

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

24 2024
ЧАСТЬ III

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 24 (523) / 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 Бекмуратович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Георгий Петрович Щедровицкий* (1929–1994), советский и российский философ и методолог, общественный и культурный деятель, создатель системо-мыследеятельностной методологии, основатель и лидер Московского методологического кружка, идейный вдохновитель «методологического движения».

Родился Георгий в семье инженера одного из основателей советской авиационной промышленности Петра Георгиевича Щедровицкого и врача-микробиолога Капитолины Николаевны Щедровицкой.

В 1937 году мальчик поступил во второй класс московской средней школы № 2, в которой учился до эвакуации семьи в г. Куйбышев. Там одновременно с учёбой в местной школе работал санитаром в госпитале и шлифовальщиком на военном заводе. В 1943 году семья вернулась в Москву, и Георгий Щедровицкий продолжил учёбу в средней школе № 150, которую окончил в 1946 году с серебряной медалью.

После школы Георгий Петрович поступил в Московский государственный университет, где сначала учился на физическом, а с 1949 года — на философском факультете, который окончил с отличием в 1953 году; его дипломная работа, подготовленная под руководством Е. К. Войшвилло, была посвящена механизмам развития научных понятий на материале истории физики.

В 1951–1958 годах Щедровицкий работал школьным учителем, преподавал логику, психологию и физику.

Сразу же после окончания университета Г. П. Щедровицкий начал работу над кандидатской диссертацией на тему «Языковое мышление и методы его анализа», пытаясь особым образом соединить представления, средства и методы логики, лингвистики, психологии и социологии. После защиты диссертации в 1964 году ему была присуждена ученая степень кандидата философских наук.

В 1952 году Щедровицкий стал одним из основателей Московского логического кружка, который сложился как объединение единомышленников. Инициативное ядро кружка включало также А. А. Зиновьева, с которым Георгий Петрович познакомился на четвертом курсе университета, Б. А. Грушина и М. К. Мамардашвили.

С 1957 года Г. П. Щедровицкий вместе с Н. Г. Алексеевым, В. А. Костеловским и Б. В. Сазоновым приступил к реализации ранее сформированной программы исследования мышления как деятельности и созданию содержательно-генетической логики, активно привлекая новых единомышленников, образовавших к 1958 году объединение, впоследствии ставшее известным как Московский методологический кружок. На этом этапе Щедровицкий стал лидером методологического движения, ведущим идеологом и теоретиком, организатором работы кружка и его семинаров, а также авторитетным учителем для новых членов.

С апреля 1958 года Г. П. Щедровицкий перешел в издательство Академии педагогических наук РСФСР, где в редакции педаго-

гического словаря вел разделы психологии, физиологии и производственного обучения, затем редактировал книги по теории и истории педагогики. Работу в издательстве он совмещал с работой в отделе теории журнала «Вопросы психологии».

С октября 1960 по август 1965 года Г. П. Щедровицкий занимал должность младшего научного сотрудника лаборатории психологии и психофизиологии Научно-исследовательского института дошкольного воспитания АПН РСФСР. Тогда же Щедровицкий (совместно с Б. В. Сазоновым, В. М. Розиным, Н. И. Непомнящей, Н. Г. Алексеевым, А. С. Москаевой и другими) подготовил к изданию фундаментальный труд «Педагогика и логика», в котором были отражены основные направления исследований в рамках содержательно-генетической логики и теории деятельности.

В 1965 году Г. П. Щедровицкий перевелся во Всесоюзный научно-исследовательский институт технической эстетики при Государственном комитете по науке и технике, где с августа 1965 по март 1969 года в должности старшего научного сотрудника руководил группой методологии дизайна.

В феврале 1968 года в Москве проходил судебный процесс по делу диссидентов А. И. Гинзбурга и Ю. Т. Галанскова. Г. П. Щедровицкий поставил свою подпись под коллективным письмом деятелей культуры и науки руководителям КПСС и правительства в защиту обвиняемых. Поэтому в августе того же года Щедровицкий был исключён из рядов КПСС, а в следующем году стал объектом критики в «Реплике» заместителя главного редактора «Правды» В. Г. Афанасьева за перепечатанный «Литературной газетой» отрывок из его выступления о том, что до формирования социологией своего научного предмета проводимые конкретные социологические исследования нельзя рассматривать как научно обоснованные, после чего в марте 1969 года был уволен из ВНИИТЭ «по сокращению штатов». В последующие 20 лет он был вынужден сменить семь мест работы.

В 1988 году был организован комитет по системо-мыследеятельностной методологии и ОДИ при правлении Союза научных и инженерных обществ СССР, который возглавил Георгий Петрович Щедровицкий. С 1989 года по его инициативе проводились всесоюзные совещания (съезды) методологов и игротехников, а в 1991 году начал выходить журнал «Вопросы методологии», главным редактором которого стал Щедровицкий.

Последним местом работы Щедровицкого была Международная академия бизнеса и банковского дела в Тольятти (в настоящее время — Тольяттинская академия управления).

Георгий Петрович Щедровицкий ушёл из жизни 3 февраля 1994 года на своей даче в Болшево в возрасте 64 лет.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Зотова Т. Н., Симахина Н. Г.

Формирование у младших школьников базовых навыков, необходимых для понимания и применения орфографических и грамматических правил письма (из опыта работы) 153

Ильина Н. Н.

Играя в общение: как геймификация может улучшить коммуникацию младших школьников..... 154

Исатаева Л. Ж.

Саморефлексия как процесс, способствующий развитию исследовательских навыков у учащихся, на уроках истории..... 156

Kanatova Z. K., Temirkhanova M. S.

Case-Based Learning Using Digital Tools in Computer Science and Geography 159

Каплина О. Н.

Реализация преемственности в воспитании детей с ОВЗ 160

Кодаченко А. Ю.

Применение квест-игр в театрализованной деятельности с детьми пятого года жизни 162

Лысова В. И.

Роль семьи в воспитании читательских интересов у детей старшего дошкольного возраста 164

Морозова А. О.

Особенности гуманно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста 166

Нарыжнева В. В.

Проектная деятельность учащихся на уроках в начальной школе..... 167

Нестеренко В. В.

Совершенствование огневой подготовки курсантов ФСИН России путем внедрения новейших инновационных разработок (технологий) 169

Osetrova E. V., Starikova A. V., Sofronova T. M.

Learning Russian as a foreign language: a variant of the motivational model 171

Панова Т. В.

Проблема выбора инновационных здоровьеориентированных программ в дошкольном образовании как часть управленческой деятельности 178

Петрова Е. В.

3D-моделирование как неотъемлемая часть проектной деятельности на занятиях по инженерной графике 180

Петряшова А. Ю.

Использование театрализованной деятельности как средства развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста (на примере программы внеурочной деятельности «Театрариум» для обучающихся первого класса) 184

Пономарёва С. В.

Театральная деятельность как форма успешной социализации детей с ОВЗ в детском любительском театральном коллективе..... 185

Райкул А. А.

Роль метода проектов в формировании иноязычной коммуникативной компетенции ... 188

Ромашко М. Д.

Особенности художественного текста как инструмента обучения иностранным языкам 191

Сафаева О. Н. Опыт использования настольных игр в работе учителя 194	Смирнова К. И. Сравнительный анализ исторического опыта предупреждения конфликтного поведения у младших школьников..... 210
Сейфуллина Л. Н. Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с трудом взрослых..... 199	Сообцокова А. Ю. Формирование математической грамотности с помощью практико- ориентированных проектов 211
Сидоренко Е. А., Сидоренко Т. В. Адаптация игр в домашней среде для ребенка раннего возраста с особыми потребностями 200	Филонова Т. В. Патриотическое воспитание на уроках физики 216
Смирнова К. И. Теоретические аспекты предупреждения конфликтного поведения у младших школьников..... 203	Худобина И. В. Социальная акция — одна из форм по успешной социализации детей дошкольного возраста 219
Смирнова А. Е. Анализ различных подходов к классификации цифрового образовательного контента для обучению иностранному языку..... 205	Чистяков Д. А. Офицер как воспитатель в кадетском корпусе 221
Смирнова А. Е. Сравнительный анализ цифрового образовательного контента для развития навыка аудирования на английском языке у учащихся дополнительного образования на среднем этапе обучения 207	Шишкина Д. И. Видеоматериалы как средство формирования навыков говорения на английском языке у обучающихся средней школы 222
	Щербинина А. С. Теоретические аспекты формирования социальных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи ... 224

ПЕДАГОГИКА

Формирование у младших школьников базовых навыков, необходимых для понимания и применения орфографических и грамматических правил письма (из опыта работы)

Зотова Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, учитель-логопед, учитель-дефектолог
МБОУ «СОШ № 3» г. Бийска

Симахина Наталья Геннадьевна, учитель начальных классов
Усть-Катунская основная общеобразовательная школа (Алтайский край)

В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием у обучающихся начальной школы базовых навыков, необходимых для понимания и применения орфографических и грамматических правил письма.

Ключевые слова: младшие школьники, письмо, базовые навыки, орфографические правила, грамматические правила.

В данной статье рассмотрим формирование у младших школьников базовых навыков, необходимых для понимания и осознанного применения орфографических и грамматических правил письма. О значении письма как одного из видов речевой деятельности современного человека говорили многие ученые и практики. Важность грамотного письма понимают и школьники с первых лет обучения в начальной школе. Раскроем основные понятия, заявленные в названии статьи.

А. Б. Аникина, М. Б. Попов, В. Я. Пропп, Д. Э. Розенталь и др. рассматривают письмо как вид речевой деятельности с использованием специальных графических знаков (т.е. букв алфавита) с соблюдением установленных в определенном социуме правил (орфографических, грамматических и других). Общеизвестно, что орфография является общепринятой системой правил написания, а грамматика — строем языка, включающим способы соединения слов в словосочетания и предложения, написание сложных слов, образующие вместе с особенностью устной речи целую систему. Подобное толкование находим у Е. М. Галкиной-Федорук, А. Н. Гвоздева, Ф. Ф. Фортунатова и др. В результате языковых обобщений появляются правила, например, орфографическое правило трактуется М. С. Соловейчик и др. трактуют как результат фонетических или грамматических обобщений.

Любой здравомыслящий человек понимает, что грамотное письмо должно основываться на знании правил. Это доказывают и ученые, и практики, подчеркивая значимость грамматических и орфографических правил.

Современные филологи (Ф. И. Буслаев, Е. И. Дибровой, Б. Р. Мандель и др.) выделяют основные базовые навыки, являющиеся считает важными предпосылками усвоения грамматических и орфографических правил:

— сформированность логического мышления, способности к обобщению, абстрагированию;

- психологические факторы (сохранность процессов памяти, мышления, внимания и др.);
- полноценное развитие мышления и речи;
- овладение навыками умственной деятельности;
- сформированность фонематического анализа и синтеза слов;
- навыки морфологических обобщений;
- сформированность синтаксического строя речи, формообразующих и словообразующих процессов);
- мотивация к изучению правил русского языка с целью грамотного письма и др.

В начальных классах используются следующие типы орфографических правил:

- а) требование или запрещение, которое не ведет к рассуждению или сложному действию (правописание *ча, ща, жи, ши, чу, шу*);
- б) указание для выбора на основе смысла написания из нескольких вариантов («Имена, фамилии, названия рек, городов и др. пишутся с заглавной буквы». Укажем алгоритм рассуждения: 1) прочитать предложение (О ком, о чем в нем говорится?); 2) назвать собственное имя; 3) выбрать нужную букву — прописную или строчную;
- в) правило — указание для наблюдений над языком («Общая часть родственных слов, или корень, пишется одинаково»). Приведем алгоритм рассуждения: 1) подобрать несколько родственных слов к проверяемому; 2) выделить корень во всех словах; 3) сравнить; 4) найти орфограмму, если она есть; 5) проверить орфограмму по сильной позиции фонемы; 6) сделать вывод о написании;
- г) грамматические правила, показывающие правильное написание; не дающие орфографических указаний, но подводящие к определенному выводу (правила склонения имен су-

ществительных). Укажем алгоритм рассуждения: 1) определить тип склонения проверяемого существительного; 2) определить падеж, число; 3) выделить окончание; 4) определить, есть ли в нем орфограмма или безударный гласный звук; 5) проверить окончание по таблице всех трех склонений. Написать, проговорить, включить в предложение. Другой вариант проверки — без таблицы склонений: после 4-го шага подобрать другое имя существительное того же склонения, в том же падеже и числе, где гласный стоит в сильной позиции, и написать безударное окончание так, как в ударном;

д) правило — предписание к процедуре проверки, где само правило принимает форму алгоритма (проверка безударных личных окончаний глаголов I и II спряжений в настоящем и будущем времени читать и строить). Приведем пример алгоритма рассуждения: 1) образовать форму настоящего времени: *ты читаешь, ты строишь* (можно взять и другое какое-нибудь лицо: *они читают, они строят*); 2) убедиться, что окончание безударное, иначе проверять не нужно; 3) если безударное, надо узнать, какого оно спряжения: I или II. Для этого убедиться, не входят ли проверяемые глаголы в число 7 исключений на *-еть* в инфинитиве (*смотреть, видеть, зависеть, ненавидеть, обидеть, терпеть, вертеть*) и 4 — на *-ать* (*слышать, дышать, держать, гнать*). Если проверяемые глаголы — исключения, то проверка окончана: эти глаголы имеют в окончаниях *и* и *я*. Но если проверяемые глаголы не являются исключениями, то продолжается выяснение: к I или II спряжению они относятся.

Для формирования базовых навыков, лежащих в основе орфографических и грамматических правил письма учителя начальных классов используют разнообразные игры и упражнения. Приведем некоторые примеры, апробированные в собственном опыте педагогической деятельности:

1) выбрать из группы слов (предметов или картинок) те, в которых есть звук ч, можно включить такие предметы, как чай, чемодан, черника. При подборе слов со звуком з рекомендуется использовать прием подбора однокоренных слов, что будет способствовать формированию способов словообразования (заяц — зайчонок — зайчиха — заячий и т.п.);

2) прочитать слова, найти те, которые произносятся иначе, чем пишутся: лом, рыбка, кора, гриб, ноль, дед;

3) найти в тексте на слух все слова с безударными гласными в корне: *Холодно и голодно птицам зимой. Без корма птички*

слабеют и замерзают. Пожалей пернатых друзей! Брось им шишен, привяжи кусочки сала. В столовую прилетят синички, снегири. Ведь птицы платят добром за добро. Это они спасают сады и огороды от вредителей;

4) доказать, что слова являются однокоренными: *соль — соленый, мать — материнский.*

Методику работы по формированию у младших школьников базовых навыков, необходимых для понимания и применения орфографических и грамматических правил письма можно сформулировать следующим образом:

- создание учебной ситуации, порождающей потребность в проверке орфограммы;
- поиск способа действия, опора на знание правил, указания, прошлый опыт;
- составление алгоритма выполнения действия по правилу;
- выполнение самого действия по алгоритму, по этапам;
- повторное, многократное выполнение действий по алгоритму в изменяющихся условиях и вариантах с постепенным свертыванием алгоритма и сокращением действия;
- появление элементов автоматизма, усиление автоматизации на основе многократного выполнения действия;
- достижение автоматизма безошибочного письма с постепенным отказом от применения правил.

Для эффективного формирования у обучающихся базовых навыков, необходимых для понимания и применения орфографических и грамматических правил письма необходима помощь родителей. С этой целью педагоги проводят родительские собрания, консультации, родительские конференции, дни открытых дверей, тематические консультации, родительские чтения, родительские вечера и другие мероприятия, на которых рассматриваются вопросы по грамотному письму младших школьников и оказанию им помощи со стороны школьных учителей и родителей. На данные мероприятия приглашаются и учителя-логопеды.

Таким образом, формирование у младших школьников базовых навыков, необходимых для понимания и осознанного применения орфографических и грамматических правил письма, является комплексной задачей учителей начальных классов, специалистов (учителей-логопедов, учителей-дефектологов) и родителей.

Играя в общение: как геймификация может улучшить коммуникацию младших школьников

Ильина Наталья Николаевна, аспирант
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Коммуникация — это один из ключевых аспектов человеческого взаимодействия, определяющий наши отношения, успех в работе, качество жизни и многое другое. В современном мире, где цифровые технологии играют все более значимую роль, геймификация становится все более популярным подходом к улучшению навыков коммуникации. В данной статье мы рассмотрим, как геймификация может повлиять на общение взрослых и детей, какие цели и задачи ставятся перед этим подходом, а также приведем примеры успешного использования геймификации в обучении коммуникативным навыкам.

Ключевые слова: геймификация, образование, коммуникативные навыки, общение, игры.

