эффект близости к реальности» и принцип исторического вымысла «что могло бы быть». Психолог А. Н. Лук отмечает: «в таких играх молодые люди превосходят себя и на какое — то время успевают стать умнее, смелее, благороднее, справедливее». [5] Для этих игр школьники, как правило, могут выяснить имя, происхождение, род занятий и социальный статус своего «героя» и даже особенности его внешности. При этом им приходится задумываться о характере, чувствах, мыслях и мнениях этого человека.

Ретроспективные игры помогают учащимся «войти» в исторический период, почувствовать краски этого периода, «увидеть» мировоззрение и поведение конкретного человека в конкретном историческом контексте конкретного периода. [6]

Кластеры — это наглядный способ поддержки усвоения еще неизвестного учениками материала на уроках. Они позволяют наглядно представить мыслительные процессы, которые увлекают учащихся при изучении темы. Кластеры могут использоваться для визуального фиксирования необходимой информации. Кластеры помогают вычленил понятия из изучаемой темы, что может стать надежной опорой для учащихся при изучении и запоминании. Последовательность шагов при создании кластера выглядит следующим образом.

1. В начале, в центре доски формируют «суть» темы.

Литература:

1. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.— С. 99.
2. В. А. Никонов, С. В. Девятов. История России. 1914 г.— начало XXI в.: учебник для 10 класса общеобразовательных организаций. Базовый и углублённый уровни: в 2 ч. / под ред. С. П. Карпова.— М.: Русское слово, 2022.
3. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1989.— С. 274.
4. Яценко, А. Ю. Применение кейс — технологии в рамках ФГОС/А. Ю. Яценко // История. Все для учителя! — 2018.— № 2.— С. 2–4.
5. Лук А. Н. Психология творчества — М.: Наука, 1978.— С. 35.
6. Горбатовская, Ю. А. Применение интерактивных методов обучения/Ю. А. Горбатовская //История. Все для учителя! — 2014.— № 4.— С. 9–12.

2. Затем пишутся слова или целые предложения, несущие в себе идеи, также факты, по данной теме.

3. По мере написания соединяйте слова, которые появляются по прямой линии, с ключевыми понятиями и устанавливайте новые логические связи.

В итоге мы получим систему, графически иллюстрирующую наши представления и определяющую область знаний по конкретной теме.

Суть нового образования заключается в достижении определенных целей учебно-познавательной деятельности при полной самостоятельности ученика (или при постоянной помощи). Главное, чтобы каждый ученик имел возможность учиться самостоятельно, обращаться за советом к учителям, друзьям, глубже понимать содержание образования и всегда быть под контролем. В процессе обучения каждый ученик активно и эффективно участвует в учебно-познавательной деятельности и вовлечен в программу, дифференцированную по содержанию и объему помощи. Степень контроля, саморегуляции, коррекции, консультирования и самостоятельности рассматривается в индивидуальном порядке. Важно, чтобы у обучающихся было много возможностей для самоанализа, что приведет к повышению мотивации к обучению. Процесс обучения обеспечивает получение каждым учеником стандартизированного образования и переход на новый уровень обучения. Также имеются большие возможности для развития индивидуальности учащихся, таких как независимость и коллективизм. Принципиально изменилось положение учителя в учебном процессе. Во — первых, роль учителя. Задача учителя — мотивировать учеников, управлять их учебно-познавательной деятельностью и непосредственно консультировать их.

В заключение следует отметить, что использование интерактивных методов в инновационной образовательной деятельности исключает позицию «я — учитель (= верх), а ты — ученик (= низ)». Кастовое деление уходит в прошлое, и сегодня мы управляемся взаимным обучением. В конечном счете, уровень компетентности учителя зависит от уровня образования учеников. Современная педагогика оценивает учителя исключительно по этим параметрам, а не по стажу и богатству. Взаимодействие в образовании легко объясняется такой терминологической структурой, взятой из опыта педагогов и психологов разных эпох.

Масс-медиа как визуальное средство формирования коммуникативной компетенции студентов

Толегенова Шугыла Нурсейткызы, студент магистратуры

Научный руководитель: Таусогарова Аяужан Кайраткызы, кандидат филологических наук, доцент
Казахский национальный университет имени аль-Фараби (г. Алматы, Казахстан)

Цель любой системы образования на глобальном уровне заключается в подготовке выпускников к полноценному участию во всех сферах общественной жизни. Следовательно, образовательный процесс должен основываться на особенностях развития современного поликультурного общества, что, во-первых, характеризуется множеством взаимодействующих языков и культур, а во-вторых, обилием текстов и форматов текстов, представленных в глобальном информационном пространстве, созданном современными масс-медиа. Поэтому одним из основных требований современного общества является медиаграмотность. Цель статьи состоит в представлении результатов исследования процесса формирования коммуникативной компетенции у студентов с использованием масс-медиа. Для достижения этой цели мы можем использовать различные методы работы с медийными текстами, такие как кросс-медиа, кейс-стади, контент-анализ и методы обучения навыкам письма.

Ключевые слова: масс-медиа тексты, медиаграмотность, кросс-медиа-тематическое исследование, контент-анализ, реклама и общественные коммуникации, языковая квалификация, критическое мышление.

Mass media as a visual means of forming communicative competence of students

The goal of any education system on a global level is to prepare graduates for full participation in all spheres of social life. Therefore, the educational process should be based on the developmental characteristics of contemporary multicultural society, which, firstly, is characterized by a multitude of interacting languages and cultures, and secondly, by the abundance of texts and text formats presented in the global information space created by modern mass media. Thus, one of the main requirements of modern society is media literacy. The aim of the article is to present the results of a study on the process of forming communicative competence in students using mass media. To achieve this goal, we can utilize various methods of working with media texts, such as cross-media case studies, content analysis, and methods for teaching writing skills.

Keywords: mass-media texts, media competence, content analysis, language skills, cross-media case study, advertising and public relations, critical thinking.

I. Введение

В статье рассматривается проблема формирования коммуникативной компетентности учащихся посредством использования ресурсов масс-медиа в учебном процессе. В процессе развития коммуникативной компетентности важно повышать интерес учащихся к изучению языка, постоянно направлять их и использовать инновационные технологии и ресурсы масс-медиа на занятиях. В Законе Республики Казахстан «Об образовании» также подчеркивается важность использования ресурсов масс-медиа в учебном процессе: «Одной из основных задач системы образования является внедрение новых технологий обучения, информатизация образования, выход на международные глобальные коммуникационные сети» [1; 6]. Использование ресурсов масс-медиа является эффективным методом для улучшения обучения и повышения интереса учащихся к учебному процессу.

Одним из ключевых навыков, необходимых для эффективной работы студентов в современном информационном пространстве, является медиаграмотность. Медиаграмотность определяется как «способность эффективно взаимодействовать с медиа-потоками в глобальном информационном пространстве: искать, анализировать, критически оценивать медиа-тексты, распространяемые через различные медиа

и коммуникации» [2]. Поэтому вопрос формирования медиаграмотности через масс-медиа является весьма актуальным. В связи с этим, педагогический процесс должен быть организован с учетом множества иностранных медиа-текстов и форматов.

Обобщив и проанализировав опыт зарубежных медиа-педагогов, можно рассматривать цели медиаобразования в процессе преподавания иностранного языка как заранее планируемый и четко определенный результат. Таким образом, на современном этапе развития преподавания иностранных языков можно выделить новое направление, ранее не исследованное. Информационное пространство человека значительно расширяется при изучении иностранного языка и средств зарубежной коммуникации. Известно, что процесс освоения медиа на иностранном языке обладает своими особенностями и является более сложным по сравнению с родным языком. В настоящее время высок спрос на членов общества, способных взаимодействовать с медиа-потоками на иностранном языке. Более того, нельзя игнорировать вопрос формирования человека, способного эффективно взаимодействовать с медиа-потоками на иностранном языке. По мнению некоторых исследователей, технологический прогресс создал новые возможности для взаимодействия с иностранными языками. Растет интерес к исследованиям в области изучения иностранных языков

через различные медиа, доступные в интернете, такие как музыка, телешоу и блоги. Мы уверены, что потенциал медиа-текстов на иностранном языке не ограничивается только улучшением разговорных навыков или компенсированием недостатка языковой среды, но также играет значительную роль в формировании медиаграмотности студентов. Этот факт предполагает принципиально новый подход к использованию средств массовой информации на уроках иностранных языков в условиях современного информационного общества.

II. Методология

2.1. Масс-медиа текст как часть медиаграмотности

В материалах симпозиума «Основные навыки для Европы», состоявшегося в Берне в 1996 году, навыки взаимодействия с масс-медиа текстами относятся к навыкам, связанным с повышением уровня информатизации общества, что обеспечивает подготовку и необходимость правильного и критического использования современных источников информации в профессиональной и повседневной жизни. Зарубежные исследователи внесли значительный вклад в области медиаобразования и формирования медиаграмотности. Термин «медиаграмотность» часто обсуждается в образовательном сообществе и, как правило, понимается как «способность качественно, независимо, творчески и социально ответственно взаимодействовать с медиа» [3]. Некоторые отечественные лингвисты рассматривают термин «медиаграмотность» вместе с терминами «медиапросвещение», «медиаобразование» и «медиакультура личности». В своих исследованиях авторы приходят к выводу, что термин «медиаграмотность» точнее определяет сущность способности личности использовать, критически анализировать, оценивать и распространять медиатексты в различных формах и жанрах, а также анализировать сложные медийные процессы в обществе [4, с. 22]. По мнению некоторых исследователей [4, с. 40], развитие медиаграмотности аудитории основывается на нескольких компонентах, таких как опыт, активное использование навыков работы с масс-медиа и готовность к самообучению. Медиаграмотность личности понимается как совокупность мотивов, знаний, умений, способностей, которые способствуют выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и распространению медиатекстов в различных формах и жанрах, а также анализу сложных медийных процессов в обществе.

2.2. Методы определения масс-медиа текста

Преобладающая характеристика масс-медиа текста на иностранном языке заключается в том, что они рассматриваются как «концентрация» социально-культурной и языково-культурной информации, что является источником дополнения базовых знаний студентов. С лингвистической точки зрения, оригинальные материалы масс-медиа текстов на иностранном языке соответствуют учебным целям, то есть выбранные тексты направлены на обучение и наиболее полно отражают особенности определенного жанра медиатекста, включая основной словарный запас, устойчивые выражения, характерные синтак-

сические структуры и обороты. С точки зрения содержания, учебная ценность медиатекста связана с актуальной информацией, которая немедленно отражается в медиа различных стран и вызывает реакцию читателей.

Для определения содержания понятия «масс-медиа текст» мы обращаемся к объяснениям этого термина, представленным в зарубежных исследованиях. Появившийся в англоязычной научной литературе в 90-х годах XX века, этот термин в последние годы широко используется в исследованиях, посвященных масс-коммуникациям в России. Опираясь на лингвистико-дидактические труды своих предшественников, российские исследователи XXI века изучают ряд вопросов, связанных с медиатекстом. В некоторых исследованиях [5] предлагается рассматривать эти исследования как отдельную дисциплину под названием «медиалингвистика», которая предлагает системный научный подход к изучению языка медиа и выделяет медиатекст как основную категорию анализа. Ряд исследователей [6] рассматривает этот термин как «творческий материал, включающий личные предпочтения и вкусы автора, интересы и возможности печатного издания», в то время как другие [2] рассматривают такие характеристики медиатекста, как многомерность, многозначность, языковое содержание, динамический характер и социально-регулирующая функция.

III. Результаты и обсуждение

Исследования показывают, что открытые образовательные ресурсы являются обширным источником разнообразных масс-медиа материалов. Такие материалы представлены в виде электронных ресурсов, блогов, курсов с открытым содержанием, бесплатных образовательных курсов, открытых материалов для электронного обучения, вики и онлайн-хранилищ для обучения. Формат каждой категории отличается, и в этих ресурсах доступно множество различных материалов [7].

Причины использования масс-медиа текстов в нашем исследовании следующие:

— Оригинальные масс-медиа тексты, такие как газеты, развивают у студентов способности анализировать, интерпретировать, синтезировать и оценивать культурные тексты, превосходя просто понимание фактов.

— Онлайн-технологии и масс-медиа тексты являются отличным источником для формирования культурной и медиаграмотности у студентов.

— Студенты, получающие степень в области рекламы и связей с общественностью, могут изучать терминологию своей профессиональной области, видеть примеры использования терминов и развивать навыки письма (пресс-релизы, статьи и речи).

Такие ресурсы обычно являются дешевыми и доступными.

При обучении и изучении терминологии значения терминов объясняются через примеры их использования, то есть как они работают в письменной и устной форме [8].

Масс-медиа являются хорошим источником современных данных. Они предлагают подлинное взаимодействие с языком и культурой целевой страны и являются ценным учебным ресурсом. Учителя также должны знать, что масс-медиа тексты

ориентированы на конкретную аудиторию; и что они могут отражать ценности, интересы и поведение этой аудитории, а также ценности владельцев, редакционного персонала и политической среды. Например, заголовки новостных статей и первые абзацы должны включать информацию о том, что произошло, когда, где, кто и как, что помогает занятым читателям понять суть события.

Для иллюстрации работы с заголовками статей приведем несколько примеров заданий из учебника «ESP for PR and Advertising», написанного В. И. Литовченко, Т. В. Уховой и С. Г. Эфой:

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> 1) PM BACKS PEACE PLAN 2) MP SPY DRAMA 3) SPACE PROBE FAILS 4) QUEEN’S GEMS RIDDLE 5) STAR WEDS 6) KEY WITNESS DEATH THREAT | <ul style="list-style-type: none"> a) marriage of a famous actress b) royal jewels are stolen c) a person who saw crime in danger d) politician sells secrets to enemy e) satellite is not launched f) proposal to end war |
|--|--|

Использование медиа-текстов на иностранном языке способствует формированию и развитию медиаграмотности различными методами и подходами. Мы рассмотрели два из них. Первый метод — это кросс-медийное тематическое исследование, которое выполняется с использованием различных типов медиа-текстов, освещающих определенную тему/проблему/ситуацию, и включает индивидуальный поиск, обработку и анализ информации, групповое обсуждение в форме полилога, оценку и презентацию результатов. Для проведения кросс-медийного исследования мы рекомендуем использовать статьи, посвященные одной теме, но взятые из различных источников. Статьи должны быть актуальными (по крайней мере из вчерашнего выпуска или не старше десяти дней). Например, мы использовали следующие статьи:

1. Российская экономика выросла вопреки войне и санкциям (The Economist, 12 апреля 2023 года).
2. США требуют усиления санкций против президента Сирии Асада (New York Times, 11 апреля 2023 года).
3. Брифинг Совета Безопасности ООН по экономической ситуации в Сирии (BBC News, 10 апреля 2023 года).
4. Прощай, Америка: санкции против России могут нанести удар по медицинской и технологической промышленности США (Deutsche Welle, 16 апреля 2023 года).

Студенты нашли эти статьи, проанализировали их содержание, изучили языковые особенности, обсудили в группах и представили полученные результаты. Второй метод работы с масс-медиа текстами — контент-анализ (идеологический,

— Прочитайте информацию о языке заголовков. Каковы особенности языка заголовков?

— Соотнесите заголовки с темами.

— Объясните, что означают следующие заголовки на простом английском языке.

Пример из учебника «ESP for PR and Advertising» В. И. Литовченко, Т. В. Уховой и С. Г. Эфы [10]: Задание 5. Слева приведен список тем. Справа — список новостных заголовков. Соотнесите заголовки с соответствующими темами, как показано в примере.

критический). Этот метод анализа текста включает изучение информации, представленной в различных типах и жанрах масс-медиа (телевизионные шоу, фильмы, пресс-материалы, веб-сайты и т.д.), с целью развития независимого мнения аудитории и критического мышления [9].

Общая схема анализа медиа-текста включает следующие компоненты: определение типа медиа, поиск категорий сообщений, выявление возможных ошибок и неточностей в медиа-коммуникации, определение экспрессивных средств, цели медиа-коммуникации и их соответствие целям и средствам медиа-текста.

Пример контент-анализа представлен в учебнике [10], где анализируются выступления. Студентам предлагается просмотреть или прочитать выступление известного человека. После просмотра видео или чтения текста студенты анализируют его, объясняют позицию автора, оценивают социальную значимость произведения и исследуют используемый в выступлении язык, отвечая на вопросы, приведенные в таблице. Схема анализа медиа-текста представлена в таблице 1.

Анализ медиа-текста включает в себя следующие аспекты: анализ текста на основе широкого спектра знаний, интерпретация позиции автора с точки зрения согласия или несогласия, оценка социальной значимости произведения, соотнесение эмоционального восприятия с концептуальным мнением, применение этого мнения к другим типам и жанрам медиа-текстов, интерпретация названия медиа-текста как художественного обобщения [11].

Таблица 1. Схема анализа медиа-текста

	Вопросы	Речь 1	Речь 2
1	Кто выступал? Какая тема проблемы?		
2	Какие вопросы поднимаются в ходе изложения проблемы?		
3	Какова коммуникативная цель спикера (например, информирование, убеждение, развлечение)?		
4	Какой стиль английского языка используется в речи? (официальный, неофициальный, нейтральный, эмоционально окрашенный, эмоционально нейтральный) Приведите примеры.		
5	Какие средства используют спикеры, чтобы привлечь внимание аудитории к теме?		

На основании этого мы разработали следующий порядок контент-анализа медиа-текста:

- Ознакомление аудитории с основными целями медиа-текста.
- Демонстрация и анализ методов и приемов, используемых авторами медиа-текста для достижения желаемого эффекта.
- Раскрытие авторской концепции и оценка концепции медиа-текста со стороны аудитории.

Исследование было проведено с использованием всех вышеупомянутых методов и упражнений. В исследовании приняли участие 12 студентов старших курсов факультета филологии Казахского Национального университета имени аль-Фараби. Материалы, использованные в исследовании, включали онлайн-газеты, рекламные объявления, выступления и пресс-релизы.

Первая неделя была посвящена оценке текстов публикаций в газетах, просмотру и анализу рекламы. Роль преподавателя заключалась в том, чтобы направлять студентов на позицию читателя и поощрять избегание обобщений. Каждую неделю

студенты обсуждали свои выводы и делились ими с членами группы и другими студентами, которые читали те же газеты или смотрели одни и те же новости. Следующая неделя была посвящена оценке визуальных форматов газет, таких как реклама, карикатуры и фотографии.

Последующая неделя была посвящена работе студентов: участию в кросс-медийных кейсах. Для реализации кросс-медийного кейса мы рекомендуем использовать статьи по одной теме, но взятые из различных источников. Статьи должны быть актуальными и новыми. Студенты находили статьи по одной теме в различных масс-медиа ресурсах, анализировали их содержание, исследовали языковые особенности, обсуждали в группах и представляли результаты. Результаты анализировались и могли быть представлены в следующих категориях:

- Языковые навыки;
- Навыки критического мышления.

На рисунке 1 показано, что после проведения исследования число студентов со средним и высоким уровнем коммуникативной компетентности увеличилось втрое.

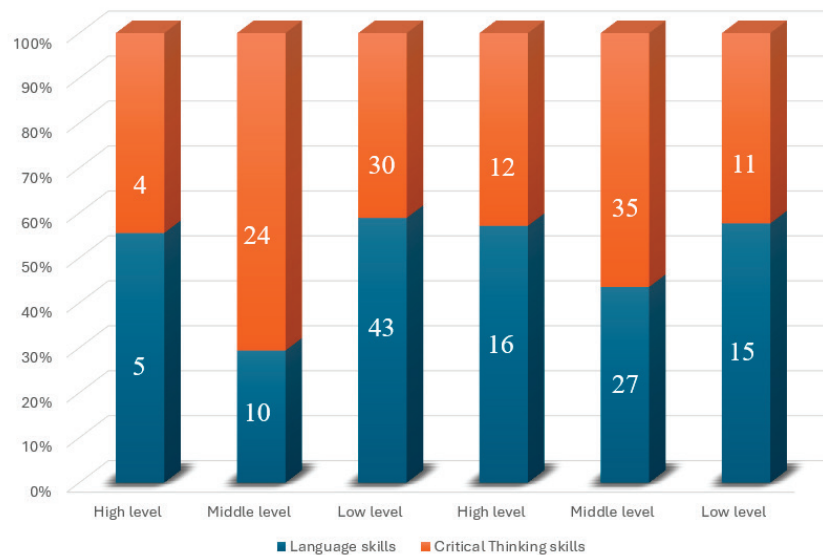


Рис. 1. Количество студентов со средним и высоким уровнем коммуникативной компетентности по результатам исследования

В ходе кросс-медийного кейса студентам был предложен мотивационный контекст, включающий написание пресс-релизов, новостей, речей и подготовку рекламных материалов. Они могли читать, анализировать и писать для практики английского языка. Работа с медиа-текстами также помогла студентам освоить новую лексику и, особенно, терминологию, необходимую для их будущей профессии. Навыки критического мышления.