Сегодня геймификация больше не является удивительным и неизвестным термином — как на Западе, так и в России все больше и больше компаний не только изучают этот подход к повышению эффективности своих бизнес-процессов, но и активно пытаются внедрить геймификацию в свои отделы. Совсем недавно — около 10 лет назад — эти инициативы были очень хаотичными, и не было никакой разницы в направлении цели, согласованности с конкретным бизнес-процессом. Геймификация широко используется в области обучения и развития сотрудников (геймификация в сочетании с обширной оцифровкой дополняет современные ИТ-технологии современными методами обучения), а также в областях, повышающих вовлеченность сотрудников в задачи разработки кампаний.

Геймификация прекрасно показала себя в период пандемии, когда обучение происходило с использованием компьютерных технологий и учителю было необходимо не только не потерять качество обучения, но и заинтересовать учащихся, не теряя их внимания к процессу познания. Помимо влияния геймификации на познавательный процесс, мы наблюдаем возможность использования геймификации как средства реализации коммуникативных задач: общение с учителем или сверстниками, поддержка пользователей в игровом пространстве из любой точки земного шара — все это говорит о возможности развития коммуникативных компетенций посредством технологий геймификации.

Целью данной статьи является рассмотрение потенциала геймификации в контексте улучшения коммуникации как средства для развития эффективного взаимодействия между людьми. Основные **задачи** статьи включают в себя:

1. Определение понятия геймификации и его роли в обучении коммуникативным навыкам.
2. Обзор истории исследований в области геймификации коммуникации.
3. Изучение влияния геймификации на общение детей и взрослых.
4. Анализ примеров успешного применения геймификации в улучшении коммуникации.

Широкое использование термин «геймификация» получил в 2002 году, когда программист Ник Пеллинг обозначил сущность данного понятия как использование игровых механик для решения бизнес-проектов [6].

Чуть позже, в 2010 году Кевин Вербах способствует распространению данного термина, переходящего в области корпоративной культуры, образования, здравоохранения и др. [4] И лишь в 2011 году было уточнено понятие «геймификации», которое мы берем за основу до сих пор. Предложено оно было Себастьяном Детердингом, главой международной сети исследователей геймификации The Gamification Research Network и звучит следующим образом: «Геймификация — это применение элементов игрового дизайна в неигровых контекстах» [1].

Геймификация представляет собой эффективный подход к стимулированию активности, усилению мотивации и повышения вовлеченности участников процесса. Путем внедрения

игровых элементов, таких как достижения, бейджи, лидерские доски и награды, геймификация способствует более интересному и эффективному обучению коммуникативным навыкам. Геймификация — это методология, основанная на применении игровых элементов и принципов в неигровых контекстах с целью мотивации и вовлечения участников [5]. В обучении коммуникативным навыкам геймификация играет важную роль, поскольку позволяет создать стимулирующую и интересную среду для обучения.

Основная идея геймификации в обучении коммуникативным навыкам заключается в том, чтобы превратить процесс обучения в увлекательную игру, в которой участники могут проявить активность, конкуренцию, сотрудничество и стремление к достижению целей. Задания, поставленные в форме игровых вызовов, побуждают учащихся к активному участию, стимулируя развитие навыков коммуникации [3].

Игровая валюта — это элемент поощрения, который помогает участникам следить за своим прогрессом, чувствовать себя участниками чего-то большего, а также находить внутреннюю мотивацию для совершенствования своих коммуникативных навыков.

Геймификация не только делает процесс обучения более увлекательным, но и способствует более эффективному усвоению материала. Игровая форма помогает учащимся лучше запоминать информацию, применять знания на практике, а также развивать навыки общения в различных ситуациях.

Например, исследования Родриго Смидерле из Бразильского университета показывают, что взрослые и дети, участвующие в геймифицированных программах обучения коммуникации, проявляют больший интерес к процессу обучения, более активно участвуют в диалогах и лучше усваивают новые знания и навыки [2]. Геймификация помогает превратить скучные уроки в увлекательное приключение, что способствует лучшему усвоению материала и развитию навыков общения.

В свете современных технологий и развития образования все больше внимания уделяется исследованию влияния геймификации на процесс обучения, в том числе на обучение коммуникативным навыкам у детей. Игры и соревнования всегда привлекали детей, поэтому геймификация является отличным способом привлечь их внимание и заинтересовать в обучении коммуникативным навыкам. Путем внедрения игровых элементов, таких как баллы, достижения, лидерские доски и задания, дети получают возможность не только учиться, но и играть, что делает обучающий процесс более увлекательным и мотивирующим.

Примерами успешной практики могут служить различные образовательные игры, которые на данный момент используются учителями общеобразовательных школ (Учи.ру, Яндекс. Учебник, ЯКласс и др.) при помощи которых дети учатся взаимодействовать, общаться, решать задачи в группе. Например, ролевые игры, эмоциональные тренинги, командные задания и другие формы, в которых дети могут попробовать разные роли, выражать свои мысли и чувства, а также рабо-

тать с другими участниками. Внедрение электронных методов обучения для учащихся открывает новый путь, возможности общения и практически неограниченный доступ ко всем образовательным программам.

Таким образом, геймификация оказывает значительное положительное влияние на развитие коммуникативных навыков у детей. Путем внедрения игровых элементов в учебный процесс, учителя могут стимулировать детей к активному общению, сотрудничеству и развитию навыков общения, что способствует более эффективному и интересному обучению.

В заключении можно подчеркнуть следующие моменты:

Геймификация, как метод, способствует активному и интерактивному обучению коммуникативным навыкам у детей. Использование игровых элементов в учебных процессах не только делает обучение увлекательным и мотивирующим, но и способствует эффективному развитию способностей к взаимодей-

ствию, умению адаптироваться к различным ситуациям и выражать свои мысли и чувства.

Результаты исследований подтверждают, что учебные программы с элементами геймификации способствуют более глубокому усвоению материала, а также развитию коммуникативных навыков у детей. Дети, участвующие в таких программах, демонстрируют большую уверенность в выражении своих мыслей, лучшее понимание социальных норм и способность эффективно общаться.

Таким образом, геймификация является эффективным инструментом, который помогает детям не только обучаться, но и развивать важные коммуникативные навыки, необходимые для успешного взаимодействия в современном обществе. Реализация данного подхода в образовательной практике может привести к улучшению качества обучения и формированию гармонично развитой личности.

Литература:

1. Deterding S. «Gamification. Toward a definition», Conference: CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings, 2011.
2. Smiderle R. «The impact of gamification on students' learning, engagement and behavior based on their personality traits», 2020.
3. Toda A. «The Dark Side of Gamification: An Overview of Negative Effects of Gamification in Education», 2018.
4. Werbach K. How Game Thinking Can Revolutionize Your Business, 2012, p. 10–12.
5. Быстрова Н. В., Бакулина Н. А., Гнездин А. В., Угарова А. В. Геймификация в современном образовательном процессе. Журнал прикладных исследований, 5 (6), 2022, стр. 416–425.
6. Ветушинский А., Нефедьев И. «EduTech. Геймификация: как не заиграться?», EduTech информационно-аналитический журнал, № 2 (40), 2021, стр. 4–6.

Саморефлексия как процесс, способствующий развитию исследовательских навыков у учащихся, на уроках истории

Исатаева Любовь Жантаевна, учитель-эксперт истории

Назарбаев Интеллектуальная школа физико-математического направления г. Тараза (Казахстан)

Автор статьи делится наработанным опытом, как развивать метапознание через рефлексивные практики учащегося.

Положение в жизни человека определяется его отношением к информации: кто-то ее производит, кто-то распространяет, а кто-то просто потребляет. И это отношение формируется в школе на уроке. Обязательным условием создания развивающей среды на уроке является этап рефлексии. При этом очень важно помнить о том, что организация рефлексивной деятельности на уроке — не самоцель, а подготовка к сознательной внутренней рефлексии, к развитию необходимых современной личности качеств: самостоятельности, предприимчивости и конкурентоспособности.

В наше современное мире профессии стремительно меняются, и сегодняшние профессионалы уже не выступают в роли носителей информации, все чаще в роли консультантов, дизайнеров, исследователей. Именно этому должны учить на уроках. И если мы сейчас не изменим систему своего преподавания, то в будущем нас ждут серьезные проблемы: наши дети, закончив университет, не будут востребованы.

Результаты проведенного исследования показали, что этапы рефлексии, присутствующие на протяжении всего урока невидимыми нитями, больше способствуют развитию ученика, чем монологи самого учителя перед учащимися.

Новизна описываемого опыта заключается в том, что для развития у учащихся рефлексивных навыков должно быть системой.

В ходе исследования был изучен опыт мировых практик применения рефлексии на уроках. Применение рефлексии на уроках как системы дает возможность достигнуть цели в обучении учащихся исследовательским навыкам. В результате были разработаны поэтапное применение рефлексии как процесса, инструменты оценивания влияния рефлексии на развитие исследовательских навыков у учащихся. Исследование показало необходимость применения рефлексии на уроках.

Ключевые слова: рефлексия, саморефлексия, исследовательские навыки, оценивание.

Чему и как учить? — извечный вопрос в педагогике. Вот уже более десяти лет продолжают реформы в казахстанском образовании. Но по-прежнему остаются «белые пятна» в системе обучения учащихся их педагогами, и одним из таких пятен смело можно назвать этап рефлексии на уроках. Одним из главных признаков отсутствия рефлексии как системы на уроках является затруднение у учащихся воспроизвести изученный ранее материал, и установить взаимосвязь с новым.

На уроках истории это значит изучение новых событий на основе ранее изученных. Проведенное исследование определило роль рефлексии в обучении учащихся исследовательским навыкам.

Проблему развития рефлексивных процессов в своих работах обозначили такие ученые, как Л. С. Выготский, Д. Дьюи, Ж. Пиаже, определяя проблему рефлексии для развития мышления. Если ряд ученых выделяют роль рефлексии для практики учителя, то только отдельные ученые изучают проблему обучения учащихся рефлексивным навыкам в процессе обучения. Так, В. В. Давыдов, для решения обозначенной проблемы видит необходимость формирования у обучающихся целенаправленного формирования рефлексивных умений. Таким образом, был определен вопрос нашего исследования: как развитие саморефлексивных умений будет способствовать формированию исследовательских навыков у учащихся на уроках истории?

Исследование проводилось с 2018 по 2019 гг. в Назарбаев Интеллектуальной школе физико-математического направления города Тараз, в которой обучается 780 учащихся и работают 124 учителей. В работе использовались следующие методы исследования: наблюдение, фокус-группа, интервьюирование, опрос. Данные, полученные в результате опроса, обрабатывались статистическим анализом. Для определения результативности использования методов саморефлексии применялся анализ ответов по содержанию, который позволял выделить как хорошо усвоенные моменты, так и типичные ошибки; оценивание выступления проведенных исследований.

В ходе проведения исследования, на основе имеющегося научного опыта, были разработаны подходы, которые способствовали решению обозначенной проблемы. В частности, ученые Уральского государственного педагогического университета Е. В. Прямыкова и Н. В. Ершова предлагают 5 уровней рефлексивных «остановок» учителя с учениками на уроке, где для учащихся рефлексия становится средством преодоления препятствий в учебной ситуации и раскрытием их творческого потенциала. Адаптировав их к нашим условиям, применили в своей практике. Каждый уровень рефлексии должен быть прописан в поурочном плане учителя.

«Первый уровень рефлексии направлен на отражение эмоционального и рационального восприятия участниками образовательного процесса происходящего на учебном занятии и касается исследования чувств, эмоций и знания, имеющих отношение к учебной деятельности.

Какие чувства, эмоции вы испытывали при выполнении этой работы?

Что удивило?

Рассердило?

Заставило усомниться?

Второй уровень рефлексии сопряжен с индивидуальным осознанием собственного места в образовательном процессе и совместных усилий, с коллективным мироощущением при взаимодействии с другими учащимися.

– Что вам удалось сделать на данном учебном занятии?

– Какую роль в группе вы выполняли?

– Какой вклад в учебную деятельность вы внесли?

– Какие трудности вы испытывали и как их преодолевали?

– Чего удалось или не удалось сделать, достигнуть?

Третий уровень рефлексии связывает теоретическое знание, приобретенное в результате выполнения учебных занятий, с исследованием его практического применения, соединении абстрактных понятий с действительностью.

– Каково практическое значение полученного знания?

– Как это знание может быть реализовано в жизни?

– Какую пользу вам или окружающим может принести полученное знание?

Четвертый уровень рефлексии касается знаний, умений, ценностей, полученных на учебном занятии.

– С какими теориями, идеями, концепциями вы познакомились на учебном занятии, дайте им оценку?

– Какие умения и навыки вы приобрели?

– Как данные умения и навыки можно использовать в жизни?

– Какие ценности были затронуты на учебном занятии?

– Какое ваше отношение к данным ценностям?

Пятый уровень рефлексии создает условия для размышления о качестве текущей образовательной деятельности и перспективах ее развития, о способах повышения ее эффективности и преодолении трудностей в процессе обучения и воспитания

– Что было наиболее удачным на сегодняшнем учебном занятии?

– Что и как можно было сделать лучше?

– Что следует учесть при подготовке к последующим занятиям?

– С какой мыслью, проблемой вы покидаете урок?» [1]

Для определения результативности развития у учащихся саморефлексивных навыков обучения на уроках использовалась «формула расчета эффективности развития навыков каждого ученика:

$$\mu se = \frac{K_0}{K_n} \cdot 100 \%$$

где μse — коэффициент эффективности работы учащихся (%), K_0 — количество критериев, достигнутых одним учеником, K_n — количество критериев достигнутых всеми учениками» [2]

Критерии эффективности были разработаны в соответствии с оцениванием уровня развития исследовательских навыков что включает: демонстрация владения терминологией; извлечение пользы из своего и чужого опыта; определение взаимосвязи между прошлыми и настоящими событиями; критическое отношение к тому или иному факту.

В результате проведенного исследования у учащихся были сформированы следующие исследовательские навыки:

- планировать и осуществлять поисково-исследовательскую деятельность;
- прорабатывать значительное количество литературы, статистических данных;
- обобщать и систематизировать имеющуюся информацию, определяя последовательность этапов деятельности;
- контролировать логику развертывания своей мысли (суждения);
- осуществляя анализ ситуации, вставать на позиции разных «наблюдателей», видя противоречия.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

1. В фокус-группах, где использовалась саморефлексия как система, коэффициент эффективности работы увеличился на 50%. Качество знаний учащихся в экспериментальной группе в среднем увеличилось на 25%. Было отмечено, что 95% учащихся в классе выборки полностью достигли всех целей обучения.
2. Данные, собранные в ходе опроса фокус-групп, показали, что применение методологии саморефлексии способствует выполнению исследовательских заданий учащимися.
3. Основными трудностями в применении методов саморефлексии на уроках учителя испытывают следующие: недостаточное владение методикой проведения саморефлексии (70%), трудности в формулировании заданий на развитие саморефлексивных навыков (40%), трудности в распределении времени в поурочном планировании (47%), трудности в оценивании влияния саморефлексии на развитие исследовательских навыков обучения (15%).

Литература:

1. Прямикова Е. В., Ершова Н. В. Теория и практика изучения обществознания в школе: Учебно-методическое пособие // Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2014. — 278 С.
2. Аксенова И. В. Теория проблемно — ориентированного обучения на уроках биологии. Методическое пособие. — Астана: Издательство АО ЦПМ, 2017 г.с. 20
3. Новиков А. М.. Методология учебной деятельности. — М.: Издательство «Эгвес», 2005. — 176 с.. 2005.
4. Муштавинская И. В. Использование рефлексивных технологий в развитии способности учащихся к самообразованию как педагогическая проблема // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — С. 146–151. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/>
5. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. — Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004.
6. Вульф В. З., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии. — М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1995. Выготский Л. С. Собрание сочинений. т. — 4. — М., 1994.
7. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление. Технология развития. — СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
8. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке. — М.: Просвещение, 2004.
9. Кулюткин Ю. Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии. — СПб.: СПбАППО, 2002.
10. Кулюткин Ю. Н., Муштавинская И. В.. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. — СПб.: СПбГУПМ, 2002, 2003.
11. Материалы проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления». — ИОО «Фонд Содействия», 1997.
12. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. — М., 1994.
13. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Типы взаимодействия наук и методологические ориентации в психологии творчества рефлексии // Наука о человеке. — М., 1989.
14. Холодная М. А. Психология интеллекта, парадоксы исследования. — Москва-Томск, 1997.

4. Были установлены стратегии повышения эффективности применения саморефлексии на обучение:

- 1) освоение методологии применения саморефлексии путем самообразования и посещения мастер-класса;
- 2) использовать методы саморефлексии как систему на каждом этапе урока;
- 3) включать этапы саморефлексии в поурочное планирование;
- 4) использовать в процессе оценивания два направления: оценивание процесса — обсуждения и групповой работы через взаимооценивание и самооценивание и оценивание результата — отчета и презентации.

Таким образом, в ходе исследования были определены две основные стратегии повышения эффективности применения саморефлексии: самообразование учителей, использование при планировании алгоритма саморефлексивной деятельности, эффективное среднесрочное планирование и двухэтапное оценивание учащихся (оценивание процесса и оценивание результата).

В заключение можно утверждать, что рефлексивные процессы должны регулярно пронизывать всю деятельность обучающихся и стать педагогической целесообразностью учителя на уроке. С этой целью учитель должен у учащихся формировать и развивать рефлексивные умения.

Результаты исследования демонстрируют весомое влияние формирования у обучающихся рефлексивных умений не только на развитие исследовательских навыков, но и на обучение в целом.

Case-Based Learning Using Digital Tools in Computer Science and Geography

Kanatova Zhadyra Kanatovna, teacher of geography;
Temirkhanova Meruyert Saylauovna, teacher of computer science
Astana International School (Kazakhstan)

This article explores the application of case-based learning (CBL) using digital tools in the fields of computer science and geography. It delves into the theoretical underpinnings of CBL, the integration of digital tools, and the specific application in both subjects. The analysis highlights the efficacy of this approach in enhancing student engagement and understanding.

Keywords: Case-Based Learning, Digital Tools, Computer Science, Geography, Student Engagement.

Introduction

Education is continuously evolving with the integration of technology, transforming traditional pedagogical methods into more dynamic and interactive experiences. Case-based learning (CBL) is a student-centered approach that involves presenting students with real-life cases to solve, fostering critical thinking and practical application of knowledge. This approach is particularly effective when augmented with digital tools, which offer enhanced interactivity and accessibility. This article examines the application of CBL in computer science and geography, analyzing its impact on student learning and engagement. [1]

In recent years, the shift towards digital learning environments has opened up new possibilities for CBL. Digital tools such as virtual simulations, online databases, and interactive platforms provide students with immersive learning experiences that closely mimic real-world scenarios. This integration is particularly relevant in computer science, where technology is at the core of the subject, and geography, which benefits from visual and spatial data representations. [2]

The Concept of Case-Based Learning

Case-based learning (CBL) is rooted in the constructivist theory of education, which posits that learners construct knowledge through experiences and reflections. In CBL, students are presented with detailed cases that represent real-world problems. They must analyze these cases, propose solutions, and reflect on the outcomes. This process helps develop critical thinking, problem-solving skills, and the ability to apply theoretical knowledge to practical situations. [3]

CBL differs from traditional teaching methods by focusing on student-driven inquiry rather than passive reception of information. The cases used in CBL are often complex, multifaceted, and open-ended, requiring students to integrate knowledge from various disciplines and consider multiple perspectives. This approach not only enhances subject-specific knowledge but also fosters skills such as collaboration, communication, and ethical reasoning. [4]

Digital Tools in Case-Based Learning

The advent of digital tools has significantly transformed CBL, making it more interactive and accessible. Digital tools can range from simple online discussion forums to sophisticated virtual reality

simulations. These tools enable the creation of dynamic and engaging learning environments where students can interact with the material and each other in meaningful ways. [5]

For instance, virtual simulations can recreate complex scenarios that would be difficult or impossible to replicate in a traditional classroom. These simulations provide a safe environment for students to experiment, make decisions, and observe the consequences of their actions. Online databases and digital libraries give students access to a vast array of resources and information, enabling deeper research and analysis. Interactive platforms facilitate collaboration and discussion, allowing students to share insights and work together to solve problems. [6]

In computer science, CBL can be particularly effective due to the subject's inherent focus on problem-solving and real-world applications. Digital tools can be used to create realistic programming challenges, cybersecurity scenarios, and software development projects. These cases require students to apply their coding skills, think critically about system design, and address practical issues such as user needs and security concerns. One example is the use of virtual labs where students can engage in hands-on programming tasks and debug code in a controlled, simulated environment. These labs provide instant feedback, allowing students to learn from their mistakes and improve their skills. Another approach is the use of collaborative platforms where students can work on group projects, simulating real-world software development teams. These platforms facilitate communication and project management, helping students develop both technical and soft skills. [7]

Geography, with its emphasis on spatial data and environmental analysis, benefits greatly from digital tools in CBL. Geographic Information Systems (GIS), remote sensing technologies, and interactive mapping tools enable students to analyze real-world geographic data and draw meaningful conclusions. In a typical geography CBL scenario, students might be presented with a case involving urban planning or environmental conservation. They would use GIS software to analyze spatial data, identify patterns, and propose solutions based on their findings. These digital tools not only enhance their technical skills but also deepen their understanding of geographic concepts and their applications.

Moreover, digital storytelling tools can be used to create immersive narratives around geographic cases. Students can create interactive maps and multimedia presentations that bring their analyses to life, making their findings more engaging and accessible to a broader audience. This approach not only reinforces their learning but also helps develop their communication skills. [8]

Conclusion

Case-based learning using digital tools offers significant advantages in teaching complex subjects like computer science and geography. By providing real-world contexts and interactive environments, this approach enhances student engagement, understanding, and practical skills. While there are challenges to implementation,

the benefits make a compelling case for integrating digital tools into CBL across various disciplines.

The future of education lies in leveraging technology to create more effective and engaging learning experiences. As digital tools continue to evolve, their integration into CBL will likely become even more prevalent, providing students with the skills and knowledge they need to succeed in an increasingly digital world.

References:

1. Albanese, M. A., & Mitchell, S. (1993). Problem-Based Learning: A Review of Literature on Its Outcomes and Implementation Issues. *Academic Medicine*, 68(1), 52–81.
2. Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996(68), 3–12.
3. Herreid, C. F. (1994). Case Studies in Science: A Novel Method of Science Education. *Journal of College Science Teaching*, 23(4), 221–229.
4. Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem-Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. *Educational Technology*, 35(5), 31–38.
5. Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5–14.
6. Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50–72.
7. Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning: Rationale and description. *Medical Education*, 17(1), 11–16.
8. Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E. (2001). *The Power of Problem-Based Learning: A Practical «How To» for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline*. Stylus Publishing, LLC.

Реализация преемственности в воспитании детей с ОВЗ

Каплина Ольга Николаевна, воспитатель

ГБУ «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы

Данная статья посвящена очень актуальной проблеме преемственности между начальной и средней школой. Рассмотрены основные вопросы адаптации детей с ОВЗ, переходящих на основную ступень обучения. Проанализировано влияние различных факторов на формирование социальных навыков, а также связей с окружающим миром у детей с ОВЗ. Представлены рекомендации для достижения успешности и плавности прохождения адаптационного периода в старшей школе в процессе комплексного сопровождения.

Ключевые слова: адаптация, дети с ОВЗ, преемственность, социализация.

The implementation of continuity in the upbringing of children with disabilities

This article is devoted to the very urgent problem of continuity between primary and secondary schools. The main issues of adaptation of children with disabilities who are moving to the basic stage of education are considered. The influence of various factors on the formation of social skills, as well as connections with the outside world in children with disabilities is analyzed. Recommendations are presented for achieving success and smooth passage of the adaptation period in high school in the process of comprehensive support.

Keywords: adaptation, children with disabilities, continuity, socialization.

Проблема преемственности в образовательном пространстве актуальна всегда. Переход детей из одних педагогических рук в другие сопровождается достаточно резкими переменами в жизни школьников. Меняются, во-первых, его физиология и психология. Во-вторых, меняются требования

школы. А самое главное изменение — учителя как субъекты образовательного процесса со своими общими и индивидуальными особенностями.

В пятом классе количество учителей и предметов увеличивается, и у каждого из них свои требования. Представьте,

что у вас несколько начальников, и каждый из них руководит по-своему. Примерно те же чувства испытывают дети. Переход из начальной школы в среднюю школу практически всегда связан с возрастанием нагрузки на психику ребёнка [4, с. 122].

Адаптация учащихся при переходе из начальной школы в среднюю школу представляет собой сложную теоретическую и практическую проблему для детей с ограниченными возможностями здоровья. А в некоторых образовательных учреждениях разделение младшей и старшей школы ещё и территориально: они находятся в разных зданиях. Детям приходится учиться в полностью новой обстановке, по новым правилам, с новыми учителями и воспитателями. Детям необходим определённый адаптационный период.

Основной целью адаптационного периода является обеспечение плавного, постепенного, не травмирующего перехода воспитанников из начальной школы на основную ступень, что невозможно без комплексного сопровождения ребёнка [1, с. 37].

Ввиду всех вышеперечисленных особенностей целесообразно начинать проводить подготовительную работу к переходу в пятый класс уже в младшей школе и продолжать в пятом и шестом классах. Все мероприятия имеют одну общую цель: оказание помощи учащимся с ОВЗ в адаптации к среднему звену обучения в школе.

Для этого проводятся соответствующие мероприятия, помогающие детям, и облегчающие адаптационный период перехода в старшую школу, а именно:

- экскурсии младших школьников в старшую школу;
- совместное участие детей младшей и старшей школы в школьных мероприятиях;
- подготовка и проведение спектаклей старшеклассников на младшей школе;
- летний городской лагерь (смешанные группы);
- школьный совет (социальная адаптация);
- методические объединения с участием воспитателей из младшей и старшей школы (обмен опытом).

Проиллюстрируем это на рис. 1.

Экскурсии младших школьников в старшую школу

Дети знакомятся с классами, учебными кабинетами, спальнями, заходят в столовую, музыкальный зал, общаются со старшеклассниками, учителями, воспитателями. Экскурсии проводят ученики старшей школы.

Совместное участие детей младшей и старшей школы в школьных мероприятиях

Когда дети переходят на старший корпус, младшая школа их не забывает и немного скучает. Поэтому иногда некоторые педагоги приглашают к себе пятиклассников на совместные посиделки: пообщаться, обсудить новости, проблемы и успехи. Бывшие учащиеся младших классов приходят к новым ученикам в гости на младшую школу, вспоминают весёлые истории из жизни, делятся впечатлениями. Такое общение эмоционально поддерживает ребят, очень помогает адаптации детей в старшей школе.

Подготовка и проведение спектаклей в младшей школе

Хорошая традицией будет подготовка старшеклассниками и проведение спектаклей для малышей.

Летний городской лагерь (смешанные группы)

Адаптации детей в старшей школе также помогает совместное пребывание младших и старших школьников в летнем городском лагере. Общение и участие в мероприятиях, командные игры и соревнования — всё это объединяет и раскрепощает ребят. Устанавливаются знакомства и дружеские связи. В будущем, встречаясь в школе, они уже чувствуют себя более свободно и проявляют доброжелательность друг к другу.



Рис. 1. Формы преемственных связей

Школьный совет (социальная адаптация)

Одной из форм воспитания и социализации в школе могут являться заседания Школьного совета, где ребятами и педагогами поднимаются и обсуждаются самые разные животрепещущие вопросы, в том числе вопросы поведения подростков в различных ситуациях, общения в коллективе, беседы о дружбе, о любви, честности и ответственности. Проводятся чаепития, настольные игры, дискотеки. И, конечно, совместная деятельность и общение очень помогают успешной адаптации пятиклассников.

Методические объединения с участием воспитателей из младшей и старшей школы (обмен опытом)

Первым шагом на пути оказания помощи в адаптации является изучение актуального состояния и развития учащихся с ОВЗ. С этой целью на методическом объединении воспитателей проводятся беседы и круглые столы по изучению лич-

ностных характеристик и индивидуальных особенностей будущих пятиклассников, изучение особенностей психологической адаптации, выявление наиболее актуальных для детей трудностей для дальнейшего оказания им педагогической помощи. По результатам обсуждения разрабатываются конкретные рекомендации по взаимодействию с детьми.

Преимуществом предполагает плавный переход на среднюю ступень обучения. Такой, чтобы под натиском новых впечатлений, непривычных приёмов работы, не растерять все хорошие приобретения начальной школы, не утратить интерес к обучению ребёнка [3, с. 68]. Решение проблемы преимущественности находится в сфере более широкой, чем образование, — сфере социализации личности ребёнка [2, с. 117]. А это значит, что, обеспечивая эффективное эмоциональное сопровождение воспитанников в период адаптации, мы создаём условия для успешной социализации ребёнка в обществе. Таким образом, переход со ступени начального образования на основную должен стать предметом целенаправленной деятельности педагогического коллектива.

Литература:

1. Вульф, Б. В. Интересы и потребности современных детей и подростков [Текст] / Б. В. Вульф. — 2е изд. — Москва: Росмэн, 2007—52с.
2. Свенцицкий А. Л. Социальная психология. — М.: Юрайт, 2014. — 408 с.
3. Смирнова, Е. О. Психология и педагогика игры: учебник и практикум для вузов / Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 223 с.
4. Тарабакина Л. В. Эмоциональное развитие подростков. — М.: Московский педагогический государственный университет, 2011. — 208 с.

Применение квест-игр в театрализованной деятельности с детьми пятого года жизни

Кодаченко Анна Юрьевна, воспитатель

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 20 пос. Степной МО Ейский район (Краснодарский край)

Статья рассматривает театр как эффективный инструмент развития и самовыражения детей. Описываются преимущества организации театрализованной деятельности с детьми пятого года жизни, включая развитие творческого мышления, социальных навыков и эмоциональной интеллектуальности. В статье представлен опыт использования квест-технологий в театрализованной деятельности детей среднего дошкольного возраста. Обсуждаются преимущества квест-игр, их положительное влияние на развитие творческой личности и снижение напряженности у детей.

Ключевые слова: театр, дети, развитие, творческое мышление, социальные навыки, эмоциональная интеллектуальность, квест-технологии, развлечение, коммуникация, самовыражение.

Театр является одним из самых эффективных инструментов развития и самовыражения детей. Он способствует развитию воображения, эмоциональной интеллектуальности и социальных навыков у детей. Организация театрализованной деятельности с детьми пятого года жизни имеет особое значение, поскольку в этом возрасте дети уже обладают некоторыми навыками восприятия и самостоятельности.

Во-первых, организация театрализованной деятельности развивает у детей творческое мышление. В процессе игры в спектакли они должны самостоятельно придумывать сю-

жеты, создавать персонажей и диалоги. Это позволяет развивать их воображение и способность к креативному мышлению.

Во-вторых, театральная деятельность развивает у детей социальные навыки и коммуникативные способности. В спектаклях дети выступают в ролевых и коллективных ситуациях, где им приходится взаимодействовать со своими партнерами на сцене. Они должны уметь слушать и реагировать на высказывания других актеров, учитывать их эмоции и реакции. Таким образом, они учатся коммуникативным навыкам, которые будут полезны им в жизни.

В-третьих, театральная деятельность помогает развить у детей эмоциональную интеллектуальность. Игра в спектакли заставляет детей переживать эмоции персонажей и выражать их через актерскую игру. Они учатся распознавать и понимать эмоции других людей, что помогает им развивать эмпатию и способность к сопереживанию.

В детском саду, в процессе моей педагогической деятельности я активно использовала театрализованные постановки, в основном, основанные на известных сказках, во время утренников, праздников и других мероприятий. Одним из основных препятствий, с которым дети сталкивались, были стеснение, боязнь быть в центре внимания и насмешек. Эти факторы совместно препятствуют развитию творческой активности.

Задаваясь вопросами: как можно заинтересовать детей театральными занятиями, уменьшить напряжение и победить стеснение? какие современные технологии можно применить через театральную деятельность для развития детской творческой личности? Я внедрила новинку — метод квест-технологий. Я написала сценарий квеста на основе сказок. Здесь использовалась не только информация о сказках, формирующая внутренний мир ребенка, но и само участие детей в театральной постановке по сюжетам этих сказок. Остальные дети должны были угадать, из какой сказки взят сюжет. Все дети принимали участие, так как было задействовано несколько сказок. Далее, через квест-задания дети сами изображали различных персонажей из сказок, используя различные методы театрализованной деятельности, что придало большое разнообразие творческим играм детей.

В рамках квеста можно использовать различные виды театральной постановки. У нас в детском саду есть передвижная ширма, теневой театр, театр перчаточных кукол (бибабо), настольные театры, театр на магнитах, масочный театр, и, конечно же, костюмированный театр. Дети сами выбирают игры в соответствии со своими интересами.

Театрализованная игра укрепляет устойчивый интерес детей к родной культуре, театру и литературе, что положительно сказывается на их творческом развитии.

После выполнения задания в рамках квеста дети получали конверт с буквой, а после собирали все буквы и составляли слово. Благодаря азарту и заинтересованности в результате дети разрядили напряжение, забыв о своих стеснениях, и получили хорошее настроение.

Применение квест-технологий оказало положительное влияние на развитие творческой личности, уменьшение напряженности и тревожности у детей, поскольку квестовые задания и театрализация воспринимались ими как игра.