Что такое критическое мышление? В широком смысле критическое мышление — это целенаправленное, организованное мышление, способность ясно видеть взаимосвязь между идеями. Это также включает в себя умение отличать факты от мнений, оценивать надежность утверждений и обоснованность доказательств [12]. Все студенты отметили, что стали более осознанными читателями, начали рассматривать вещи с разных

точек зрения. Они тратили много времени на подготовку своих речей. Это может показаться механическим упражнением, но оно тесно связано с критическим мышлением.

Организация речи — это не просто систематизация своих идей, а важная часть формирования самих идей. Учась выражать свои мысли ясно и точно, студенты развивают способность ясно и точно мыслить. Изучая роль доказательств и аргументации в построении речи, они видят, как это может быть использовано в других формах общения.

IV. Заключение

Медиа-тексты, являясь частью онлайн-технологий, показали значительный потенциал для улучшения учебного про-

цесса в вузах. Согласно некоторым исследованиям, онлайн-технологии помогают студентам получать профессиональные знания с использованием активных стратегий обучения, поскольку интерактивные занятия предоставляют студентам больше гибкости по сравнению с традиционными курсами, основанными на кампусе [13].

Внедрение медиа-текстов в процесс обучения L2 способствовало увеличению числа студентов со средним и высоким уровнем коммуникативной компетентности втрое. Аутентичные медиа-тексты также могут быть хорошим инструментом для мотивации студентов к изучению нового языка и расширению их кругозора.

Литература:

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» (2010)
2. Чичерина Н. В., Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иностранных медиа-текстов. Санкт-Петербург, 2008. — 50 с.
3. Бакке Д., Анализ медиа-компетенции. / Д. Бакке-Бад-Хайльбрунн, 2006–329 с.
4. Федоров А. В., Развитие медиакомпетентности и критического мышления у студентов педагогических университетов / А. В. Федоров. — М.: «Информация для всех», ЮНЕСКО, 2017–616 с.
5. Добросклонская Т. Г., Вопросы исследования медиа-текстов (опыт исследования современного английского медиа-дискурса). 2005 — М.: URSS editorial.
6. Сметанина с. И., Медиатекст в системе культуры (динамические процессы в языке и журналистском стиле конца XX века). — Санкт-Петербург: Изд-во В. А. Михайлова, 2002–26 с.
7. Санданаяке Т. С.. Продвижение смешанного обучения на основе открытых образовательных ресурсов. Международный журнал технологий высшего образования (2019), 16,39 <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0133-6>
8. Литовченко В. И., Внедрение специальной терминологии в процесс языкового образования в вузах // Профессиональное лингвистическое образование. Нижний Новгород: РАНХиГС, 2013 — с. 223–227.
9. Литовченко В. И., Ухова Т. В., Ефа С. Г., Красноярск: СибГАУ, 2016–144 с.
10. Чельшева И. В., Методы работы с медиа-текстами: философские аспекты проблемы: медиа-философия. Санкт-Петербург: Философское общество, 2008 — с. 325–329.
11. Федоров А. В., Медиаобразование: история, теория, методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВРВ, 2001–15 с.
12. Стивен Э. Л., Искусство публичных выступлений. Университет Висконсин-Мэдисон. Нью-Йорк: Макгроу Хилл, 2019–410 с.
13. Манганелло Ф., Фалсетти К., Лео Т., Саморегулируемое обучение для инженерного образования с использованием веб-управляющих технологий. Технологии образования и общество, 2019–22(1), с. 44–58.

Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с родным краем

Фролова Полина Дмитриевна, студент

Научный руководитель: Федорова Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

В современных условиях больших перемен в общественной жизни патриотическое воспитание стало одним из центральных направлений деятельности подрастающего поколения. Необходимо вернуться к лучшим традициям нашего народа, к вечным понятиям о древних корнях, родстве и Родине. Быть патриотом — значит ощущать себя неотъемлемой частью своей Родины. Эти сложные чувства зарождаются в дошкольном возрасте, когда закладываются основы ценностных представлений об окружающем мире, и постепенно формируются в процессе воспитания у детей любви к ближнему, детскому саду, родному краю, Родине. Дошкольное детство как период развития личности обладает потенциальными возможностями для формирования высоких нравственных чувств, в том числе и патриотизма.

По мнению Козловой С. А., патриотическое воспитание дошкольников — это процесс, направленный на педагогическое

воздействие на личность ребенка, углубление знаний о Родине, воспитание патриотизма, формирование навыков и привычек нравственного поведения, потребности трудиться на общее благо [2, с. 55].

Л. Е. Никонова дает такое определение патриотическому воспитанию: «это процесс освоения наследия традиционной отечественной культуры, формирование отношения к стране и государству, где живёт человек» [4, с. 13].

И. Ф. Харламов рассматривает патриотизм как совокупность взаимосвязанных нравственных чувств и поведенческих черт, таких как любовь к Родине, активная деятельность на благо Родины, сохранение и приумножение трудовых традиций народа, бережное отношение к историческим памятникам и традициям Родины, любовь к земле и Отечеству, укрепление чести и достоинства Родины, приложение усилий для защиты

Родины, готовность и способность к защите Родины, воинская доблесть, мужество и самопожертвование, национальное братство и дружба, нетерпимость к расовой и национальной вражде, уважение к традициям и культуре других стран и народов, готовность к сотрудничеству с другими странами и народами [6].

Цель патриотического воспитания — формирование основ патриотизма как нравственного качества личности, развитие высокой социальной активности, гражданской ответственности и духовности, формирование личности с позитивными ценностями и качествами и обеспечение их использования в созидательном процессе на благо Родины, любовь и привязанность к Родине, служение Родине, воспитание уверенных в себе патриотов, готовых защищать интересы Родины.

Патриотизм можно определить как нравственные качества личности, выражающиеся в любви и преданности Родине, признании величия и славы Родины, переживании духовной связи с Родиной, потребности и стремлении сохранить ее честь и достоинство при любых обстоятельствах, укрепить ее силу и независимость практическими делами.

Однако содержание патриотизма требует более детального понимания. В частности, патриотизм включает в себя верность родной земле, уважение к родному языку, отстаивание интересов своей страны, выражение гражданских чувств и преданности своей стране, гордость за социальные и культурные достижения своей страны, защиту свободы и независимости своей страны, уважение исторического прошлого своей страны и унаследованных от нее традиций, использование своего труда, сил, веры и талантов на благо Родины.

Однако патриотизм не возникает спонтанно. Патриотизм является результатом длительных, целенаправленных воспитательных воздействий с детства и формируется под влиянием образа жизни и воспитательной работы в семье, дошкольных образовательных учреждениях, школах и учебных группах.

В. А. Сухомлинский утверждал, что «детство — это ежедневное открытие мира, и поэтому, прежде всего, оно должно стать познанием человека и Родины, их красоты и величия» [5, с. 127].

А. Х. Казетова отмечает, что основными этапами формирования патриотической любви у детей следует считать накопление социального опыта в родном городе (селе, поселке), усвоение принятых там норм поведения и отношений, приобщение к миру собственной культуры. Любовь к Родине начинается с любви к малой родине, где родился. Сегодня как никогда ясно, что без патриотического воспитания подрастающего поколения невозможно уверенное движение вперед ни в эконо-

мике, ни в культуре, ни в образовании. С раннего возраста человек начинает осознавать себя частью семьи, народа, Родины. Поэтому необходимо воспитывать у дошкольников чувство чести и гордости, ответственности и надежды, показывать им истинную ценность семьи, народа и Родины [1, с. 12].

Патриотизм развивается в процессе жизни человека в определенной социокультурной среде. Для ребенка Родина — это, прежде всего, его семья, дом, улица, город или село, где он родился и вырос. Каждый город (село) имеет свои особенности исторического развития, культуры и природы, и именно эти явления формируют в каждом человеке интерес, привязанность и патриотизм к Родине. Важной частью патриотического воспитания является ознакомление детей с историей своего народа, формирование у них чувства привязанности к этой земле и гордости за нее. В последние годы исследователи проявляют все больший интерес к разработке тем, связанных с ознакомлением дошкольников с различными сторонами окружающей действительности и на этой основе развитием у них любви к Родине и Отечеству. Педагоги отмечают необходимость отбора доступной дошкольникам информации об окружающем мире, ее систематизации и формирования положительного отношения к полученным сведениям. Однако, к сожалению, некоторые полезные идеи по теме патриотического воспитания дошкольников разрозненны. Недостаточная научная разработанность процесса патриотического воспитания дошкольников не может не отразиться на результатах практики дошкольных образовательных учреждений и деятельности воспитателей.

Важнейшая задача патриотического воспитания заключается в том, чтобы педагоги могли систематически и целенаправленно формировать у дошкольников представление о Родине.

Это связано с тем, что очень трудно узнать о достопримечательностях города (или деревни), глядя на картинки или слушая рассказы. Однако В. А. Крехалёва говорит, что следует помнить, что внеклассные прогулки и экскурсии не допускаются без разрешения администрации и должны проводиться в сопровождении двух-трех взрослых. Это способ показать детям красоту родного края, познакомить их с талантами русского народа, научить их любить свою малую родину и страну, гордиться тем, что они живут под мирным небом в такой большой и красивой стране, как Россия [3, с. 45].

Таким образом, знакомство с родным краем и его ландшафтами создает возможности для патриотического воспитания. При этом создается более яркий, эмоциональный и запоминающийся образ. Таким образом, формируется любовь к Родине, ее природе, истории, культуре и людям.

Литература:

1. Казетова А. Х. Формирование патриотизма как нравственной ценности детей дошкольного возраста в процессе краеведческой деятельности: автореф. дис... канд. пед. наук; Западно-Казахст. гос. ун-т им. М. Утемисова. Атырау, 2006. 29 с.
2. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., исправ. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 416 с.
3. Крехалёва, В. А. Воспитание любви к родному краю // Дошкольное воспитание. 1989. № 11. С. 42–46.
4. Никонова Л. Е. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста: пособие для педагогов. Минск: Народная асвета, 1991. 112 с.
5. Сухомлинский В. А. О воспитании. М.: Политиздат, 1985. 270 с.