Так, из опыта работы мы можем сказать, что квест-игры являются популярной формой развлечения и активного вре-

мяпровождения для детей и взрослых. Они позволяют участникам погрузиться в увлекательный приключенческий мир, решать головоломки и задачи, а также развивать командные навыки. Применение квест-игр в театрализованной деятельности с детьми среднего дошкольного возраста является отличным инструментом для их развития и развлечения.

Квест-игры в театрализованной деятельности позволяют детям вжиться в роли героев и погрузиться в созданный ими сказочный мир. Они могут играть роль различных персонажей, взаимодействовать друг с другом и выступать перед публикой. Такая форма игры не только способствует развитию и стимулированию детской фантазии, но также помогает развить навыки коммуникации, творческого искусства и самовыражения.

Для театрализованной квест-игры подготавливаются определенные сценарии, которые включают различные задания и задачи, которые дети должны решить на пути к достижению главной цели. Для этих целей могут использоваться различные элементы: костюмы, декорации, реквизит и звуковые эффекты. Все это помогает создать правдоподобную атмосферу и погрузить детей в игровое пространство.

Применение квест-игр в театрализованной деятельности с детьми среднего дошкольного возраста имеет несколько важных преимуществ. Во-первых, они способствуют развитию фантазии и творческого мышления. Дети могут придумывать собственные истории, героев и решать задачи по своему усмотрению. Во-вторых, квест-игры помогают развивать навыки коммуникации и сотрудничества. Дети учатся работать в группе, договариваться, делиться ролями и идеями. В-третьих, такие игры способствуют развитию мелкой моторики, координации движений и концентрации внимания.

Стоит отметить и то, что применение квест-игр в театрализованной деятельности с детьми среднего дошкольного возраста может осуществляться как в домашней, так и в образовательной среде, например, в детском саду или в кружке по театральному искусству. Для организации таких игр стоит учесть интересы и предпочтения детей, а также их возрастные особенности. Задания и головоломки должны быть доступными и интересными для детей, чтобы они могли успешно справиться со всеми задачами и получить удовольствие от игры.

Таким образом, применение квест-игр в театрализованной деятельности с детьми среднего дошкольного возраста является увлекательным и полезным занятием, которое способствует развитию их фантазии, коммуникативных навыков, творческого мышления и моторики. Это отличный способ совместить развлечение и обучение, а также помочь детям развивать самовыражение и самодисциплину, играя и весело проводя время в компании своих сверстников.

Литература:

1. Антипина Е. А. Театрализованная деятельность в детском саду. — М.: ТЦ Сфера, 2003.
2. Белошистая, А. В. Игровые образовательные технологии как способ организации исследовательской деятельности дошкольников // Детский сад: теория и практика. — 2016. — № 9. — С. 62–69.
3. Веснина, Е. Н. Развитие творческих способностей у детей дошкольного возраста средствами театрализованной деятельности // Молодой ученый. — 2023. — № 7. — С. 242–243.

4. Гавришова, Е. В. Квест — приключенческая игра для детей // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. — 2019 — № 10. — С. 23–25.
5. Осяк, С. А. Образовательный квест — современная интерактивная технология // Современные проблемы науки и образования. — 2019. — № 1–2.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: офиц. текст. — М.: Центр педагогического образования, 2014. — 32 с.
7. Федеральная образовательная программа дошкольного образования утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 30 сентября 2022 г. № 874 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 2 ноября 2022 г.).

Роль семьи в воспитании читательских интересов у детей старшего дошкольного возраста

Лысова Валерия Игоревна, студент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Автор статьи делает вывод о том, что роль семьи в воспитании читательских интересов детей старшего дошкольного возраста сложно переоценить. В рамках данной работы могут быть реализованы следующие виды деятельности: создание домашней библиотеки ребенка, введение часов чтения дома, сотрудничество с педагогами детского сада, обсуждение прочитанного материала с ребенком, проведение бесед, изучение портретов и биографий детских авторов, закрепление прочитанных произведений мультипликационными фильмами и др.

Ключевые слова: старшие дошкольники, семья, интерес к чтению, обучение, домашняя библиотека, знание, педагог, художественная литература, чтение.

Рассмотрим особенности формирования интересов детей к чтению в старшем дошкольном возрасте. Никому не секрет, что современные дети в начальной школе имеют слабый интерес к книге, то есть гаджеты смело вытесняют любовь малыша к изучению художественной литературы. Это обстоятельство рассматривается многими педагогами и психологами как тревожный фактор. Это говорит о том, что живое общение людей все больше уходит на второй план [1, с. 5].

Если ребенок вовремя не получил интереса к книге, чтению художественной литературы, то ему сложно будет во взрослой жизни строить процессы взаимодействия в обществе, работать в коллективе, а также общаться, развивать коммуникации, познавать, постигать новое и др. Велика роль в формировании читательских навыков детей дошкольного возраста не только педагога, но и прежде всего семьи ребенка.

Ребенок впитывает все, что видит дома, для него важно, чтобы родители поддерживали интерес к чтению. Понятно, что дошкольник из-за отсутствия читательских умений, пока способен только рассматривать иллюстрации, рисунки книг. Здесь необходим некий проводник, посредник, который соединит интересы автора с читателем ребенком. Как правило в семье — это взрослый в лице родителя дошкольника.

Это могут быть мама и папа малыша, его старшие братья, сестры, дедушка, бабушка и др. Дошкольник должен иметь дома свою пусть и небольшую книжную полку. Сюда он будет откладывать наиболее приглянувшиеся ему источники детской художественной литературы. Для самых маленьких по возрасту дошкольников в семье знакомство с книгой начинается с из-

учения произведений таких авторов как А. Л. Барто. Здесь даются короткие стихотворения поэтессы и рассказы для детей 3–4 лет. Дошкольник может их легко запомнить.

Также в первые источники книг, которые знакомы и близки для ребенка младшего дошкольного возраста могут быть включены колыбельные песни, это сборники для самых юных читателей. Они содержат все то, что входит в устное народное творчество.

Например, пестушки, частушки, скороговорки и др. Важно, чтобы данные книги были хорошо проиллюстрированы. Ребенок должен видеть то, о чем ему читает взрослый на страницах книг. Важно не просто прочитать отрывок произведения малышу или же стихотворение, здесь несомненно глубокую роль играет обсуждение самого произведения. Взрослый обязательно должен задавать дошкольнику такие вопросы как:

- Тебе понравился рассказ?
- Чем понравился? Каких героев ты запомнил?
- Что ты можешь сказать о характере каждого героя? Они хорошие или плохие?

Также каждое прочитанное произведение должно заканчиваться знакомством с автором. Для дошкольников очень много полезных и поучительных рассказов написали такие авторы как К. Д. Ушинский, А. С. Пушкин, Л. Н. Толстой и др. [2, с. 35].

Педагог должен вести с родителями большую, целенаправленную и систематическую работу, которая направлена на формирование интересов детей к художественной детской литературе, овладению навыками чтения и др.:

– проводить родительские собрания по темам: «Роль книги в воспитании дошкольника», «Читаем дома детям» и др.;

– организовывать индивидуальные и групповые консультации по темам «Книги, которые читаем в детском саду», «Как научиться слушать и слышать», «Мои первые сборники стихов и рассказов» и др.;

– организовывать уголки для родителей по темам «Фотографии с занятий по развитию речи», «Кто чем увлечен», «Читаем в детском саду и дома», «Скоро в первый класс» и др.

Работать с ребенком в отношении привития его интереса к чтению и книге в целом необходимо в тесном сотрудничестве трех звеньев педагог — ребенок — родитель. Родители должны стараться дарить ребенку на праздники, памятные даты не только игровые пособия, но и книги, такие книги можно подписать.

Повзрослевшему ребенку будет интересно заглянуть в обложку и вспомнить своих близких, самостоятельно прочитать их пожелания. А. В. Маслова говорит, что знакомство с книгой ребенка должно начинаться именно в семье и процесс этот важно запустить в самом раннем, младенческом возрасте [3, с. 33].

Что бы ни делал ребенок, о чем бы он ни задумывался, взрослый всегда должен уметь найти способ перевернуть его мышление в нужном направлении. Изучая поучительные рассказы, стихотворения для детей, дошкольник словно губка впитывает основы развития гуманной личности.

Прежде всего это понятия о:

- чести и справедливости;
- доброте и скромности;
- отзывчивости и взаимопомощи;
- порядочности и нравственности и др.

Непосредственно на практике они составляют основу гармонично развивающейся личности. Важно в процессе наблюдений за ребенком, бесед с педагогами дошкольной образовательной организации выявить, что для ребенка в направлениях литературного жанра представляет особый повышенный интерес.

Например, если мы сказали выше, что для младшего школьника это короткие стихотворения и колыбельные песни, произ-

ведения устного народного творчества (считалки), то в среднем дошкольном возрасте появляется интерес к сказкам. Сказки нужно вводить постепенно в круг чтения ребенка. Как правило изначально взрослый знакомит ребенка с короткими и простыми по содержанию произведениями («Курочка Ряба»).

Систематически сказки начинают усложняться, то есть они становятся более объемными, в них задействовано большее количество персонажей, событий, явлений и героев. Например, «Колобок», «Теремок», «Три медведя», «Маша и медведь» и др.

Как правило — это сказки русского народа. Систематически работая с малышом, взрослый выявляет наиболее интересные жанры сказок для малыша:

- сказки о животных;
- бытовые сказки;
- волшебные сказки;
- сказки разных авторов;
- зарубежные сказки и др. [4, с. 45].

Чем бы ни был увлечен ребенок, важно вводить в домашних условиях раз в неделю часы чтения, где малыш знакомится с произведениями разных направлений детской литературы при помощи взрослого. Впоследствии в дошкольной образовательной организации педагог обязательно спрашивает детей какие книги они читали дома с родителями. Что им понравилось в произведениях. Дети могут принести данные пособия в детский сад и коллективно воспитатель еще раз читает и обсуждает с детьми материал.

Все это закрепляет и непосредственно расширяет кругозор юного читателя, одновременно содействуя воспитанию его интереса к книге, техники чтения, авторам произведений и в целом к саморазвитию.

Итак, делая выводы отметим, что роль семьи в воспитании читательских интересов детей старшего дошкольного возраста сложно переоценить. В рамках данной работы могут быть реализованы следующие виды деятельности: создание домашней библиотеки ребенка, введение часов чтения дома, сотрудничество с педагогами детского сада, обсуждение прочитанного материала с ребенком, проведение бесед, изучение портретов и биографий детских авторов, закрепление прочитанных произведений мультимедийными фильмами и др.

Литература:

1. Демидова, И. Ф. Педагогическая психология / И. Ф. Демидова. — М.: Академический проект, 2020. — 224 с.
2. Кравченко, А. И. Психология и педагогика / А. И. Кравченко. — М.: Риор, 2018. — 112 с.
3. Лапыгин, Ю. Н. Методы активного обучения / Ю. Н. Лапыгин. — М.: Юрайт, 2016. — 248 с.
4. Николаева, Е. И. Психофизиология / Е. И. Николаева. — М.: ПЕР СЭ, 2003. — 544 с.
5. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. — СПб.: Смысл, 2019. — 860 с.

Особенности гуманно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста

Морозова Анастасия Олеговна, студент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан)

Автор статьи делает вывод о том, что формирование гуманно-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста происходит под воздействием условий жизни, обучения и воспитания, в процессе разной деятельности, усвоения культуры. Важнейшие источники формирования гуманности детей — богатство содержания учебных и игровых занятий, разнообразие видов деятельности в саду, семейный уклад жизни.

Проведение воспитательных мероприятий не гарантирует гуманно-нравственного развития ребенка. Даже при одинаковых воздействиях развитие личности может протекать по-разному. О развитии и становлении гуманно-нравственных качеств можно судить, наблюдая за действиями человека, его речью, поступками, ходом мыслей, оценками, потребностями, деятельностью.

Ключевые слова: старшие дошкольники, гуманность, добро и нравственность, отзывчивость, развитие, воспитание, знания, обучение, семейное воспитание, педагог, природа, окружение.

Вопрос воспитания и развития гуманно-нравственных качеств особо актуален в нашем обществе на современном этапе развития. Молодое поколение, теряет свои духовно-нравственные ориентиры, не проявляет должного уважения к истории и культуре родного края, не выдвигает во главу угла морально-этические нормы и принципы общения.

Все это ведет к порождению ряда проблем, гуманность рассматривается как отношение человека к какому-либо событию, явлению, оно проявляется в личностных суждениях, переживаниях человека. Особое внимание воспитанию гуманно-нравственных качеств отводится в развитии детей дошкольного возраста [4, с. 65].

Выше мы уже отметили, что в этом возрасте дошкольники эмоционально отзывчивы, впечатлительны и все что доносится им педагогами образовательного учреждения надолго сохраняется в их памяти, мышлении, чувственном опыте.

В дошкольном возрасте закладываются первые гуманно-нравственные чувства:

- гуманность;
- доброта;
- милосердие;
- забота;
- внимательность и др. [2, с. 4].

На основе этих чувств в дальнейшем развиваются более сложные качества личности: чувство дружбы, сотрудничества, коллективизма. О развитии и становлении гуманно-нравственных качеств можно судить, наблюдая за действиями человека, его речью, поступками, ходом мыслей, оценками, потребностями, деятельностью.

На формирование гуманных представлений старшего школьника в целом влияют его мировоззренческие установки, семейное воспитание, условия жизнедеятельности. Если грамотно и правильно сформировать гуманные качества старших дошкольников в дальнейшем это отразится на становлении таких качеств личности как трудолюбие, патриотизм, отношение к природе, другим людям, событиям в обществе.

Для развития гуманно-нравственных чувств необходимо обогащать жизнь старшего дошкольника новыми яркими впе-

чатлениями, эмоциями, чувствами о своей семье, окружающих людях, природе, своем городе, родной стране. Гуманное поведение старших дошкольников распространяется на тех людей, которые их окружают.

Моральные чувства в старшем дошкольном возрасте становятся более глубокими, насыщенными и богатыми по содержанию. Детям пока трудно управлять своим поведением, чувствами, поэтому они требуют к себе постоянного внимания педагога.

Конечно, гуманные и нравственные чувства не перестают формироваться и развиваться на протяжении всей жизни человека. Однако основа для их развития закладывается именно в раннем возрасте.

Для развития гуманных чувств важно привлекать ребенка к участию в общественно полезной деятельности. Если не уделять в этом возрасте должного внимания гуманно-нравственному развитию детей в будущем это чревато отклонениями в поведении [1, с. 140].

При развитии гуманных и нравственных чувств важно уделять внимание комплексному формированию волевых чувств, мышления, поведения. Это говорит о необходимости применения комплексного подхода к воспитательно-образовательной деятельности в условиях дошкольной образовательной организации.

Для закрепления гуманного и нравственного поступка необходимо:

- осознание значимости данного действия лично ребенком;
 - применение указанного действия в своем поведении.
- С. П. Вагизова разработала критерии оценки гуманной воспитанности старших дошкольников.
- понимание ребенком чувств сочувствия и сопереживания;
 - направленность чувств гуманного содержания по отношению к своему окружению;
 - способы выражения нравственных чувств дошкольником.

Рассматривают следующие способы выражения чувств:

- практические способы;

- познавательные и информационные способы;
- невербальные и вербальные способы и др.

О гуманности дошкольника можно судить по его отношению к окружающей действительности. Согласно С. А. Васильеву, оценка ребенком своего окружения выражается в трех позициях: положительное, отрицательное отношение и ситуативное отношение.

Развитие мышления помогает старшему дошкольнику более осознанно подходить к запоминанию гуманных и нравственных форм, так как присутствует элемент осознанности и личной значимости.

В семь лет ребенок уже способен понимать к чему могут привести его действия, поступки, отношения с окружающими, все это говорит о развитии основы для становления многих гуманно-нравственных процессов. Говоря в целом представления о гуманности детей старшего дошкольного возраста пока еще не выходят далеко за рамки детского сада и семьи. Например, ребенок понимает и принимает, следующие для себя установки:

- нельзя обзывать и ругаться со сверстниками;
- нельзя переговариваться с воспитателем;
- родителей нужно слушаться и др.

Гуманные качества дошкольника и уровень их развития отражаются в наличии полезных привычек, культуре общения с окружающими, взаимоотношениях с другими [5, с. 155].

Остановимся более подробно на формах и методах гуманно-нравственного воспитания старших дошкольников. Воспитательно-образовательный процесс по развитию гуманно-нравственных качеств может охватывать весь коллектив или отдельные группы детей, одного ребенка.

Литература:

1. Амонашвили, Ш. А. Основы гуманной педагогики / Ш. А. Амонашвили. — М.: Амрита, 2015. — 178 с.
2. Берман, Н. Д. К вопросу о цифровой грамотности / Н. Д. Берман // Современные исследования социальных проблем. — 2017. — № 2. — С. 6–2.
3. Бороздина, Г. В. Психология и педагогика / Г. В. Бороздина. — Люберцы: Юрайт, 2016. — 477 с.
4. Гилленбранд, К. Коррекционная педагогика / К. Гилленбранд. — М.: Academia, 2018. — 224 с.
5. Жуков, Л. А. Социальные коммуникации / Л. А. Жуков. — М.: Юрайт, 2023. — 272 с.

Воспитатель, работая с детьми в данном направлении применяет:

- практические формы работы (прогулки, экскурсии, походы, конкурсы, олимпиады и др.);
- словесные формы (собрания, лекции, диспуты и др.);
- наглядные формы (дошкольные музеи, выставки, тематические стенды и др.).

Традиционные методы гуманно-нравственного воспитания ориентированы на привитие дошкольникам правил общественной жизни. Здесь активно реализуются такие методы как упражнения, стимулирование, руководство, постановка проблемных ситуаций и др.

Результативно используются современными педагогами методы внушения, самовоспитания, убеждения, коррекции, рефлексии и др. Многие исследователи рекомендуют применять в работе с дошкольниками такие методы как рассказ, разъяснение, беседа.

Таким образом, формирование гуманно-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста происходит под воздействием условий жизни, обучения и воспитания, в процессе разной деятельности, усвоения культуры. Важнейшие источники формирования гуманности детей — богатство содержания учебных и игровых занятий, разнообразие видов деятельности в саду, семейный уклад жизни.

Проведение воспитательных мероприятий не гарантирует гуманно-нравственного развития ребенка. Даже при одинаковых воздействиях развитие личности может протекать по-разному. О развитии и становлении гуманно-нравственных качеств можно судить, наблюдая за действиями человека, его речью, поступками, ходом мыслей, оценками, потребностями, деятельностью.

Проектная деятельность учащихся на уроках в начальной школе

Нарыжнева Вера Викторовна, учитель начальных классов
ГБОУ лицей № 299 г. Санкт-Петербурга

На сегодняшний день проектная деятельность является актуальным методом обучения и развития младших дошкольников, поскольку формирует ключевые умения. В данной работе будет рассмотрена проектная деятельность и особенности ее применения в начальной школе.

Ключевые слова: проекты, проектная деятельность, обучение, начальная школа, ФГОС.

На сегодняшний день федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения предъявляет

к образовательному процессу ряд требований, среди которых применение проектно-исследовательских методов занимает

особое место. Проектная деятельность определяется как одно из важнейших условий реализации учебной программы начального образования.

Несмотря на то, что метод проектов возник еще в начале прошлого века, он до сих пор пользуется успехом и является актуальным.

Проект — это такой вид деятельности, направленный на решение определенных задач, с достижением запланированных результатов.

Методом проектов называется специальная личностно-ориентированная методика, которая помогает развить у обучающихся когнитивные способности, способность ориентироваться в огромном потоке информации, а также способствует развитию творческих навыков и адекватной самооценки [2].

Совместная образовательная, познавательная, творческая или игровая деятельность с общими целями, согласованными методами и приемами деятельности, направленными на достижение общих результатов — это определение проектной деятельности.

В настоящее время существует огромное количество классификаций проектов, рассмотрим некоторые из них.

1. *Виды проектов*: это могут быть классификации:

- по количеству участников: индивидуальные, парные и групповые;
- по временным рамкам: краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные.

2. *Разновидности проектов или по-другому по продолжительности*. К таким проектам относятся:

- мини-проекты, сроком по недели;
- проекты, которые реализуются в течение недели или нескольких месяцев.
- годовые проекты.

3. *Типы проектов*. Расширенная система классификации, позволяющая более детально изучить структуру проектов и особенности их реализации. Среди различных типов проектов можно выделить:

- исследовательские проекты;
- творческие проекты;
- информационные проекты;
- игровые проекты;
- прикладные проекты и т.д.

С проектной деятельности можно начинать уже в начальной школе, так как это поможет детям развивать навыки мышления, принятия решений, прогнозирования и формировать здоровую самооценку. Учитывая, что в данном возрасте формируются ценностные установки, важно вовлекать их в проектную работу с самого начала учебного процесса [3].

Когда дети из начальной школы принимают участие в проектных мероприятиях, их активная роль в учебном процессе претерпевает значительные изменения: они перестают быть пассивными наблюдателями и становятся активными участниками. Другими словами, дети становятся инициаторами действий. В то же время школьники имеют полную свободу выбора методов для реализации проекта. Задача педагога в этом процессе заключается в руководстве и консультировании учащихся.

При работе с учащимися начальных классов необходимо учитывать возрастные, психологические и физиологические особенности детей, так как данная категория детей имеет множество особенностей, которые необходимо учитывать.

Для выбора темы проектной работы для младших школьников следует обращать внимание на содержание учебных предметов или близких к ним наук, например, решение задач. Это важно, потому что проект должен быть актуальным и интересным для учеников. Для некоторых учащихся проект может включать изучение теоретических аспектов для глубокого понимания темы. Однако часто проекты ориентированы на практическую сторону и требуют знаний из различных областей наук. Для успешного выполнения проектов школьникам необходимо использовать все свои творческие и исследовательские способности. Только так можно достичь полной интеграции знаний.

При первом знакомстве с проектной деятельностью в начальной школе рекомендуется проводить проекты в течение одного-двух уроков. Позднее, в рамках учебно-внеурочной деятельности, проекты могут занимать от одной до двух недель [1].

Для успешной реализации проектов необходимо активно вовлекать учеников в прогулки-наблюдения, экскурсии и социальные акции. Кроме того, важно проводить анкетирование, исследования и опросы среди учащихся определенных групп, на которых ориентирован проект, для развития навыков исследования, статистики и анализа данных.

Хотя выполнение проекта включает в себя пять этапов, особое значение при использовании проектной деятельности в начальной школе уделяется презентации проекта, так как здесь дети могут проявить всю свою творческую натуру. При проведении презентации проекта особенно ценится оригинальный подход и фантазия.

В этом случае требуется помочь учащимся оценить проект самостоятельно и задать вопросы для оценки процесса проектирования. Кроме того, значительное внимание уделяется разработке проектов для презентаций, так как представление проекта является своего рода отчетом о выполненной работе.

Существует множество способов представить проект: видеоролик, театральное представление, игра, диалог, презентация, виртуальное путешествие, тематическое мероприятие и многое другое.

Для учеников проектная деятельность представляет собой шанс на самовыражение, возможность создать что-то ценное и увлекательное, приобрести полезные навыки. Иными словами, проектная деятельность способствует раскрытию знаний учеников, публичному представлению результатов своей работы и получению нового опыта.

Основное значение проектной работы заключается в развитии общеучебных умений и навыков, таких как умение рефлексии, исследования, оценки, сотрудничества, коммуникации и презентации.

Работа над проектами должна вестись целенаправленно, поскольку только так дети станут самостоятельнее, у них сформируются лидерские качества, умение работать в команде, давать оценку своим действиям.

Естественно, проекты в начальной школе значительно отличаются от проектов старшей и средней школы, но именно

такие проекты отличаются информативностью и дают основу для успешного выполнения проектов в дальнейшем. Особенности младшеклассников в том, что они более активны при обсуждении проектов и полны креатива и воображения.

Однако проблема начальной школы в том, что дети, особенно первоклассники, еще не могут работать самостоятельно. В связи с этим необходимо с самого начала обучения формировать у школьников навыки самостоятельной дея-

тельности. Важно научить младшеклассников организовывать свою работу и сформировать навыки принимать взвешенные решения в различных ситуациях. Также важно, чтобы для каждой возрастной группы начальной школы был подобран такой вид проектной деятельности, который соответствовал бы их возрасту и особенностям. Только при соблюдении всех этих условий реализация проектной деятельности будет успешной.

Литература:

1. Караптан А. И. Реализация проектно-исследовательской деятельности как инновационной педагогической технологии в воспитательном процессе / А. И. Караптан // Школьная педагогика. — 2022. — № 3. — С. 8–10.
2. Богданова Е. С. Критерии оценки эффективности презентации проекта [Электронный ресурс] / Е. С. Богданова // Проблемы современного образования. — 2021. — № 5. — С. 214–224.
3. Марченко А. А. Проектная деятельность как условие развития творческих способностей младших школьников [Электронный ресурс] / А. А. Марченко // Педагогика и психология образования. — 2021. — № 2. — С. 31–40.

Совершенствование огневой подготовки курсантов ФСИН России путем внедрения новейших инновационных разработок (технологий)

Нестеренко Владимир Владимирович, курсант

Научный руководитель: Юрков Михаил Николаевич, преподаватель
Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Новокузнецк)

Реализация одного из самых важных направлений Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2025 года, которое заключается в совершенствовании профессиональной подготовки сотрудников УИС за счет приближения программ обучения к условиям профессиональной деятельности, по-нашему мнению, возможна, только при дальнейшем улучшении и повышении качества образовательного процесса.

Достижение максимальной результативности в обучении курсантов может зависеть от разных составляющих. Например, внедрение в учебный процесс инновационных и технических средств обучения — различных приборов, электронных устройств, программных и тренажерных комплексов является необходимым условием приобретения и развития навыков стрелка. Также достижение наилучшего результата во многом зависит от мастерства преподавателей.

Повышение эффективности и качества образовательного процесса — главное в деятельности учебного коллектива. Это означает достижение целей обучения в установленные сроки при соответствующих усилиях со стороны преподавателя и курсанта. Конечно, результативность учебного процесса зависит, в первую очередь от ответственности курсантов, их умения учиться. Это очень важный и сложный элемент педагогического процесса. Фундаментом активизации познавательной деятельности является настрой обучающихся на серьезную учебу, грамотное выполнение практических заданий, самостоятельную работу над учебным материалом [1].

В настоящее время в образовательных учреждениях ФСИН России разрабатываются различные планы проведения занятий, ориентированные на совершенствование подготовки каждого обучающегося.

Важную роль в повышении качества огневой подготовки играет информатизация процесса обучения, который связан с постоянным совершенствованием познавательных знаний, умений и рассчитан на активное использование программных средств и интернет-ресурсов на занятиях.

Внедрение современных технических средств в процесс огневой подготовки, определяет эффективность и качество новой среды обучения, интенсивно развивающейся в настоящее время на базе персональных компьютеров, локальных и глобальных вычислительных сетей и систем мультимедиа. Применение инновационных технологий облегчает восприятие информации обучающимися [2].

Поскольку Закон РФ от 21 июля 1993 года № 5473-1 «Об учреждениях и органах УИС РФ» закрепляет право сотрудников применять огнестрельное оружие в определенных случаях, указанных в статье 31.2 данного закона, то сотрудники должны обладать соответствующей огневой подготовкой, для того чтобы применять огнестрельное оружие максимально безопасно для себя и окружающих.

Образовательный процесс осуществляется по двум основным направлениям: консервативному, который уже не так широко применяется, и инновационному, который более открыт для нововведений. Для достижения хороших результатов

в стрельбе курсанты должны должным образом освоить теоретический материал, получить надлежащую физическую и тактическую подготовку, иметь или приобрести в процессе обучения высокие морально-волевые качества. Преподаватели должны уметь грамотно выбирать и сочетать методы обучения с использованием передовых методик, наглядных пособий. Необходимым условием для совершенствования огневой подготовки является достаточное учебно-методическое обеспечение, современная материальная база.

Материальную часть оружия, теоретические основы стрельбы, как правило, изучают на занятиях с использованием макетов, приборов, учебного оружия. Приемы и правила стрельбы — на учебных стрельбах. При этом особое внимание следует обратить на усвоение каждым обучающимся принципов взаимодействия частей и механизмов оружия, правил и мер безопасности с ним, обработку нормативов, а также проверку знаний по правовым основам применения и использования оружия [3].

Для совершенствования огневой подготовленности курсантов необходимо увеличить количество часов, отведенных учебной программой, и проводить до двух плановых занятий в неделю. В целях повышения интереса к изучаемому предмету проводятся викторины по пройденным темам, что способствует развитию коллективизма.

На сегодняшний день сложно представить осуществление образовательного процесса без использования инновационных предметов, средств, методик. В процессе образовательной деятельности используются специальные тренажеры для повышения навыков владения огнестрельным оружием. При этом необходимо понимать, что увеличения объема знаний и улучшение навыков напрямую зависит от заинтересованности самих обучающихся.

Более быстрому усвоению курсантами материальной части огнестрельного оружия способствует нетрадиционное средство обучения — кроссворды. На занятиях курсантам выдаются билеты и становится задача — ответить на поставленные вопросы. Процесс усвоения и запоминания учебного материала происходит быстро в игровой форме [4].

На учебных занятиях необходимо отрабатывать двигательные навыки для безопасного использования огнестрельного оружия. Это необходимо в служебной деятельности, когда к сотрудникам предъявляются повышенные требования к использованию оружия, например, во время массовых беспорядков или при захвате заложников. В этих случаях сотрудник должен уметь быстро оценить ситуацию, принять верное решение, а также нести ответственность за результативность стрельбы. Основываясь на вышесказанном, необходимо выработать новую концепцию обучения стрельбе, так как приказ Минюста России от 26 февраля 2006 года № 24 «Об утвер-

ждении курса стрельб из стрелкового оружия для сотрудников УИС» не соответствует современным требованиям.

При проведении занятий по огневой подготовке необходимо использовать современные стрелковые тренажеры, которые позволяют приобретать практические навыки в обращении с огнестрельным оружием. С помощью них тренировки можно проводить не только на занятиях, но и во время самостоятельной работы. В учебном процессе можно использовать стрелковые тренажеры «СКАТТ», а также интерактивный учебный комплекс. Принцип работы тренажера «СКАТТ» заключается в том, что стрелок закрепляет на оружии датчик, который постоянно следит за перемещениями орудия. Информация поступает в специальную программу на компьютере, где фиксируется в виде пробойны. Таким образом, стрелок может выявить свои ошибки в момент прицеливания и выстрела. Использование данного тренажера экономит расход боеприпасов. Его единственным недостатком является отсутствие отдачи и звука выстрела. Достичь высоких результатов в стрельбе можно добиться с помощью учебных комплексов. В стрелковой галерее устанавливается износостойкий мишенный экран из самозатягивающейся вакуумной резины, который также выполняет функцию противорезиной шторы. Аппаратно-программный комплекс обеспечивает формирование изображений или интерактивных видеосюжетов и их проецирование на мишенный экран. При попадании пули в мишенный экран электронная система определяет место попадания в режиме реального времени. Вся информация о результатах стрельбы выводится на монитор руководителя стрельб, а также на стрелковые места, оборудованные мониторами и ПК.

Интерактивный мишенный комплекс огневой подготовки закрепляет ранее полученные навыки и предназначен для обучения различным упражнениям и практическим ситуациям, максимально приближенным к реальным условиям оперативно-служебной деятельности в УИС с применением боевого огнестрельного оружия [5].

Практика показывает, что совместное использование данных тренажеров даёт устойчивый положительный результат. Для сравнения приведем результаты выполнения учебных стрельб из пистолета Макарова двумя учебными группами, имеющими одинаковый уровень подготовки. С одной учебной группой проводилась стрелковая тренировка на тренажерах перед стрельбами (результаты отображаются в таблице 1).

С другой тренировка не проводилась (результаты отображаются в таблице 2).

Сравнивая результаты учебных стрельб, можно сделать вывод о том, что результаты в значительной мере зависят от уровня предварительной подготовки.

Таблица 1

Оценочный показатель	Оценки, полученные на тренажере (количество)	Оценки, полученные при стрельбе из ПМ
Неудовлетворительно	0	3
Удовлетворительно	8	11
Хорошо	11	7
Отлично	6	4

Таблица 2

Оценочный показатель	Оценки, полученные на тренажере (количество)	Оценки, полученные при стрельбе из ПМ
Неудовлетворительно	-	8
Удовлетворительно	-	10
Хорошо	-	5
Отлично	-	2

Совершенствование в стрельбе связано не только с физическими, но и с психическими процессами: памятью, вниманием, мышлением и другими. Их развитие благоприятно сказывается и на других сторонах подготовленности сотрудников.

Таким образом, использование новейших стрелковых тренажеров, методик является перспективным и приоритетным

направлением профессиональной подготовки. Использование стрелкового оружия нашло широкое применение в различных сферах деятельности, поэтому образовательные аспекты подготовки обучающихся должны соответствовать развитию инновационных технологий. Это поможет совершенствованию техники стрельбы, а также подготовке будущих сотрудников к действиям в чрезвычайных ситуациях.