6. Харламов И. Ф. Теория нравственного воспитания: Историческая и современная проблематика и основные педагогические идеи. Минск: ИВЦ Минфина, 1972. 559 с.

Современные подходы к изучению основных характеристик разрядки в американско-советских отношениях в 1970-е годы: проблема разоружения, германский вопрос, развитие межгосударственного диалога

Черников Иван Олегович, студент
Курский государственный университет

Именно после событий Карибского кризиса в правящих кругах США и СССР возникла идея необходимости разоружения. В этих условиях мировые политические игроки стремились приспособиться к новой, более сложной системе международных отношений [1, с. 73].

Затяжная для США война во Вьетнаме привела к падению американского авторитета на мировой арене, подрыву экономической стабильности страны, а также — к внутренним беспорядкам. Завершение боевых действий для Вашингтона ознаменовалось потеплением в отношениях с Москвой и Пекином. В этот период советское правительство вынуждено было обратить внимание на решение внутриэкономических проблем. Это также вызвало заинтересованность в разрядке международных отношений и в решении вопроса сокращений вооружений.

Об официальной готовности советской стороны к переговорам заявил в июне 1968 г. Министр иностранных дел СССР А. А. Громыко [7, с. 232]. В сложившейся ситуации США пошли навстречу инициативе Москвы, начав диалог по ограничению стратегического наступательного и оборонительного вооружения, который был призван сохранить имевшийся паритет сил. Предварительные переговоры двух делегаций были намечены на осень 1968 г. в Женеве.

Однако в августе 1968 г. американская сторона испытала ракету с разделяющейся головной частью, с другой стороны, по инициативе СССР войска членов ОВД были введены в Чехословакию. Эти два события отложили переговорный процесс на неопределенный срок [3, с. 340].

Лишь несколько лет спустя стороны вновь сели за стол переговоров. В декабре 1971 г. Р. Никсон в своем обращении к Л. И. Брежневу выразил готовность проведения двусторонней встречи [17]. Советская сторона в ответном послании согласилась на проведение встречи [21]. Заметка о предстоящей американско-советской встрече была помещена на первую полосу газеты The New York Times [42].

Переговоры прошли в мае 1972 г. На них впервые американская сторона подтвердила принцип мирного сосуществования двух стран [10], который позднее был закреплен в Основах взаимоотношений между США и СССР [20].

Визит в Москву Р. Никсона дал старт ограничению стратегических вооружений. Сторонам удалось достигнуть компромиссов по вопросам ограничения стратегических во-

оружий [31], систем противоракетной обороны [35] и об ограничении подземных ядерных испытаний [34].

Договор об ограничении систем противоракетной обороны [35], подписанный в Москве 26 мая 1972 г., предусматривал отказ СССР и США от развертывания систем ПРО для прикрытия территории своей страны или отдельного ее района, кроме двух комплексов, специально оговоренных советско-американским соглашением. Кроме того, Договор запрещал некоторые направления качественного совершенствования систем ПРО [35]. Над соблюдением Договора предусматривался контроль с помощью национальных средств наблюдения. Условия этого соглашения непосредственно преграждали путь далеко идущим планам определенных группировок военно-промышленного комплекса США. В частности, жесткие ограничения на дислокацию и количественный боевой состав комплексов ПРО исключали ее превращение в «плотную» оборону американской территории [35].

Во время переговоров по ОСВ-1 было подписано Соглашение о мерах по уменьшению опасности случайного возникновения ядерной войны между США и СССР и Соглашение об усовершенствовании линии прямой связи США–СССР, предназначенной для использования в чрезвычайных обстоятельствах [40].

Договор ограничивал число районов ПРО для каждой стороны до одного, количество пусковых установок и самих противоракет, на стартовых позициях пусковых установок (не более 100 единиц), радиус районов (не более 150 км), использование РЛС [35]. Разрешал сторонам модернизировать и заменять системы ПРО или их компоненты, но запрещал создавать, испытывать и развертывать системы (компоненты) ПРО морского, воздушного, космического или мобильно-наземного базирования, а также создавать и испытывать системы одномерного пуска более 1 ракеты с каждой ПУ и системы скоростного перезарядки ПУ [35].

Запрещалось строительство дополнительных стационарных пусковых установок МБР, а строительство дополнительных пусковых установок БРПЛ допускалось только в порядке замены равного числа ПУ МБР старых типов, развернутых до 1964 г., или ПУ БРПЛ старых подводных лодок [35].

Контроль за соблюдением Договора возлагался на национальные технические средства на основе принципов международного права. Каждые 5 лет стороны должны совместно рассматривать ход выполнения обязательств [35].

Согласно Договору ПРО сторонам разрешалось иметь не более ста пусковых установок противоракет и не более ста противоракет на стартовых позициях [35].

В целях нераспространения данного типа стратегического вооружения стороны зафиксировали положение, согласно которому они обязуются не передавать другим государствам и не размещать вне своей национальной территории системы ПРО и их компоненты [35].

Важным положением «Временного соглашения о некоторых мерах в области ограничения стратегических наступательных вооружений» [31], входящих в комплекс договоров ОСВ-1 было то, что стороны обязались не строить дополнительные стационарные пусковые установки МБР наземного базирования начиная с 1 июля 1972 г.

Стороны брали на себя обязательства: не увеличивать число стационарных пусковых установок межконтинентальных баллистических ракет наземного базирования, которыми они располагали на дату подписания соглашения; соблюдать пределы количества ПУ баллистических ракет подводных лодок и самих подводных лодок с баллистическими ракетами; не переоборудовать ПУ легких МБР в ПУ тяжелых МБР. Соглашение допускало модернизацию и замену стратегических наступательных баллистических ракет и тех ПУ, на которые оно распространяется [31].

Москва могла иметь 1600 единиц МБР, Вашингтон — 1054. Советские ракеты в изучаемый период несли одну боеголовку, а американские — имели разделяющиеся головные части, каждая из которых могла индивидуально наводиться на цель (MIRV — Multiple independently targetable reentry vehicle). Договоренность ОСВ-1 не затрагивала стратегические бомбардировщики [31], по числу которых США имели трехкратное преимущество над СССР. Кроме того, соглашения не регламентировали численность РГЧ, что позволяло увеличивать разрушающую мощность стоявших на вооружении ракет за счет размещения на них разделяющихся боеголовок вместо обычных, оставаясь формально в лимитах соглашений 1972 г.

Контроль за выполнением обязательств сторон возлагался на национальные технические средства. Для содействия осуществлению соглашения создавалась Постоянная консультативная комиссия. Соглашение стало первым конкретным шагом по пути обуздания гонки вооружений на основе принципа равенства и одинаковой безопасности. В 1977 г. в связи с истечением срока действия соглашения СССР и США выступили с идентичными по содержанию заявлениями, подтверждавшими готовность сторон поддерживать статус-кво и не допускать действий, противоречащих соглашению 1972 г., пока не завершатся переговоры о новом соглашении [31].

В соглашении стороны выразили стремление продолжить активные переговоры об ограничении стратегических наступательных вооружений. Причем оговаривалось, что обязательства, принятые во Временном соглашении не предопределяют объем или условия ограничений на эти виды стратегического оружия (ст. VII) [31].

При заключении Договора по ПРО и Временного соглашения был успешно решен вопрос о контроле. Стороны пришли к взаимному соглашению о том, что контроль за соблюдением

положений Договора и соглашения будет осуществляться с помощью национальных технических средств, находящихся в их распоряжении [4, с. 136].

Заключение договора ОСВ-1 вызвало волну критики администрации Р. Никсона. Газета *The New York Times* заявила о пренебрежении национальных интересов [43]. Неоконсерваторы обвиняли президента в защите «ракетного неравенства», которое складывалось не на пользу США. Группу критикующих возглавил сенатор Г. Джексон. Г. Киссинджер указывает, что «группировки, связанные с Джексоном... жаждали реставрации американского стратегического превосходства. Но они рьяли свои заботы в одежды страха, будто бы не только Америка лишится способности к первому удару — что было правдой, — но что, со временем Советский Союз такую способность приобретет, — что правдой уже не было, по крайней мере, в пределах временных рамок этих дебатов» [13]. В итоге «американский идеализм царствовал безраздельно, не ограничиваемый никакими стимулами к политическому компромиссу» [14].

На Всемирном конгрессе миролюбивых сил в октябре 1973 г. Л. И. Брежнев отмечал: «Соглашения, заключенные во время наших встреч с президентом США в Москве в мае 1972 г... открыли путь к переходу в советско-американских отношениях от конфронтации к разрядке, нормализации и взаимовыгодному сотрудничеству. Это, по нашему глубокому убеждению, отвечает интересам как народов Советского Союза и США, так и всех других стран, ибо служит делу укрепления международной безопасности» [22].

В ходе этих встреч были согласованы позиции сторон, заложившие основы для заключения новых договоров [7, с. 298]. В это же время произошло изменение концепции применения ракетно-ядерных вооружений. Произшедшая научно-техническая революция создала новые технические возможности как в области управления боевыми действиями, так и в деле повышения точности поражения. Это привело к изменению концепции использования ядерного оружия. Популярность приобрела идея «ограниченной ядерной войны», в ходе которой ударам должны были подвергнуться не гражданские объекты, а военная инфраструктура и пусковые установки [7, с. 300].

Внешнеполитическая линия американского руководства сталкивалась с мощной внутренней оппозицией. В июне 1976 г. основан «Комитет по насущной угрозе», выступающий за денонсацию договора. Он стал своеобразной точкой притяжения для сторонников возобновления «холодной войны» [11, с. 455].

Создание «Комитета по насущной угрозе» было обосновано, так называемой «Командой-Б», названной так в противоположность аналитикам ЦРУ, известным как «Команда-А», в которую вошли сенаторы П. Нитце, Р. Пайпс и Г. Джексон. Они открыто выражали свою озабоченность подготовкой к заключению договора ОСВ-2 [5, с. 154].

Пакет документов по ОСВ-2 подписанный в Вене 18 июня 1979 г. включал в себя Договор между СССР и США об ограничении стратегических наступательных вооружений [32], протокол к нему [39], совместное Заявление о принципах и основных направлениях последующих переговоров об ограничении стратегических вооружений [24], а также документ «Согласованные заявления и общие понимания в связи с Дого-

вором между СССР и США об ограничении стратегических наступательных вооружений» [28].

Основной смысл договора ОСВ-2 сводился к установлению равного количества стратегических ядерных силы двух держав. По нему, после ратификации, каждая из сторон обязалась ограничить число пусковых установок межконтинентальных баллистических ракет, баллистических ракет подводных лодок, тяжелых бомбардировщиков, а также баллистических ракет класса «воздух-земля» в количестве не превышающим 2400 единиц [29]. Договаривающиеся стороны обязались ограничить вышеперечисленные виды стратегических наступательных вооружений с 1 января 1981 г. общим числом не более 2250 и приступить к сокращению данных типов вооружений сверх указанного уровня [29].

Договор устанавливал критерии «пусковой установки» (ПУ) МБР: ПУ наземного базирования имели дальность полета баллистических ракет свыше 5500 км; ПУ на подводных лодках считалась любая ПУ баллистических ракет, установленная на любой атомной или иной подводной лодке независимо от ее типа [29].

Тяжелыми бомбардировщиками (ТБ) на момент подписания договора считались: для Советского Союза — «Ту-95» и «3М», для Соединенных Штатов Америки — «В-52» и «В-1»; б) бомбардировщики, способные выполнять функции ТБ; в) бомбардировщики, оснащенные крылатыми ракетами с дальностью свыше 600 км; и г) бомбардировщики, оснащенные баллистическими ракетами класса «воздух-земля» (БРВЗ) [29].

Договор считал БРВЗ любую ракету с дальностью полета более 600 км, установленную как внутри летательного аппарата, так и на его внешних устройствах. Тяжелыми МБР являлись ракеты, имевшие стартовый вес больший либо забрасываемый вес больший, чем у наибольшей из легких МБР. Крылатыми ракетами считались управляемые, беспилотные средства, оснащенные собственным двигателем, полет которых «обеспечивался за счет использования аэродинамической подъемной силы» [29].

По договору обе стороны обязались ограничить пусковые установки МБР, подводных лодок, ТБ, БРВЗ в количестве, не превышающим 2400 единиц, а с 1 января 1981 г. не более 2250 единиц [29].

Впервые в истории договор устанавливал одинаковое для сторон количество ядерного вооружения всех типов (включая ракеты с РГЧ), которыми располагала каждая из них [29].

Стороны согласились сохранить 1320 ракет с РГЧ наземного и морского базирования. Москва отстояла 308 тяжелых ракет, которых не было у Вашингтона [29].

Помимо документов по ОСВ генсек СССР и президент США подписали совместное коммюнике [23], где обе стороны высказали «твердое намерение вести дело к дальнейшему укреплению конструктивной основы советско-американских отношений» [23]. Для этого необходимо было расширение областей сотрудничества между Москвой и Вашингтоном «на принципиальной основе полного равенства, одинаковой безопасности, уважения суверенитета и невмешательства во внутренние дела друг друга» [23].

После подписания ОСВ-2 «Правда» писала: «Полное претворение в жизнь подписанных в Вене документов явилось бы

новым этапом сдерживания гонки ядерных вооружений и открывало бы дорогу к существенному сокращению вооружений и к реализации высшей цели: полному прекращению производства и ликвидации запасов ядерного оружия» [29].

Однако ухудшение советско-американских отношений после ввода советских войск в Афганистан и последовавшей за этим жесткой критики Москвы в мире, привели к тому, что ОСВ-2 так и не был ратифицирован.

Договор только регулировал количество боеголовок с РГЧ, но не запрещал их наращивание в пределах общего числа, что было важно для Советского Союза, основу ядерных сил которого составляли МБР с РГЧ. Вашингтон добился того, что ОСВ-2 не затрагивал ядерные средства в Европе, что позднее породило конфликт США с НАТО из-за «евроракет».

Подписание ОСВ-2 вызвало недовольство среди части американских сенаторов. Сторонники «жесткого курса» во взаимоотношениях с СССР, были уверены, что Москва не различает войну и мир, оборону и защиту, ядерное и обычное вооружение. По их мнению, для Москвы оружие является лишь одним из средств достижения поставленных целей. «Команда Б» была уверена, что советская военная доктрина не изменилась со времен фельдмаршала А. В. Суворова, — она была исключительно наступательной.

Активная деятельность сенаторов из «Команды-Б» в конечном итоге привела к изменению мышления администрации президента, приостановившей ратификацию заключенных соглашений, формально воспользовавшись вводом советских войск в Афганистан. Неоконсерваторы восприняли данное решение как небольшой успех, поскольку никсоновский внешнеполитический курс продолжался десятилетие. Тем не менее, необходимо отметить, что члены «Команды-Б» использовали любую возможность, чтобы подорвать стабилизацию американо-советских отношений, вынудив американское руководство отказаться от политики разрядки [9, с. 347].

Несмотря на то, что американская сторона значительное внимание уделяло ближневосточному и азиатскому регионам «германский вопрос» продолжал оставаться важнейшим в европейской повестке Вашингтона [6, с. 344].

После выборов 1966 г. к власти в ФРГ пришло коалиционное правительство, которое возглавил К. Кизингер. Немецкое руководство взяло курс на проведение независимой от США внешнеполитической линии [26, с. 247]. Более того, западногерманское правительство стремилось сохранить за собой роль арбитра в спорах, возникающих внутри НАТО. Данный подход повышал значимость «германского вопроса» в глазах Москвы и Вашингтона накануне женевских переговоров [13, с. 466].

Инициатором и проводником данного внешнеполитического курса выступал министр иностранных дел ФРГ В. Брандт, ставший в 1969 г. канцлером. Он прекрасно понимал ту роль, которую сыграли американо-советские отношения в мировой политике. Поэтому он выработал особую линию поведения, благодаря которой ФРГ не должна была остаться на окраине мировой политической жизни. Западногерманскому правительству предстояло стать посредником между двумя сверхдержавами, своеобразным «мостом» между Западом и Востоком [3, с. 337].

В. Брандт первым из немецких канцлеров в 1970 г. возложил венок к мемориалу жертвам восстания в Варшавском гетто. Данный шаг был оценен в мире. Выработанная им линия поведения накануне очередного раунда американско-советских переговоров была направлена на разрядку с учетом интереса безопасности западноевропейского региона и соблюдения союзнических обязательств по НАТО. Благодаря данной модели поведения договаривающимся сторонам было предложено обсудить возможность пропорционального сокращения войск в Центральной Европе, в том числе и в Восточной Германии. Данная инициатива была оценена и Москвой, и Вашингтоном, поскольку она не противоречила контексту американско-советских переговоров [8, с. 1978]. Позиция, занятая Бонном, свидетельствовала о его готовности отказаться от принципиальной позиции по вопросу непризнания существования «двух Германий», что облегчало ход переговорного процесса.

Стремление В. Брандта вписаться в американско-советские переговоры повысили авторитет Бонна в Западной Европе, что вызвало недовольство Вашингтона. США не собирались терять свое лидерство на европейской арене, им была выгодна определенная напряженность в Европе. Имея явные разногласия с Соединенными Штатами, В. Брандт в основном сохранил внешнеполитический курс, выбранный им ранее. Несмотря на давление, западногерманское правительство занимало более гибкую позицию в отношении к странам социалистического лагеря. Такое отношение во многом было обусловлено заинтересованностью в торгово-экономических связях со странами Варшавского договора [12, с. 109]. Данная линия поведения Бонна, по словам самого В. Брандта, в Вашингтоне воспринимали с настороженностью [3, с. 350].

Лавируя между сверхдержавами правительство ФРГ избрало тактику «малых шагов», с одной стороны оно уверяло в необходимости ограничения вооружения, с другой, — не собиралось ставить себя в зависимость от характера американско-советских отношений [3, с. 356].

Первым «малым шагом» стало присоединение в 1969 г. западногерманского правительства к договору о нераспространении ядерного оружия [26, с. 251]. В дальнейшем был выбран курс на установление отношений со странами социалистического блока, апогеем которого стало заключение в 1970 г. Московского договора [33], провозгласившего нерушимость границ и территориальную целостность европейских государств, разрешение конфликтов мирными способами [33].

Также была достигнута двусторонняя договоренность о ходатайстве советской стороны о принятии ФРГ и ГДР в ООН. Московский и Варшавский [30] договоры, заключенные в рамках «новой восточной политики», способствовали подписанию Пражского договора 1973 г. [38], урегулировавшего спорные вопросы между ФРГ и Чехословакией.

Варшавский, Московский и Пражский договоры стали не только мирными договорами между ФРГ странами социалистического лагеря, но и послужили правовой основой для последующих договоренностей, способствуя складыванию новой системы международных отношений [26, с. 255–256].

Исходя из прагматичных соображений, Вашингтон подерживал начинания Бонна, официально заявляя о «полном

доверии и поддержке» курса В. Брандта по нормализации отношений с соцстранами. Неофициально американское правительство говорило о «кризисе доверия» двусторонних отношений, который возник из-за «недальновидности и самонадеянности» западногерманского руководства [14, с. 86].

Но наибольшую обеспокоенность США вызывал «Берлинский вопрос». В русле «Новой восточной политики» В. Брандта его нерешенность, по мнению Вашингтона, таила в себе опасность. Возможные пути его разрешения неоднократно обсуждались на переговорах между Бонном и Москвой. Это обстоятельство нервировало американскую сторону, всячески затягивая американско-советские переговоры. Не случайно этому вопросу было уделено внимание в послании Р. Никсона американскому конгрессу в феврале 1972 г. [36]. Проблема была решена заключением четырехстороннего соглашения по Западному Берлину [41] между Великобританией, СССР, США и Францией. ФРГ признала, что западные секторы Берлина не входят в состав Федеративной республики, но Бонн имеет право на представление интересов Западного Берлина в международных организациях и так далее [41]. Заключение данного соглашения привело к урегулированию кризиса, вызванного возведением Берлинской стены в 1961 г.

По итогам визита Р. Никсона в Москву в 1972 г. были устранены имевшиеся недоговоренности в американско-западногерманских отношениях. Вашингтон признал положительное влияние «Новой Восточной политики», отметив ее своевременность в условиях стартовавшего процесса разрядки [2, с. 232].

Стоит отметить, что отношение ФРГ к переговорам двух держав прошло определенную эволюцию — от настороженности и отрицания до признания и поддержки. Необходимо отметить, что сам факт американско-советских переговоров способствовал проведению западногерманским правительством самостоятельной внешнеполитической линии, иногда противоречащей американским интересам [26, с. 262].