Литература:

1. Медвецкий А. Ф. Инновационные технологии и процесс активизации познавательной активности курсантов // Пути дальнейшего повышения эффективности и качества образовательного процесса в высшей школе: Материалы Всероссийской научно-практической конф. 6–7 февраля 2003 г. Самара. 2003. С. 30
2. Фроленков В. Н. Использование тренажерных технологий по огневой подготовке как гарант профессиональных навыков владения табельным оружием // Актуальные проблемы обеспечения личной безопасности сотрудников правоохранительных органов при выполнении оперативно-служебных задач. Сборник материалов регионального круглого стола. Орел: Орловский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. В. Лукьянова. 2019. С. 146–150.
3. Гофман А. А. Огневая подготовка в уголовно-исполнительной системе: Учеб.-метод. пособие /Под общ. ред. А. В. Воронкова; Федеральная служба исполнения наказаний, Владимирский юридический. Институт Федеральной службы исполнения наказаний. Владимир. 2011.
4. Хвастунов А. А. Обучение стрельбе из пистолета с учетом особенностей применения табельного оружия сотрудниками органов внутренних дел. 1996. С. 7–8.
5. Калущий И. Н. Опыт использования электронных стрелковых тренажеров, интерактивного, лазерного и мультимедийных тиров для огневой подготовки в УИС // Актуальные вопросы физической, боевой и тактико-специальной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы: Сборник материалов 3-го Международного научно-практического семинара. Вологда, 27–28 апр. 2011 г. Вологда. 2012. Ч. 2. С. 27.

Learning Russian as a foreign language: a variant of the motivational model

Osetrova Elena Valeryevna, doctor of philological sciences, professor, associate professor;

Starikova Arina Viktorovna, student;

Sofronova Tatyana Markovna, candidate of philological sciences, associate professor

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev

The paper presents a model of motivation of students from Indonesia to study Russian as a Foreign Language (RFL) based on motivational factors of emotional and value nature. The RFL motivational model is structured at three levels (basic, forming and resultant) and includes the following components: a motivated subject, a motivating subject, an object of motivation, a motivational assessment, motivational modus, a motivated action, that are considered in the dynamics of their development and at the same time in application to the process of teaching Russian as a foreign language to Indonesian students.

Keywords: Indonesia, Russian language, intercultural communication, modeling, motivation, emotional and value components.

Modeling is widely used in linguistics, pedagogy, psychology, sociology, communication theory, etc., generally defined as

the process and/or result of creating a scheme of an object or phenomenon [10, pp. 447]. Based on the visualization of the presented

idea, the recipient has the opportunity to draw complex non-trivial conclusions, perceiving the simulated phenomenon in this way — paying attention to its key components, their interdependence, and predicted dynamics.

Modeling borrowed from mathematical and natural science fields of knowledge finds effective application in the humanities; the famous linear model of communication by G. Lasswell [12] and the model ‘meaning text’ by I. A. Melchuk [14], which formed the basis of the concept of Russian linguistic semantics, are worth mentioning, as well as an attempt to distinguish between language schemes and speech models within the framework of a dictionary description [3, pp. 796–797].

Linguistic directions with a large ‘practical’ component are all the more focused on modeling: the latter allows to clearly demonstrate the functional component that is important in the development of each specific area. Such areas, of course, include the theory and methodology of teaching foreign languages, including Russian as a foreign language (hereinafter referred to as RFL).

The phenomenon of motivation as a universal phenomenon should be recognized as one of the typical objects of modeling. Taking into account various aspects of motivation, many components are distinguished in its structure: result orientation, compulsion [2], physiological, sexual, and group needs, outburst of aggression, self-esteem [1], etc.

Career and intellectual attitudes, the causes and objectives of learning [7], the content of education, its result, duty and benefit [8] make us focus primarily on factors of educational activity that are of social nature and acquire characteristics of a certain objectivity, ‘rationality’. These aspects are considered by many authors comprehensively or autonomously.

At the same time, a detailed consideration of this topic confirms the presence of an emotional and value component in the structure of motivation, in addition to all of the above. In publications of a methodological nature, it is designated through the terms and terminological phrases: ‘emotional and aesthetic need’, ‘emotional nature of communication’ [24], ‘pleasure’ [2]. And in studies of educational motivations, it is defined through the formulations: ‘joyful sensations’, ‘subjectively experienced relationships’ [8], ‘vigorous and cheerful mood’, ‘benevolence’ [11], ‘positive attitude’, ‘satisfaction’ [17].

We accept this point of view, defining the emotional-value component as the most important factor in language learning and considering the ‘rational’ and ‘emotional’ in the structure of motivation as two independent, but closely interrelated factors.

In particular, scientists developing a theory of foreign language teaching applicable to the goals of higher education talk about the effectiveness of connecting emotions that ‘dramatize’ the situation of language communication [22, pp. 34]. The authors of manuals on the methodology of teaching foreign languages at school also point to the need to involve «emotions, feelings and sensations» of a child in this process, creating a comfortable and free atmosphere for them [5, pp. 97].

The importance of the discussed component is also noted in the formation of communicative competence, including the ability to communicate in a foreign language: «An emotional positive attitude and emotional readiness of a person for intercultural communication will contribute to their rapid acculturation, which will help an

individual to be ready to interact with representatives of another linguistic culture» [15, pp. 235].

The intermediate conclusion here is that a positive emotion, an attitude towards the language being mastered as an acquired value, a positive attitude towards the subject being studied are a powerful motivational base that feeds a person’s need to learn a foreign language. It determines the acquisition of competencies that help to comprehend a new culture, expand their own abilities.

Linguistics specifies the emotional-value component within the boundaries of two categories. Here we mean:

- ‘evaluativeness’, the semantics of which is reduced to the expression of various variants of a positive / negative / neutral attitude towards an object [23];
- ‘co-involvement’, which consists in experiencing and expressing an internal mental immaterial connection felt by a subject in relation to an object [9].

Both categories, in turn, manifest themselves through the dichotomies ‘good — bad’ [4] and ‘familiar — alien’ [21, pp. 126–143; 18], respectively.

Apart from the rich scientific tradition that gives an understanding of the content and structure of these categories, which determine the significant presence of each in global and personal language practice, we will point out only one of their common characteristics — their considerable activity potential. Focusing on the fact that what is ‘familiar’ is ‘appealing’, and taking into account that what is ‘alien’ is ‘not appealing’, an individual not only forms emotional and value ideas about the surrounding reality, but plans their own activity. Moreover, it commits or does not commit specific actions. In our case, this is the activity of a student with the aim of mastering Russian as a foreign language.

The importance of an evaluation component in the structure of educational motivation is confirmed by the data of many studies, including those mentioned above. As for the phenomenon of belonging, it is studied not only by linguists engaged in studying its linguistic forms, but has its own tradition of research in psychology, where a person is defined as the main object of belonging. If someone’s concern is addressed to him/her, the relationship that has arisen is described by experts as a relationship of closeness and involvement in the personal sphere, and the corresponding feeling as a feeling of empathy for the emotional state of another person. In educational psychology, positive experience is actively used ‘instrumentally’ to increase the effectiveness of learning.

So, evaluativeness and belonging, defined as motivational factors of an emotional and value nature, reasonably become key elements of the motivation model presented below.

Taking into account, in addition, the structural composition of the communication process, as well as the given specifics — teaching a foreign language — we will: 1) reveal the component composition of the emotional-value model of motivation and 2) describe the motivational model itself focusing on the degree of its dynamism [17], that is, on the reflection of changes predicted during the development of the RFL.

The motivation model includes the following components:

- The motivated subject — hereinafter S_m (‘communicator’, according to A. A. Leontiev [13]), i.e. foreign citizens studying a non-native language; in this case, Indonesians learning Russian as a foreign language;

– Motivating subject — hereinafter Ag_m ('another person', 'society', according to A. A. Leontiev [13]), i.e. active participants and their groups involved in the learning process and wider socio-cultural adaptation; in this case, teachers of Russian as a foreign language, tutors of the study group, Russian students, organizers of extracurricular activities of an educational institution, etc.;

– The object of motivation — hereinafter O_m ('object', according to A. A. Leontiev [13]), i.e. a meaningful area that is mastered in the learning process; in this case, the Russian language, the sphere of social interaction and communication, as well as Russian (possibly more broadly — multinational Russian) culture, cognized through language as a means of intercultural communication;

– Motivational assessment (hereinafter $Mark_m$) is a sign of axiological relationship of the motivated subject to the object/s of motivation; in this case, the assessment of the Russian language, Russian culture and social interaction by Indonesian students;

– Motivational mode (hereinafter Mod_m) is an indicator of the level of involvement that the motivated subject has in relation to the object of motivation; in this case, it is the degree of psycho-emotional involvement of Indonesian citizens in studies, language classes, communication with the Russian-speaking audience, the degree of familiarization with the values of Russian culture;

– Motivated action — hereinafter Act_m ('goal', 'interests', according to A. A. Leontiev [13]), i.e. a general activity attitude, caused by motivational assessment and motivational mode, arising and developing with the participation of the two named factors.

The motivation model of teaching Indonesians Russian as a means of intercultural communication is located on three levels: basic, forming, and resultant.

Basic level — I

Forming a model of emotional and value motivation, as well as taking into account the main provisions of the ethno-oriented approach, which is becoming increasingly popular and theoretically sound [19, pp. 187], we describe the basic idea of students about the country of the studied language. Since it is the country as a geopolitical phenomenon, an object defined by its unique historical and modern content, that constitutes the initial interest of a person who has decided to expand their knowledge of the world.

Representations of this kind for Indonesians who are going to Russia or have just arrived in the country have an obvious quality of uncertainty. Of course, they can be specified by selective information from publicly available information sources. But at the same time, they are not personally mastered, because they lack the quality of 'experience': the latter is acquired only after emotionally felt, preferably long-term and direct contact with the object of interest.

Stereotypical knowledge is mastered for sure, since it makes up the everyday picture of the world of society, community, an ordinary person — that part which is associated with ideas about 'countries, continents, and civilizations'. This is knowledge about Russia, which fits into a set of well-known concepts-characteristics (very distant, very cold, largest, northern country), summed up with several subject images (Moscow, Kremlin, matryoshka, kvass, birch, Siberia, North, snow, taiga, bear, etc.).

Taking into account the obvious climatic difference between Russia and Indonesia, their spatial remoteness, great differences in historical, governmental, and cultural development, and in addition, the peculiarities of religious and mental identification of peoples, the motivational mode extended by the student subject of motivation to the object can be defined as follows: 'Russia is 'alien', unfamiliar, an unusual and distant space, unlike 'my' familiar world'; in other words, it is an exotic 'alien'.

The exotic, in turn, provokes an emotion of surprise. Strictly speaking, surprise cannot yet be considered an assessment. However, it is an impression that arose from the perception of something that does not fit into the usual norm. This means that surprise provokes the subject to form an attitude towards the object that causes surprise, distinguishing it from a number of others. In the educational process, one of the main guidelines of which is to learn new things, surprise awakens and develops interest, the latter is associated with emotional assessment (see Fig. 1).

The level of forming — II

The second level of the motivational model corresponds to the time period of the presence of foreign citizens in the country of the language being studied. The time when motivating subjects begin to play an active role in their lives and activities: teachers of the RFL, and in addition, tutors of study groups, volunteer students involved in various events, other persons, communities, and institutions. Their goal is to contribute to the rapid and effective academic, socio-cultural and physical adaptation of students.

The idea of Russia is rapidly being specified through:

- 1) learning the Russian language,
- 2) comprehension of Russian culture, and
- 3) practice of intercultural communication.

Communication becomes a training space for testing and applying language competence, and in addition, it offers natural environment, typical speech situations and specific tools for exploring the history, traditions, art, and modern way of life in Russia.

At the same time, it is important not only to form a new informational and socio-cultural background to support the students' rational orientation (career, duty, benefit, finger, etc.), but also, as mentioned above, to influence motivations of an emotional and value nature, which are often put to the test. The 'cultural shock' of a foreigner coming to the country of the language being studied for the first time creates the danger of demotivation.

If we describe this state of affairs by connecting the concepts of belonging, involvement, empathy, then foreign students especially acutely feel the lack of internal connection with the space and language being mastered. Then positive rational motives and incentives to study can be destroyed by experiencing emotional discomfort that occurs when encountering strangers, unusual circumstances of life and learning [6, pp. 118], the causes of which (discomfort) lie, on the one hand, in regular and necessary contacts with an atypical 'new'. On the other hand, in the absence of the usual 'familiar'. At the same time, the environment, culture, and language of instruction can be assigned the characteristics of partially or completely 'alien'.

The influence of all this on the understanding of reality and on the formation of intercultural communication skills in the process

Model Components	Model Content
Motivated action Act_m	Learn
Motivational assessment Mark_m	↑ <i>Interesting</i> <i>Amazing</i>
The motivational Modus Mod_m	↑ <i>The exotic "alien"</i>
The object of motivation O_m	↑ <i>Russia</i>
The subject of motivation S_m	↑ <i>Indonesians</i>

Fig. 1. Motivational model: basic level

of studying RFL is obvious. Therefore, the task of teaching subjects is to correct ideas about the alienness of the environment and, on the contrary, to support ideas about friendliness, cultivating a state of belonging in relation to what is happening around.

The use of an ethnically oriented approach helps to overcome the described problem in this case by taking into account the national, cultural, and psychological specifics of students from Indonesia.

The peculiarity of Indonesian society is the contamination by many cultures and religions — Islam, Buddhism, Hinduism, Christianity, etc. — in other words, its multi-confessional nature. Indonesians habitually perceive the world around them as diverse, not chaotic, and striving for harmony. This understanding is supported by the philosophy of the Javanese, one of the most represented ethnic groups in the country, the main provisions of which are the ideas of universal harmony and equality, the high value of friendship and mutual assistance, modesty and respect. [16].

Another psychological feature of Indonesians develops tolerance to various 'languages and cultures', allowing everyone to manifest themselves equally. It happened due to the history of the development of their statehood and the colonial past of the country — it is the so-called 'elastic malleability' — the willingness to accept someone else's point of view without sacrificing their own [20].

The above data, as well as the results obtained during the implementation of the project and demonstrating the high interest and respect of Indonesians for Russian culture and Russian people. It creates a prerequisite for the prediction that the interest of Indonesian students in the objects of motivation — Russian language, interethnic communication, Russian culture, Russia — will be predominantly transformed into a 'good' rating.

The purposeful work of RFL teachers and tutors on the formation of a motivational mode will help to maintain this emotional and value background as stable.

We propose to submit linguistic, cultural and communicative material that is aimed at Indonesian students, consistently and sys-

tematically highlighting events, phenomena, subjects, categories or properties that have an Indonesian counterpart in it. If the effect of recognition arises and logical operations of comparison, similarity or identification are activated, then the relevant facts will begin to be perceived as 'similar', and in the future, as 'close' and, perhaps, even 'familiar'. As something that a person has encountered more than once, which he/she used to trust and therefore treats positively.

In the cultural sphere, it is natural, for example, to focus on multipolarity as a vector of development of modern civilization, on environmental projects, the widespread existence of professional, traditional and informal creativity, etc. In the field of communication, it would be right to focus on the universal phenomena of politeness, etiquette, rules of speech behavior, types and styles of communication; on social networks and messengers as confirmation of globalization. Finally, in the linguistic sphere, this can be realized through the elementary identification and analysis of similar grammatical phenomena (in the system of parts of speech, morphological categories) and/or universal concepts (love, friendship, help, work, homeland, man and woman, family, children, nature, life, death, God).

It would be useful to focus the first several classes specifically on such topics in order to form a stable initial impression of similarities in the two languages and linguistic worldviews.

On the initiative of teachers and tutors, or on the initiative of the students themselves, differing and unusual things should also be discussed and commented on, however, with the indispensable actualization and operational consolidation of the idea of tolerance in relation to everything different in the studied linguistic phenomenon, fragment of the world or communicative situation (see Fig. 2).

The resultant level — III

The third level of the model corresponds to the period when systematic and intensive RFL training is completed. Teachers and organizers of extracurricular activities can still remain in the social field

Model Components	Model Content
Act_m	Study + Learn
	↑
Mark_m	<i>Good</i> <i>Not bad/Rather good</i>
	↙ ↗
Mod_m	<i>Familiar/Similar</i> <i>Different/Unusual</i> <i>'They're like us'</i> <i>'They're different'</i>
	↙ ↗
O_m	Russian language + Russian culture + cross-cultural communication
	↑
Ag_m	RFL teachers, tutors of the study group, Russian students, organizers of extracurricular activities...
	↑
S_m	Indonesians

Fig. 2. Motivational model: the level of forming — II

of the student in the roles of an adviser or expert; however, this presence is rather optional.