«Германский вопрос» в контексте американско-советских отношений в период разрядки потерял значение, поскольку и Вашингтон, и Москва отказались от провоцирования конфликтных ситуаций в Европе, перенесли борьбу за сферы влияния в страны «третьего мира».

В рамках курса разрядки было проведено Совещание по безопасности и сотрудничеству в Европе, в ходе которого состоялась встреча 33 европейских государств, США и Канады. Говоря о ее итогах, советская сторона отмечала, что оно «положило начало новому этапу разрядки напряженности» [15, с. 173].

На Совещание возлагали большие надежды, поскольку оно было призвано заложить основы новой системы международных отношений, базирующейся на принципе мирного сосуществования [16, с. 263].

Переговорный процесс включал в себя 3 этапа. На первом, проходившем в Хельсинки в июле 1973 г. состоялись консультации министров иностранных дел, на которых были выработаны правила процедуры, повестки дня и задания рабочим органам совещания [11, с. 245]. Второй этап, проходивший в Женеве, заключался в разработке проектов деклараций, рекомендаций, резолюций или любых других заключительных до-

кументов [18, с. 337]. Итоговый текст документов утверждали на заключительном заседании.

По итогам работы комиссия была рекомендована следующая повестка дня Совещания: I. Вопросы, относящиеся к безопасности в Европе; II. Сотрудничество в области экономики, науки и техники и окружающей среды; III. Сотрудничество в гуманитарных и других областях; IV. Дальнейшие шаги после совещания [19, с. 159].

На первые два этапа совещания пришелся очередной виток напряженности. В первую очередь следует отметить ближневосточный конфликт октября 1973 г. Следом за ним обострение ситуации на Кипре [25, с. 70–86]. Несмотря на ряд препятствий, ситуацию удалось стабилизировать [27, с. 239].

В Заключительном акте [37] были отражены многие из идей предложенные советской стороной.

Подписанные соглашения подразделены на следующие разделы:

— международно-правовой, который закреплял итоги Второй мировой войны и принципы международных отношений, основанные на нерушимости границ, территориальной целостности и невмешательстве во внутренние дела;

— военно-политический, подразумевавший повышение доверия между странами в военной области: заблаговременное уведомление заинтересованных государств о планируемых военных учениях и крупномасштабных передислокациях войск, допуск иностранных наблюдателей на военных учениях, а также право на мирное урегулирование конфликтов;

— экономический, гарантировавший сотрудничество в научной, природоохранной, технической и экономической сферах;

— гуманитарный, включавший пакет соглашений по правам и свободам человека [37].

Несмотря на то, что Заключительный акт не устранил всех разногласий между социалистическими и капиталистическими странами, его следует рассматривать как пакт о ненападении на Европейском континенте. Гарантами соглашения выступили Великобритания, СССР, США, и Франция.

В завершении следует отметить, что процесс разрядки в американско-советских отношениях продемонстрировал возможность выстраивания партнерских отношений между США и СССР. Данный процесс, минимизировал угрозу ядерной войны, снизил темпы гонки вооружений и создал благоприятные условия для установления взаимовыгодных торгово-экономических отношений. Однако Полная идеологическая и экономико-политическая несовместимость капиталистического строя и социализма, слабость комплексного двустороннего диалога, отсутствие объективного контроля за исполнением заключенных соглашений, а также постоянная периферийная конфронтация привели к краху политики нормализации американско-советских отношений.

Современные подходы и методические рекомендации предполагают изучение темы «разрядка в американско-советских отношениях в 70-е гг. XX в.» по ключевым направлениям. Данная методика позволит сформировать у обучающихся четкое представление о важнейших направлениях американско-советского диалога. Необходимо уделить время изучению ограничения стратегических наступательных вооружений, затем

вопросам противоракетной обороны, наконец,— правам человека.

Изучая каждое направление необходимо руководствоваться следующим алгоритмом:

— причины, т.е. что конкретно не устраивало ту или иную сторону;

— вариант разрешения сложившейся ситуации, сроки, цели и т.д.;

— итоги — были ли достигнуты цели, определенные соглашениями.

Педагог предлагает ученикам проанализировать научные исследования по изучаемой теме и ответить на ряд вопросов.

Потом следует ознакомиться с источниками, которые представят ученикам полную картину мероприятий, направленных на мирное сосуществование двух сверхдержав. Обучающимся будет предложено изучить исторические документы, представленные в учебниках, так и в специализированных сборниках и ответить на вопросы учителя.

Десятиклассники на основе изученного фактического материала и информации, полученной из источников с помощью учителя формируют собственное представление необходимости, важности разрядки, ее итогах, последствиях и значении.

Результатам предложенной методики изучения темы станет приобретение обучающимися целостного представления не только о самом процессе нормализации двусторонних отношений, но и о ее предпосылках, важнейших этапах и последствиях. Ключевым пунктом изучения данной темы станет знакомство с показателями экономического развития, тактико-технические характеристики имевшегося у двух стран оружия и противоречия, сохранившиеся между странами.

Говоря о методических аспектах преподавания периода разрядки в средних общеобразовательных школах необходимо опираться на аналитические способности обучающихся и знания, приобретенные ими ранее. Например, ученикам можно предложить дать общую характеристику американской внешнеполитической линии в послевоенный период. При ответе, ребенок должен акцентировать внимание на «горячих точках» мировой политики рассматриваемого периода. Так, следует указать причины Вьетнамской войны, рассуждая о возможности военного столкновения сверхдержав в Азиатском регионе. При работе с документами обучающиеся могут, изучив важнейшие моменты внешнеполитических доктрин США проследить их эволюцию.

Итогом данной работы станут ответы на вопросы: «чем была обусловлена разрядка?» и «почему улучшение советско-американских отношений носило временный характер?». Ученикам предлагается подготовить сообщения, раскрывающие суть договоров по ПРО и ОСВ, влияние разрядки на мировую политическую систему. В завершении изучения темы «разрядка в американско-советских отношениях в 70-е гг. XX века» проводится контрольная работа, состоящая из тестовых заданий, а также письменного ответа на вопрос о достижении целей процесса нормализации двусторонних отношений.

Таким образом, предложенная методика преподавания темы «разрядка в американско-советских отношениях» включающая в себя самостоятельное изучение предложенной педагогом литературы и исторических источников, тестовые и устные задания

способствуют формированию у обучающихся представления о американо-советских взаимоотношениях в 70-е гг. XX века.

В завершении отметим, что провозгласив этап «мирного сосуществования» Р. Никсон и Л. И. Брежнев пытались возродить свои национальные экономики, обремененные непосильными военными расходами.

Совещание по безопасности и сотрудничеству в Европе заложило новый этап в истории международных отношений, закрепив принцип мирного сосуществования стран с разным политическим строем. Однако его реализация оказалась не возможна. Американская сторона пыталась использовать его итоги для оказания «мягкого» давления на страны социалистического блока, пытаясь таким образом взять вверх в противостоянии двух мировых систем.

Обе сверхдержавы смогли договориться об укреплении двусторонних торговых связей, подразумевавших увеличение объема торговли. Однако период разрядки оказался небольшой передышкой перед новым витком «холодной войны». Изучение процесса разрядки по предложенной методике с одной стороны создаст условия для лучшего усвоения материала обучающимися, с другой — позволит им, используя полученные знания, объективно ориентироваться в современных международных отношениях.

Подводя итоги главы, стоит отметить, что процесс разрядки международной напряженности, проходивший в 70-е гг. XX века по сути являлся продолжением курса «мирного существования».

Предпосылками для нормализации двусторонних отношений являются Берлинский (1961 г.) и Карибский (1962 г.) кризисы, поставившие державы на грань прямого столкно-

вения; достижение Москвой паритета с Вашингтоном по количеству ядерных ракет; проблемы внутривнутриполитического характера в США, вызванные Вьетнамской войной; стремление ФРГ к проведению собственной внешнеполитической линии, направленной на преодоление противоречий со странами социалистического лагеря и т.д.

Важнейшими достижениями процесса разрядки американо-советских отношений является заключение договоров о нераспространении ядерного оружия ПРО, ОСВ-1, ОСВ-2, а также установление двустороннего сотрудничества во многих сферах.

Благодаря разрядке были юридически закреплены территориальные и политические изменения в Европе, сложившиеся после Второй мировой войны. Страны договорились от применения силовых методов решения конфликтов. Несмотря на это, разрядка международной напряженности не означала завершения «холодной войны», военно-блоковое и информационное противостояние продолжалось. Капиталистические страны стали прибегать к методам, способным вызвать внутренние трансформации в странах социалистического лагеря. Окончание разрядки связывают с вводом Ограниченного контингента советских войск в Республику Афганистан в 1979 г.

Изучение данной темы крайне важно для понимания процессов, происходящих в современном мире. Именно тогда американцами были заложены многие принципы и приемы невоенного воздействия на третьи страны. Методика, подразумевающая использование дополнительной литературы, привлечение первичных источников, тестовые и устные задания продолжит формирование у обучающихся навыков критического и аналитического мышления, способствует выработке собственного мнения о изучаемых событиях и повысит учебную мотивацию.

Литература:

1. Бжезинский З. Вне контроля. (Глобальный беспорядок накануне XXI века). М.: АСТ, 2002.— 285 с.;
2. Борисова К. А. Реакция ФРГ на советско-американские переговоры 1968–1972 гг. // Вестник РУДН. 2015. Т. 15. № 3. С. 227–237;
3. Брандт В. Воспоминания. М.: Новости, 1991.— 526 с.;
4. Временное соглашение о некоторых мерах в области ограничения стратегических наступательных вооружений. 3 октября 1972 г. // Сборник действующих договоров, соглашений и конвенций, заключенных СССР с иностранными государствами. XXVIII т. М.: Наука, 1972;
5. Гор А. Атака на разум. СПб.: Амфора, 2008.— 478 с.;
6. Громько А. А. Внешняя политика США: уроки и действительность. 60–70-е годы. М.: Международные отношения, 1978.— 314 с.;
7. Громько А. А. Памятное. В 2-х кн. Кн. 2. М.: Центрполиграф, 2016.— 576 с.;
8. Давыдов В., Обременко Т., Уткин А. Давыдов В., Обременко Т., Уткин А. США и Западноевропейские центры силы. М.: Наука, 1978.— 287 с.;
9. Добрынин А. Ф. Сугубо доверительно. Посол в Вашингтоне при шести президентах США (1962–1986 гг.). М.: Автор, 1996.— 688 с.;
10. Запись переговоров президента США Р. Никсона с генеральным секретарем ЦК КПСС Л. И. Брежневым, председателем Президиума Верховного Совета СССР Н. В. Подгорным и председателем Совета министров СССР А. Н. Косыгиным. 29 мая 1972 г. // Советско-американские отношения. Годы разрядки. 1969–1976: Сборник документов. В 2-х кн. Кн. 2: январь–май 1972 г. М.: Международные отношения, 2007. С. 610–619;
11. Иवानян Э. А. Энциклопедия российско-американских отношений, XVIII–XX века. М.: Внешняя политика, 2001.— 692 с.;
12. Каширина Т. В. Советско-американские отношения в области разоружения: политико-правовые основы в 1969–1980 годах. М.: ВГНА Минфина РФ, 2010.— 230 с.
13. Киссинджер Г. Дипломатия. М.: Лодомир, 1997.— 848 с.;
14. Кортунюв А. В. Дезинтеграция Советского Союза и политика США. М.: РНФ, 1993.— 156 с.;
15. Мельников Ю. М. Сила и бессилие: внешняя политика Вашингтона. 1945–1982 гг. М.: Политиздат, 1983.— 368 с.;

16. Мэтлок Ф. Дж. Сверхдержавные иллюзии. Как мифы и ложные идеи завели Америку не в ту сторону — и как вернуться в реальность. М.: Международные отношения, 2011. — 384 с.;
17. Обращение президента США Р. Никсона к генеральному секретарю ЦК КПСС Л. И. Брежневу. 12 декабря 1971 г. // Советско-американские отношения. Годы разрядки. 1969–1976: Сборник документов. В 2-х кн. Кн. 1: 1969–1971. М.: Международные отношения, 2007. С. 709–711;
18. Овинников Р. С. Зигзаги внешней политики США. От Никсона до Рейгана. М.: Политиздат, 1986. — 400 с.;
19. Орлов В. А., Тимербаев Р. М., Хлопков А. В. Проблемы ядерного нераспространения в российско-американских отношениях: история, возможности и перспективы дальнейшего взаимодействия. М.: ПИР-Центр полит. исслед., 2001. — 327 с.;
20. Основы взаимоотношений между Союзом Советских Социалистических Республик и Соединенными Штатами Америки. Москва. 29 мая 1972 г. // Системная история международных отношений. В 4-х т., Т. 4. М.: Московский рабочий, 2004. С. 237–238;
21. Послание советского руководства президенту США Р. Никсону. 14 декабря 1971 г. // Советско-американские отношения. Годы разрядки. 1969–1976: Сборник документов. В 2-х кн. Кн. 1: 1969–1971. М.: Международные отношения, 2007. С. 730;
22. Речь на торжественном заседании в Харькове. 3 сентября 1972 г. // Брежнев Л. И. Ленинским курсом: Речи и статьи. В 9 т. Т. 2. М.: Политиздат, 1974. — с. 541–542;
23. Советско-американское коммюнике. 18 июня 1979 г. // Внешняя политика Советского Союза и международные отношения. М.: Международные отношения, 1980. С. 87–93.;
24. Совместное заявление о принципах и основных направлениях последующих переговоров об ограничении стратегических вооружений. 18 июня 1979 г. // Внешняя политика Советского Союза и международные отношения. М.: Международные отношения, 1980. С. 103–105;
25. Тумковский Р. Г. Советско-американские переговоры об ограничении стратегических вооружений // Вопросы истории. 1979. № 3. С. 70–86;
26. Фалин В. М. Без скидок на обстоятельства. М.: Центрполиграф, 2016. — 447 с.;
27. Филитов А. М. Холодная война: историографические дискуссии на Западе. М.: Наука, 1991. 200 с.;
28. Правда. 19 июня. 1979. С. 1;
29. Правда. 22 июня. 1979. С. 2.
30. Варшавский договор. 17 мая 1972 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://bigenc.ru/world_history/text/3177439 (дата обращения: 08.06.2022);
31. Договор ОСВ-1. 29 мая 1972 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.armscontrol.ru/start/rus/docs/osv-1.txt> (дата обращения: 12.04.2022);
32. Договор ОСВ-2. 18 июня 1979 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.armscontrol.ru/start/rus/docs/osv-2.txt> (дата обращения: 12.04.2022);
33. Договор между Союзом Советских Социалистических Республик и Федеративной Республикой Германией (Московский договор). 12 августа 1972 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.1000dokumente.de/?c=dokument_ru&dokument=0017_mos&l=ru&object=translation (дата обращения: 20.04.2022);
34. Договор между СССР и США об ограничении подземных испытаний ядерного оружия. 29 мая 1972 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901736416> (дата обращения: 12.04.2022);
35. Договор между СССР и США об ограничении систем противоракетной обороны. 29 мая 1972 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/1901885> (дата обращения: 12.04.2022);
36. Доклад Р. Никсона конгрессу по внешней политике. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.8fc729b9-6265710e-e7f21b8b-74722d776562/https/www.nytimes.com/1970/02/19/archives/nixons-report-to-congress-on-foreign-policy-introduction-genuine.html (дата обращения: 24.04.2022);
37. Заключительный акт Совещания по безопасности и сотрудничеству в Европе. 1 августа 1975 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/1901862> (дата обращения: 24.04.2022);
38. Пражский договор. 11 декабря 1973 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://doc20vek.ru/node/4026> (дата обращения: 08.06.2022);
39. Протокол к Договору между СССР и США об ограничении стратегических наступательных вооружений. 19 июня 1979 г. // Внешняя политика Советского Союза и международные отношения. Ук. соч. С. 102–103;
40. Соглашение между СССР и США о мерах по усовершенствованию линии прямой связи СССР-США; Соглашение о мерах по уменьшению опасности возникновения ядерной войны между СССР и США. 30 сентября 1971 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://old.nasledie.ru/politvne/18_9/article.php (дата обращения 08.06.2022);
41. Четырехстороннее соглашение по Западному Берлину. 3 сентября 1971 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/901867184> (дата обращения: 24.04.2022);
42. The New York Times, 1972, January 16. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.nytimes.com/1972/01/16/archives/kremlin-strategy.html> (дата обращения: 02.06.2022);
43. The New York Times. 1973. June 16. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.nytimes.com/1973/06/16/archives/the-brezhnev-visit.html> (дата обращения: 02.06.2022).

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с расстройствами аутистического спектра в процессе реализации программы воспитания в условиях инклюзивного образования

Чуланова Ангелина Вадимовна, студент магистратуры
Курский государственный университет

В статье рассматривается процесс формирования коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с РАС в процессе реализации программы воспитания в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: РАС, младшие школьники, коммуникативные универсальные учебные действия, инклюзия.

Одним из главных посылов реформирования современной системы образования является возможность обеспечить равные возможности детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс на любой ступени образования.

Особое внимание стоит уделить на группу детей с расстройствами аутистического спектра.

В научных трудах Шаргородской Л. В. можно встретить следующее определение: «Расстройства аутистического спектра (РАС) относятся к pervasive нарушениям, поэтому построение образовательной среды для таких детей с требует учета ряда взаимосвязанных факторов, определяемых их особенностями (С. А. Морозов, О. С. Никольская, S. Cohen, V. Chamberlain, С. Kasan и др.)» [5].

«Универсальные учебные действия (УУД) — это необходимые элементарные единицы учебной деятельности, формирование которых обеспечивает овладение содержанием образования обучающихся с нарушениями в развитии» [2].

По мнению Александра Григорьевича Асмолова, «к коммуникативным универсальным учебным действиям относят действия, обеспечивающие социальную компетентность и учет позиции партнёров по общению или деятел ьности, а также умение слушать и вступать в диалог, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми» [1, с. 27].

Вопросы формирования коммуникативно-речевого развития у детей с РАС рассматривались в научных трудах таких ученых как В. В. Лебединский, М. М. Либлинг, О. С. Никольская, Т. В. Скупова, А. Г. Асмолов, Ю. К. Бабанский, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, А. К. Маркова и др.

Теоретический анализ проблемы исследования сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с РАС показал, что, несмотря на ряд работ отечественных и зарубежных авторов, заявленная тема продолжает оставаться актуальной.

Исследование уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с РАС про-

водилось среди младших школьников в общеобразовательных организациях города Курска, в которых созданы специальные классы для детей с РАС, обучающихся по варианту 8.2.

Для диагностики уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников мы остановились на двух методиках: методика Галины Анатольевны Цукерман «Кто прав?» и методика Жана Пиаже «Левая и правая стороны».

Диагностика проводилась индивидуально с каждым обучающимся.

По итогам диагностического изучения нами был выявлен низкий и средний уровень сформированности коммуникативных умений у младших школьников с РАС по каждой методике, высокий уровень не был выявлен ни у одного из диагностируемых обучающихся.

Проведенное исследование позволило выявить специфические особенности коммуникативных универсальных учебных действий, проявляющиеся у младших школьников с РАС: недостатки вербальных и невербальных средств коммуникации, нарушения формирования базовых коммуникативных функций, социоэмоциональных, диалоговых навыков, вариативность сформированности коммуникативных навыков.

Качественный и количественный анализ экспериментальных данных стал основанием для выделения двух групп детей (со средним и низким уровнями сформированности коммуникативных универсальных учебных действий), требующих особого внимания при подборе методов организации педагогической коррекции.

Исходя из всего вышесказанного, изучение сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с РАС является актуальным исследованием, позволяющим более значимо выстраивать коррекционную программу обучения для учащихся с РАС.

Таким образом, полученные экспериментальным путем результаты актуализируют задачу разработки и реализации программы формирования коммуникативного развития детей с РАС.

Литература:

- Асмолов, А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / Александр Асмолов // Вопросы образования. — 2008. — № 3. — 350 с.
- Митичева Т. И. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников во внеучебной деятельности / Митичева Т. И., Маслова В. С., Феоктистова Е. А. — Альманах современной науки и образования Тамбов: Грамота, 2015. № 5 (95). С. 129–131.

3. Никольская О. С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг.— М.: Теревинф, 1997.— 341 с
4. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / А.В. Хаустов, П.Л. Богорад, О.В. Загуменная [и др.]; под общ. ред. А.В. Хаустова.— Москва: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.— 125 с.
5. Шаргородская Л.В. Основные условия, методы и формы организации образования младших школьников с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации [электронный ресурс].— Электрон. текстовые дан. (140 Кб). М.: ИКП, 2023.