As a result of the purposeful and joint efforts of all participants in the process, students — with the help of a new language tool (Russian) used by them, developed speech competencies, acquired communi-

cative experience and culture perceived through it — have not only a personal, more or less holistic and specified idea of Russia, but also a sign-oriented emotional value-related attitude towards the country.

The main substantive components of this relationship correlate with a positive assessment, which is supported by a stable attitude

Model Component	Model Content
Act_m	Cooperate + Study + Learn
Mark_m	↑ <i>Good</i>
	↙ ↗
Mod_m	<i>'Familiar'/' mastered</i> <i>Friendly</i> <i>'You`re like us'</i> <i>'You`re different'</i>
	↙ ↗
O_m	Russia = (Russian language + Russian culture + cross-cultural communication)
	↑
Ag_m	RFL teachers, tutors of the study group, Russian students, organizers of extracurricular activities...
	↑
S_m	Indonesians

Fig. 3. Motivational model: the resultant level

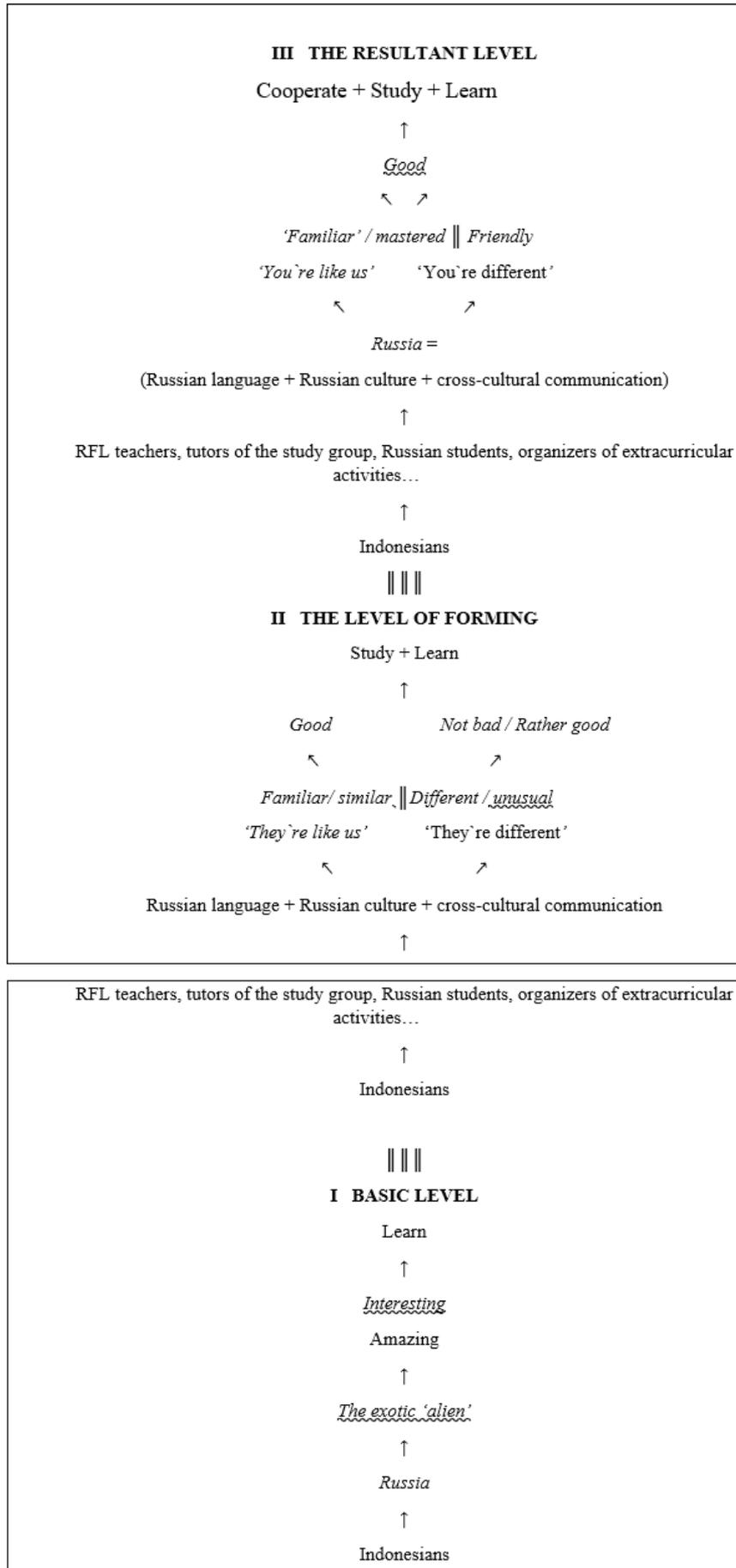


Fig. 4. *Motivational model: General structure*

of belonging to the mastered Russian culture and the Russian language, which have managed to become 'their own' or, at least, felt as 'familiar'.

Thus, the formed motivational factors of an emotional and value nature will contribute to the development of rational — social, career, practical — attitudes and aspirations among the Indonesian audience, diverse cooperation with Russian colleagues, as well as the expansion of effective dialogue within the boundaries of a multicultural environment (see Fig. 3).

Motivating Indonesians to Study RFL Model: General Structure

The final model of motivating Indonesians to study Russian as a means of intercultural communication, including motivating components of an emotional and value nature, is presented below (see Fig. 4).

In conclusion, we would like to note the following:

– the presented motivational model demonstrates: 1) the importance of the communicative-activity approach and one of its structural parts — the emotional-value component — influencing the processes of language education and social adaptation, the positive attitude of a student to these processes and the final learning outcomes, as well as 2) the theoretical and methodological potential of an ethno-oriented approach in the field of RFL, which provides the basis for creating motivational learning models aimed at the target national audience;

– the structure of the presented model — its component composition, the described interrelations and the meaningful transformation — takes into account the problems of teaching Russian as a foreign language, has signs of universality and can be used to form motivational models in relation to other target groups of foreign students.

References:

1. Argyle, M. (1954). *Social interaction*. New York. (in English)
2. Dodonov, B.I. (1984). Structure and dynamics of motives of activity. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*. 4, 126–130. (in Russian)
3. *Effektivnoe rechevoe obshchenie (bazovye kompetentsii): slovar'-spravochnik [Effective speech communication (basic competencies): dictionary-reference book]* (2014). Edited by A. P. Skovorodnikov. Krasnoyarsk. (in Russian)
4. *Filosofiya: Entsiklopedicheskiy slovar [Philosophy: An Encyclopedic Dictionary]* (2004). Edited by A. A. Ivina. Moscow. URL: <https://textarchive.ru/c-1108711.html> (in Russian)
5. Galskova, N.D. (2003). *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam [Modern Methods of Teaching Foreign Languages]*. Teacher's Manual. Moscow. (in Russian)
6. Grishaeva, L.I., & Tsurikova, L.V. (2006). *Vvedenie v teoriyu mezhkulturnoy kommunikatsii [Introduction to the Theory of Intercultural Communication]*. Moscow. (in Russian)
7. Ilyin, E.P. (2000). *Motivatsiya i motivy [Motivation and Motives]*. St. Petersburg. (in Russian)
8. Ilyushin, L.S. (2004). *Metodologiya i metodika kross-kulturnogo issledovaniya obrazovatelnoy motivatsii sovremennykh shkolnikov [Methodology and methods of cross-cultural research of educational motivation among modern schoolchildren]*. DSc (Pedagogy) Dissertation. St. Petersburg. (in Russian)
9. Kim, I.E. (2009). *Lichnaya sfera cheloveka: struktura i yazykovo voploshchenie [The Personal Sphere of a Person: Structure and Linguistic Embodiment]*. Monograph. Krasnoyarsk. (in Russian)
10. Krysin, L.P. (1998). *Tolkovyy slovar inoyazychnykh slov [Explanatory Dictionary of Foreign Words]*. Moscow. (in Russian)
11. Kulikova, O.V. (2008). *Osobennosti motivatsii ucheniya inostrannykh studentov [Features of Learning Motivation in Foreign Students]*. PhD (Psychology) Dissertation. Kursk. (in Russian)
12. Lasswell, H. (1960). The structure and functions of communication in society. In: *Mass Communications*. Edited by W. Schramm. Urbana. (in English)
13. Leontiev, A.A. (1996). *Pedagogicheskoe obshchenie [Pedagogical Communication]*. Moscow — Nalchik. (in Russian)
14. Melchuk, I.A. (1999). *Opyt teorii lingvisticheskikh modeley «Smysl <=> Tekst» [Experience of the Theory of Language Models 'Meaning <=> Text']*. Moscow. (in Russian)
15. Nurmukhambetova, S.A. (2017). Features of overcoming difficulties in learning a foreign language in the process of forming the communicative readiness of students of non-linguistic specialties. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal [Baltic Humanitarian Journal]*. 6(3(20)), 235–239. (in Russian)
16. Ogloblin, A. K. (1988). Some aspects of traditional socialization of Javanese children. In: *Ethnography of childhood: traditional forms of upbringing of children and adolescents among the peoples of South and Southeast Asia* (pp. 5–38). Moscow. (in Russian)
17. Ovchinnikov, M.V. (2008). *Dinamika motivatsii ucheniya studentov pedagogicheskogo vuza i ee formirovanie [Dynamics of Learning Motivation in Students of a Pedagogical University and Its Formation]*. PhD (Psychology) Summary. Yekaterinburg. (in Russian)
18. Revenko, I.V., & Osetrova, E.V. (2022). Two «characters» in the Russian language picture of the world: «We» and «They». *Bulletin of the Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. 15(10), 1533–1547. URL: <http://journal.sfu-kras.ru/number/145415> (in English)
19. Shabaiti, I., & Gao, L. (2021). Ethno-oriented learning in the system of teaching methods of the Russian Academy of Sciences. *Pedagogical Sciences*. 2021. No. 2 (39). pp. 441–446. (in Russian)
20. Shcherbakova, E.E. (2017). Characteristics of Indonesian students in the context of teaching Russian as a foreign language. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki [Philological Sciences. Questions of Theory and Practice]*. 2(2), 209–212. (in Russian)

21. Stepanov, Yu.S. (2004). *Konstanty: Slovar russkoy kultury* [Constants: Dictionary of Russian Culture]. Moscow. (in Russian)
22. Voitovich, N.V. (2016). Communicative activity approach in teaching RFL. In: *Linguodidactics: new technologies in teaching Russian as a foreign language* (pp. 33–36). Minsk. Issue. 2. (in Russian)
23. Volf, E.M. (2019). *Funktsionalnaya semantika otsenki* [Functional Semantics of Evaluation]. Moscow. (in Russian)
24. Yakobson, P.M. (1969). *Psikhologicheskie problemy motivatsii povedeniya cheloveka* [Psychological Problems of Motivation of Human Behavior]. Moscow. (in Russian)

Проблема выбора инновационных здоровьесориентированных программ в дошкольном образовании как часть управленческой деятельности

Панова Татьяна Викторовна, заведующий
МБДОУ детский сад № 57 «Центр развития ребенка» г. Белгорода

В сентябре 2023 года в профессиональную деятельность педагогов дошкольного образования введён нормативный правовой акт, определяющий содержание деятельности дошкольной организации — Федеральная образовательная программа (ФОП). Теперь она наряду с ФГОС ДО является базой для разработки основной образовательной программы (ООП) дошкольной организации и занимает в ней 60% объёма. Ещё 40% составляет вариативная часть, раскрывающая особенности образовательного процесса ДОО, дополняющая обязательную часть, учитывающая запросы родителей воспитанников, творческие интересы педагогов.

Для разработки вариативной части ООП Федеральная программа рекомендует использовать парциальные программы, выбор которых является одной из значимых функций управленческой деятельности руководства ДОО. Она состояла в том, чтобы помочь педагогам определить, насколько актуальна для данного дошкольного учреждения предложенная инновация, стоит ли тратить время, средства, человеческие ресурсы на это. Мы считаем деятельность по выбору здоровьесориентированных парциальных программ важной для коллектива, поэтому заведующий возглавляет работу, распределяет обязанности, входит во все детали, помогает, контролирует, чтобы дело было доведено до реализации поставленных задач.

Последние десятилетия в дошкольном образовании отмечены широким внедрением в практику инновационных здоровьесориентированных технологий воспитания и развития дошкольников. Реализация этих технологий зачастую вызывает трудности у воспитателей и не даёт ожидаемого результата, т.к. заявленная инновация не всегда отвечает целям, требованиям, определённым ФГОС ДО и условиям, имеющимся в детском саду. Поэтому перед внедрением инновационной здоровьесориентированной технологии следует провести её оценку, чтобы доказать, что результативность нововведения, по крайней мере, не хуже, чем в случае применения традиционных методик. Кроме этого на предварительном этапе необходимо определить особенности и ограничения инновации.

Современные подходы к оценке результативности здоровьесориентированных образовательных технологий предложены Ф.Ф. Харисовым и Л.А. Харисовой, которые считают: «Специальных методов оценки образовательных здоровьесориентированных технологий, как педагогических новшеств не существует, они во многом базируются на опыте, интуиции и здравом смысле педагогов и руководителей образовательных учреждений. Однако следует назвать исследования ряда учёных: В.С. Лазарев, О.Г. Хомерики, М.М. Поташник и др., в которых выделены основные характеристики новшеств. Это: актуальность, потенциальная полезность, реализуемость, контролируемость» [5, с. 47].

Методическая деятельность была ориентирована: на изучение, анализ и оценку опубликованных парциальных программ по физическому развитию дошкольников, с инновационными технологиями их реализации; на апробирование программ и инновационной технологии, наиболее заинтересовавшей педагогов ДОО, включение её в основную образовательную программу. Вся перечисленная деятельность организовывалась экспертной группой при активном участии всех педагогов ДОО.

На предварительном этапе воспитатели выделили несколько интересных для них парциальных программ и технологий их реализации: «Развитие через движение: формирование двигательных способностей детей 3–7 лет» О.Б. Соковикова [3], «Парциальная программа раннего физического развития детей дошкольного возраста» под общ. ред. Р.Н. Терёхиной, «Бадминтон для дошкольников» Л.Н. Тимофеевой [4], «Малыши-крепыши» О.В. Бережновой [1]. Но чаще всего упоминались две программы, реализуемые в инновационных технологиях, «Весёлый рюкзачок» А.А. Чemenёвой [6] и «Выходи играть во двор» Л.Н. Волошиной [2], поэтому именно эти две программы были выбраны для дальнейшей работы экспертной группой.

Педагоги изучили, сравнили программы по критериям «Полезность», «Реализуемость» и «Контролируемость» и обсудили целесообразность их внедрения в практику физического воспитания старших дошкольников (таблица 1).

В дополнение к тому, что было нами изучено в самих программах (и предложенных технологиях их осуществления) мы изучили публикации из опыта работы ДОО, которые уже работали по данным программам и учли мнение коллег при выборе парциальной программы.

Чтобы выбрать оптимальную для нашего ДОО технологию, нам следовало требования к пространственно-предметной раз-

Таблица 1. Сравнение парциальных программ и технологий «Выходи играть во двор!» и «Весёлый рюкзачок»

Показатели	«Выходи играть во двор!»	«Весёлый рюкзачок»
	<i>Критерий «Полезность»</i>	
Полезный эффект в случае внедрения	Полноценное физическое развитие детей с учётом интересов, потребностей детей и их родителей, специфики национальных и спортивных традиций региона.	Целостное развитие личности средствами рекреационного туризма; сформированная мотивация к самостоятельной двигательной деятельности, освоение ценностей здоровья, физической культуры
Уровень требований новшества к организации	Организуется как третье физкультурное занятие на открытом воздухе. Учитываются региональные особенности культуры, характер природного окружения, традиции.	
	Программы и все методические материалы к ним есть в наличии	
	Обе программы соответствуют требованиям ФГОС ДО, Федеральной программы ДО, СанПиНа.	
<i>Критерий «Реализуемость»</i>		
Временные ресурсы	Не требуют дополнительного времени, укладываются в режим во время прогулки, как час двигательной активности	
Кадровые ресурсы	Не требует дополнительных специалистов, может быть организована и воспитателем, и инструктором по физической культуре.	
Материально-техническое обеспечение	<p>Спортивный зал. Спортивная площадка. Городошная площадка. «Дорожка движения» для каждого сезона своя. Лыжня. Горка, ледяные дорожки. Спортивный инвентарь: Городки, лыжи, теннисные ракетки и мячи, санки, волейбольная сетка, мячи разные, обручи, палки, кегли, баскетбольная корзина, бассейн с водой, игрушки-брызгалки; Детские велосипеды, самокаты. Шишки, желуди, каштаны, верёвочки, камешки и др.</p>	<p>Комната юного туриста, где проводятся занятия, тренинги, беседы (интерактивная доска, мультимедийный проектор, библиотека юного туриста, таблицы, схемы). Туристическое снаряжение и оборудование. Музей туризма в детском саду. Рабочие тетради для детей. Художественная литература Слайдовые презентации. Модели: Земли, форм поверхности суши, экологической тропы. Карты, планы-карты, атласы, гербарии. Материалы для обеспечения безопасности походов.</p>
Организация процесса здоровьесбережения	Весь процесс в обеих технологиях организован как активная двигательная деятельность, в подавляющем большинстве случаев — это коллективная деятельность в рамках времени отведенного на прогулку, поэтому вместе с физическим развитием обе технологии предполагают влияние на положительную социализацию, обогащение представлений о мире природы, взаимодействии людей, способствуют эстетическому воспитанию и умению корректно проявлять свои чувства.	
<i>Критерий «Контролируемость»</i>		
Наличие инструментария для контроля (методики, тесты, анкеты).	<p>Разработана система мониторинга: определены показатели освоения содержания программы; отобраны диагностические методики; распределены ответственные за осуществление мониторинга; определена периодичность проведения диагностических процедур.</p>	<p>Есть только планируемые результаты освоения программы, но системы мониторинга, критериев, показателей и диагностических методик, нет.</p>

живающей среде, указанные авторами, сопоставить с условиями, которые уже есть в нашем детском саду или мы можем их создать. Оценка ППРС, проведенная экспертной группой, по методике Ф. Ф. Харисова и Л. А. Харисовой дала следующие результаты:
— технология организации детского туризма по программе «Весёлый рюкзачок» — 1,2 условные единицы (актуальность 10

баллов × полезность 10 баллов × реализуемость 4 балла × контролируемость 3 балла = 1200:1000 = 1,2 условные единицы);
— технология организации подвижных игр на прогулке в парциальной программе «Выходи играть во двор» — 10 условных единиц (по каждому из критериев технология набрала по 10 баллов. 10×10×10×10=10000:1000=10 условных единиц).