Роль читательской грамотности во ФГОС третьего поколения

Шлейдовиц Олеся Анатольевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Багичева Надежда Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

В статье автор рассматривает роль читательской грамотности в процессе реализации ФГОС третьего поколения.

Ключевые слова: читательская грамотность, ФГОС, чтение, типы текстов.

Современное образование ставит перед обучающимися все более высокие требования, в том числе и в области грамотности. Однако необходимо отметить, что грамотность не ограничивается только умением читать и писать. Чтение является одной из ключевых компетенций, которая помогает обучающимся успешно адаптироваться в современном информационном обществе. В то же время развитие читательской грамотности является важным компонентом формирования личности каждого ребенка. Правильное понимание прочитанного текста способствует расширению кругозора, развивает эмпатию и толерантность, а также способствует формированию критического мышления.

31 мая 2021 года были утверждены федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) ООО, представляющие собой новую систему образования, нацеленную на подготовку граждан, способных эффективно функционировать в современном обществе.

В рамках ФГОС третьего поколения особое внимание уделяется развитию читательской грамотности — способности человека понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни. [2, с. 8] В современном цифровом обществе, где информация поступает со всех сторон и требует быстрой и качественной обработки, владение навыками чтения, анализа и интерпретации текста становится особенно важным.

Роль читательской грамотности заключается в развитии у учащихся способности анализировать, интерпретировать и оценивать информацию, получаемую из различных источников. В контексте школьного образования читательская грамотность, имея метапредметную природу, способствует развитию предметных компетенций, формируемых в процессе обучения всем без исключения учебным дисциплинам. Это обуславливает необходимость координации работы всех учителей-предметников по формированию комплекса ме-

тапредметных умений, направленных на развитие и совершенствование читательской грамотности учащихся. [1, с. 3] Читательскую грамотность можно рассматривать как ключевую компетенцию, влияющую на успех обучения и дальнейшую успешность в жизни.

Цели ФГОС третьего поколения связаны с развитием у учащихся навыков критического мышления и умения самостоятельно оценивать и интерпретировать информацию. Читательская грамотность играет важную роль в достижении этих целей, так как способствует развитию критического и творческого мышления, эмоциональной составляющей, обогащению словарного запаса, расширению кругозора и формированию навыков анализа и интерпретации информации, умению отбирать нужную информацию и оценивать ее надежность, впоследствии применяя необходимые знания в повседневной жизни. Все эти навыки и умения являются строительными блоками для успешной учебной и профессиональной деятельности, а также для личностного и социального развития. Поэтому внедрение практик развития читательской грамотности в рамках ФГОС третьего поколения необходимо и важно. Это позволит выпускникам школы быть грамотными и компетентными читателями, способными активно и самостоятельно осваивать новые знания и информацию, принимать обоснованные решения и успешно адаптироваться в информационном обществе.

Принципы и методы развития читательской грамотности в рамках ФГОС третьего поколения предусматривают современные подходы, учитывающие особенности учеников.

Во-первых, активное использование разнообразных текстов и источников информации. На уроках целесообразно предлагать для чтения разные типы текстов, с которыми учащиеся могут встретиться не только в учебной деятельности, но и в жизни, чтобы помочь школьникам овладеть разными видами и стратегиями чтения. При выборе вида работы с учебным текстом следует учитывать разные типы текстов:

1) по способу предъявления информации: вербальный (словесный текст), невербальный (схема, график, карта, рисунок, диаграмма и др.), тексты смешанного типа;

2) по дидактическому назначению текста: информирующие (теоретические, иллюстрирующие и инструктирующие) и тренировочные (обучающие и контролирующие);

3) по форме предъявления: связные, словарные; деформированные и недеформированные;

4) по видам задач, которые позволяет решать учебный текст, выделяют:

— тексты предметной ориентации, задача которых — сформировать определенные логико-понятийные структуры (представления, понятия). В виде учебной статьи, очерка, фрагмента параграфа они представляют тот объем знаний, информации, который необходимо усвоить учащимся при изучении той или иной предметной области;

— тексты инструктивной ориентации, задача которых — помочь в организации учебной деятельности школьников. Такие тексты (в виде алгоритма, плана деятельности, модели, таблицы) обеспечивают формирование готовности обучающегося к самостоятельному решению учебной задачи;

— тексты ценностной ориентации, задача которых — создание условий для формирования убеждений, взглядов, критериев, оценок. Это тексты художественных произведений, исторических документов и т.п. [1, с. 5]

Во-вторых, использование интерактивных методов обучения. Учебные занятия становятся интересными и увлекательными благодаря различным формам работы: круглый стол, «мозговой штурм», ролевые игры, чтение и обсуждение цифрового контента, игровые и проектные формы. Это позволяет развить навыки коммуникации и самовыражения.

В-третьих, внедрение информационных технологий. Использование интерактивных программ и онлайн-ресурсов позволяет учащимся совершенствовать навыки работы с текстом, учиться понимать информацию и адекватно её анализировать.

В-четвертых, развитие мотивации к чтению. Читательская активность стимулируется через создание дополнительных возможностей для самостоятельного чтения и литературных клубов. Важно не только научить детей читать, но и пробудить в них интерес к чтению.

Оценка и результаты внедрения читательской грамотности являются важной частью образовательного процесса. Поскольку умение читать и понимать тексты составляют основу для получения знаний и развития мышления, оценка уровня читательской грамотности становится промежуточным показателем качества образования.

Результаты внедрения читательской грамотности можно оценивать по трем показателям:

- 1) найти и извлечь (сообщение или информацию),
- 2) интегрировать и интерпретировать (сообщение), или — по-русски: связывать и толковать,
- 3) осмыслить и оценить (сообщение).

Выполняя первое действие, читатель концентрируется, прежде всего, на отдельных фрагментах информации текста. Выполняя второе действие, читатель соединяет эти фрагменты в общую картину. Выполняя третье действие, читатель соотносит сообщение текста с внетекстовой информацией. [3, с. 17] На рис. 1 представлены связи всех названных выше читательских умений. [3, с. 18]

Измерение уровня умения понимать и интерпретировать тексты разного типа и сложности может быть выполнено с помощью стандартизированных тестов и заданий, которые позволят узнать, насколько успешно учащиеся осваивают навыки чтения и работы с текстом.

Важно оценить применение этих навыков на практике. Ученики, обладающие высокой читательской грамотностью, должны успешно справляться с заданиями, требующими чтения и анализа текстов в различных предметных областях. Их способность аргументированно высказываться и строить логически верное рассуждение на основе прочитанного будет

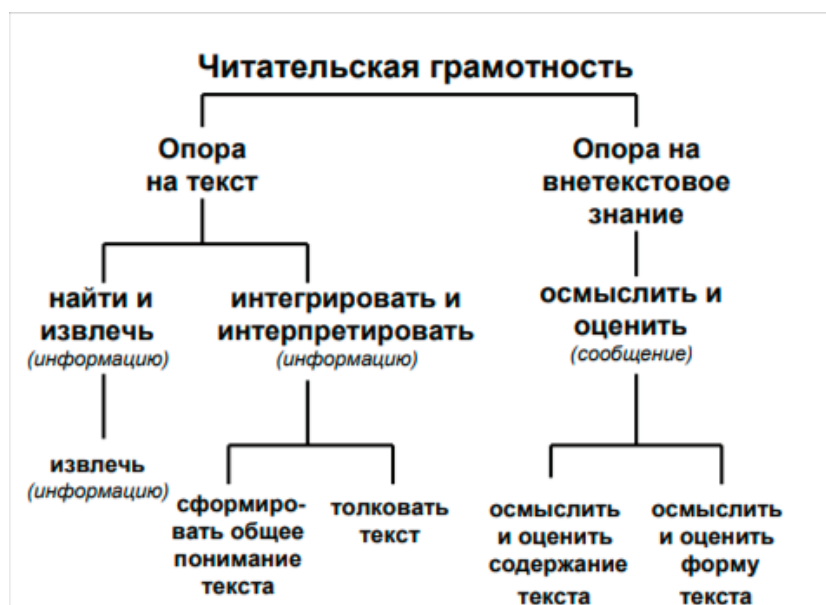


Рис. 1

служить показателем успешности внедрения читательской грамотности.

Для оценки результатов внедрения читательской грамотности также полезно проведение мониторинга и анализа обучения. Это позволит определить трудности, с которыми учащиеся сталкиваются при освоении чтения, и разработать дальнейшие стратегии развития читательских навыков.

Читательская грамотность играет существенную роль в развитии ключевых компетенций учащихся в рамках ФГОС третьего поколения. Умение анализировать и сопоставлять различные тексты позволяет учащимся развить критическое мыш-

ление и способность к самостоятельной оценке информации. Читательская грамотность также способствует развитию коммуникативных навыков, учит обучающихся адекватно и точно выражать свои мысли и идеи. Благодаря чтению различных текстов, обучающиеся расширяют свой кругозор и получают возможность лучше понимать себя и окружающий мир. Читательская грамотность помогает развить творческое мышление, способствует развитию воображения и эмпатии. Таким образом, читательская грамотность является важной составляющей успешного образовательного процесса и формирования полноценной личности в рамках ФГОС третьего поколения.

Литература:

1. Методические рекомендации «Формирование читательской грамотности учащихся основной школы» / О. М. Александрова. — Текст: электронный // Русский язык в школе: [сайт]. — URL: <https://www.riash.ru/jour/article/view/495/495> (дата обращения: 18.03.2024).
2. Киселева, Н. В. Прочитать. Понять. Применить. Всё, или почти всё, о читательской грамотности: методическое пособие / Н. В. Киселева. — Текст: электронный // ГАУ ДПО ЯО ИРО: [сайт]. — URL: http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/kgd/2023/Izdaniya/2023-Metodicheskoe_posobie_CHitatelskaja_gramotnost.pdf (дата обращения: 20.03.2024).
3. Цукерман, Г. А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению / Г. А. Цукерман. — Текст: электронный // Красноярский информационно-методический центр: [сайт]. — URL: <https://kimc.ms/soobshchestva/gmo/gmo-ruslit/dokumenty/Читательская%20грамотностьГ.А.%20Цукерман.pdf> (дата обращения: 20.03.2024).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт. — Текст: электронный // ФГОС: [сайт]. — URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (дата обращения: 17.03.2024).

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 21 (520) / 2024

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 05.06.2024. Дата выхода в свет: 12.06.2024.

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

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

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.