По результатам обсуждения единогласно было принято решение о включении в основную образовательную программу ДООУ в часть, формируемую участниками образовательных отношений, парциальной программы и технологии «Выходи играть во двор!» Л.Н. Волошиной, получившей преимущества перед программой и технологией «Весёлый рюкзачок» по критериям «Реализуемость» и «Контролируемость».

Игровая технология, как и сама программа «Выходи играть во двор», ещё в 2016 году была одобрена редакционно-издательским советом ОГАОУ ДПО «БелиРО». К этому времени она

была апробирована в 10 дошкольных учреждениях Белгородской области, показала свою полезность, инновационный потенциал и перспективность. Сейчас эта программа используется в большинстве ДООУ нашей области, поэтому мы без сомнений начали реализацию данной технологии, как час подвижных игр на прогулке в старшей и подготовительной группах.

Используемая нами технология выбора парциальной программы для разработки ООП в полной мере соответствует рекомендациям по реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования.

Литература:

1. Бережнова, О.В., Бойко, В.В. Парциальная программа физического развития детей 3–7 лет «Малыши-крепыши» [Текст] / О.В. Бережнова, В.В. Бойко. — М.: Изд-во Цветной мир, 2017. — 136 с.
2. Парциальная программа дошкольного образования «Выходи играть во двор» (образовательная область «Физическое развитие»): методическое пособие [Текст] / Л.Н. Волошина и др. — Воронеж: Издат-Черноземье. — 2017. — 52 с.
3. Развитие через движение: формирование двигательных способностей детей 3–7 лет: парциальная программа [Текст] / О.Б. Соколов, Л.А. Новикова, Т.В. Левченкова. — М.: Изд-во ООО ВАРСОН, 2022. — 44 с.
4. Тимофеева, Л.Л. Парциальная программа «Бадминтон для дошкольников». Планирование и конспекты занятий [Текст] / Л.Л. Тимофеева. — 2-е изд. М.: Изд-во: ООО Русское слово — учебник, 2019. — 168 с.
5. Харисов, Ф.Ф., Харисова, Л.А. Оценка здоровьесберегающих образовательных технологий в системе общего образования [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-zdoroviesbergayuschih-obrazovatelnyh-technologiy-v-sisteme-obshchego-obrazovaniya/viewer> (дата обращения 2 июня 2024).
6. Чепенёва, А.А. Парциальная программа рекреационного туризма для детей старшего дошкольного возраста «Весёлый рюкзачок» [Текст] / А.А. Чепенёва, А.Ф. Мельникова, В.С. Волкова. — М.П.: Мозаика-Синтез, 2019. — с. 23.

3D-моделирование как неотъемлемая часть проектной деятельности на занятиях по инженерной графике

Петрова Елена Владимировна, преподаватель
Новосибирский колледж автосервиса и дорожного хозяйства

Статья посвящается методике преподавания дисциплины «Инженерная графика» в системе СПО с использованием современных компьютерных технологий. Приведены преимущества по внедрению в учебный процесс раздела 3D-моделирования с точки зрения развития пространственного воображения, так необходимого современному специалисту технической направленности.

Технологии 3D и аббревиатура 3D широко вошли в нашу жизнь, начиная с уловок маркетологов «тушь 3D», «шампунь 3D», «кино 3D», «макет 3D» и т. п., заканчивая компьютерными играми всевозможными гаджетами. 3D — это уже своего рода бренд, добавляя который к названию товара повышается его привлекательность и популярность. Так что такое 3D на самом деле? Все просто, 3D — это сокращение английского термина Three-dimensional, который обозначает трехмерный, т.е. объект, лежащий в трех координатных осях X, Y, Z. Соответственно, 2D — это двухмерный т.е. объект, находящийся в двух осях координат [1].

Трехмерное моделирование является наиболее наглядным, точным и полным источником информации об объекте, с использованием которой может быть сформирована и оформ-

лена, при необходимости, конструкторская документация на электронных или бумажных носителях.

Внедрение компьютерных технологий поставило под сомнение необходимость существования начертательной геометрии и инженерной графики в образовательных учреждениях. Двухмерные чертежи на бумаге уходят в прошлое, превращаются в принадлежность склада технической документации на случай изготовления детали для ремонта ранее выпускавшихся изделий. В качестве альтернативы во многих технических университетах появились учебные курсы компьютерной графики. Однако это не значит, что отпала необходимость обучать студентов правилам черчения, так как это основа, на которую должны накладываться новые навыки. На сегодняшний день основной компетенцией в области инженерной графики

по-прежнему остается умение читать и разрабатывать чертежи деталей, а также сборочные чертежи.

Но наряду с ручным выполнением расчетно-графических работ на начальных курсах по дисциплинам общеобразовательного цикла, таких как «Инженерная графика», «Техническое черчение», неотъемлемой частью образовательного процесса является использование методов компьютерного моделирования [3].

При разработке курса инженерной графики следует использовать инновационные технологии для обучения конкурентоспособных выпускников техникумов. Для этого необходимо научить студентов создавать модели, а потом уже на их основе получать автоматический чертеж, с дальнейшей его доработкой в соответствии с единой системой конструкторской документации (ЕСДК).

Еще одной важной причиной использования 3D-моделирования в обучении студентов является возможность ускоренного развития пространственного мышления у студентов, которое необходимо для чтения чертежей и вообще конструкторской деятельности. В связи с уменьшением часов на геометрию и практически полным отсутствием уроков черчения в школе, пространственное мышление первокурсников на сегодняшний день очень плохо развито.

Опыт преподавания с внедрением компьютерного моделирования показал, что у студентов повышается устойчивый интерес к предмету. Из 75 опрошенных обучающихся 2 курса 65 однозначно ответили, что 3D-моделирование на занятиях им нравится, помогает проанализировать конструктивные элементы деталей и правильно отобразить их на плоских чертежах. Использование 3D-моделей позволяет показать объект со всех сторон, менять ракурс, поворачивать, вносить коррективы.

Очень важно, что моделирование развивает способность к анализу геометрической формы тел. Обучающиеся продумывают порядок операций, которые нужно использовать, чтобы создать модель детали. Замечено, что этот навык развивается с наработкой опыта. Сначала обучающиеся не могут оценить трудоемкость операций, но со временем начинают заранее анализировать и просчитывать последующие шаги по выполнению модели. Даже самую простую деталь можно построить различными способами. Поэтому еще на этапе анализа чертежа рекомендуется выбрать наиболее целесообразный вариант по-

строения 3D-модели детали, чтобы минимизировать время на выполнение задания.

На примере построения 3D-модели втулки (рис. 1) покажем, насколько можно сократить процесс моделирования при правильном анализе формы детали.

Проанализируем форму детали. Поверхность втулки образована тремя цилиндрами разной длины с диаметрами 16, 40 и 30 мм. Имеется сквозное цилиндрическое отверстие диаметром 8 мм, а также две фаски разной величины с торцов втулки.

Построение модели данной детали можно выполнять путем применения целой цепочки операций: создание трех цилиндров (рис. 2), перенос и объединение цилиндров в одно тело (рис. 3), создание фасок с торцов втулки (рис. 4), создание и вычитание сквозного отверстия (рис. 4), и, наконец, создание фасок с торцов втулки (рис. 5).

Стоит отметить, что все эти операции можно выполнить с помощью разного набора команд, что также может увеличить время выполнения работы.

Теперь покажем другой способ выполнения модели этой же детали. В данном случае необходимо вычертить половину контура детали в разрезе и нанести ось на расстоянии, равном радиусу сквозного отверстия (рис. 6). Далее, указав центром вращения ось, применяем команду Вращение. Таким образом сразу получаем модель втулки уже с фасками и сквозным отверстием.

Данный пример наглядно показывает, что опыт моделирования позволяет сократить количество операций как минимум в четыре раза.

Студентам, недавно приступившим к 3d-моделированию, можно сформулировать несколько рекомендаций, которые помогут в приобретении новых навыков:

1. Перед началом построения 3d-модели необходимо провести анализ чертежа детали, выявить внешние и внутренние формы поверхностей. Установить наличие резьб, фасок, проточек, канавок, пазов и других элементов.
2. Определить, какие операции будут при проектировании основными, какова будет последовательность построения модели детали. Можно даже сначала выписать этапы 3d-моделирования на бумаге. Сначала следует использовать основные формообразующие операции (вытягивание, вращение), а последними операциями, естественно, будут построение отверстий, фасок, скруглений, оболочек и т.д.

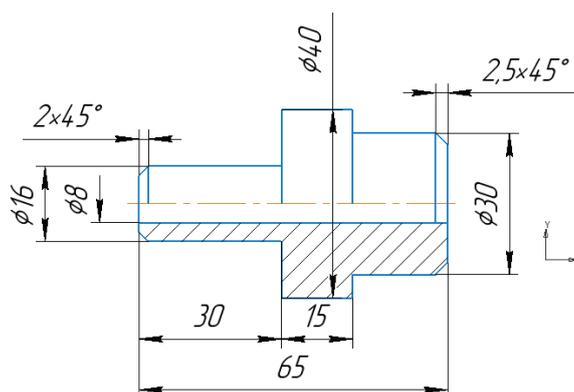


Рис. 1. Чертеж втулки

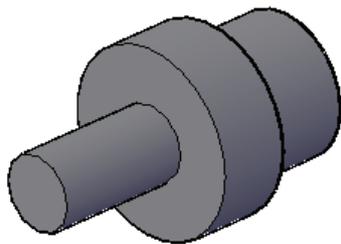


Рис. 3. Объединение цилиндров

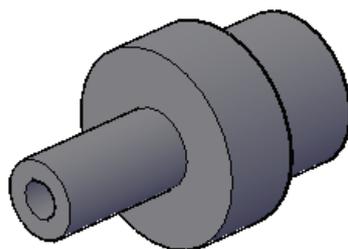


Рис. 4. Создание сквозного отверстия

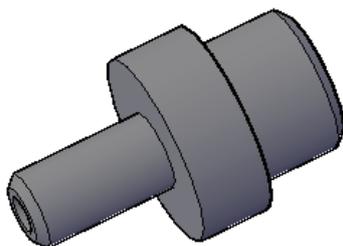


Рис. 5. Создание фасок

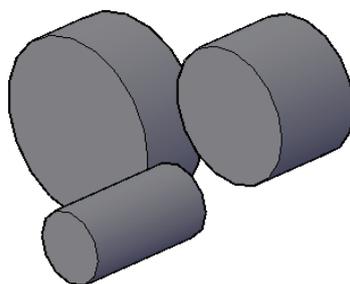


Рис. 2. Создание трех цилиндров

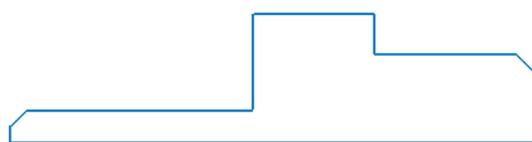


Рис. 6. Создание модели операцией вращения

Внедрение в учебный процесс курса инженерной графики заданий по выполнению чертежей с использованием элементов моделирования обладают рядом преимуществ перед традиционным — это лучшее визуальное представление проектируемых изделий, более высокая точность проектирования особо сложных пространственных объектов, а также неограниченные возможности и легкость в редактировании трехмерной модели в процессе проектирования и на любом этапе. Установленная ассоциативная связь: модель изделия — чертеж в образовании позволяет на любом этапе корректировать выполняемое задание. При внесении изменения в 3D-модель, оно автоматически отображается в остальных документах, связанных с этой моделью — например, чертеже и спецификации. В связи с этим достигается значительная экономия времени на проектирование [2].

На основании опыта преподавания было замечено, что 3D-моделирование играет ключевую роль в выполнении проектной работы «Сборочный чертёж» по Инженерной графике (рис. 7).

Этот метод является неотъемлемой частью современного инженерного проектирования и имеет множество преимуществ перед традиционными методами.

Во-первых, 3D-моделирование позволяет создать точную и реалистичную модель изделия, что значительно упрощает

процесс проектирования и позволяет избежать ошибок на этапе разработки. Благодаря возможности просмотра модели со всех сторон, обучающиеся могут легко выявить потенциальные проблемы и внести необходимые коррективы.

Во-вторых, 3D-моделирование упрощает коммуникацию между различными участниками проекта. Благодаря возможности обмена файлами и просмотра моделей в реальном времени, обучающиеся могут эффективно взаимодействовать и быстро принимать решения. Кроме того, 3D-моделирование позволяет создавать анимацию и визуализацию созданных моделей.

Студенты в современной образовательной среде должны уверенно владеть программами 3D-моделирования, уметь пользоваться всеми возможностями пространственного проектирования сложных поверхностей для воплощения любых конструкторских решений. Практика обучения показывает, что уже на втором курсе обучающиеся могут параллельно успешно освоить на базовом уровне программы КОМПАС и AutoCad, совмещая учебные занятия и кружковую деятельность.

Таким образом, использование 3D-моделирования при выполнении проектной работы «Сборочный чертёж» по Инженерной графике является необходимой составляющей для повышения эффективности проектирования и ускорения процесса разработки учебных чертежей.

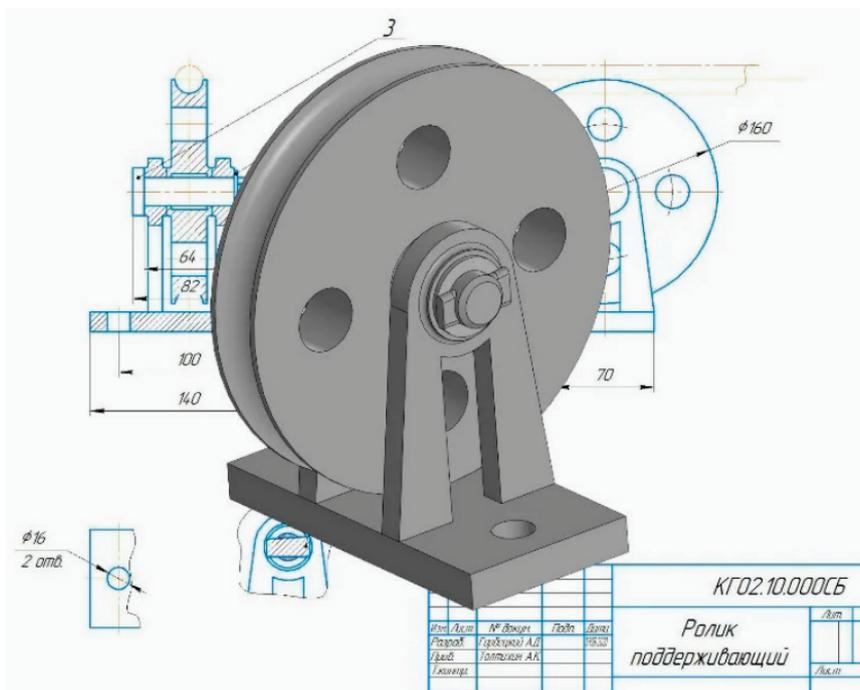


Рис. 7

Литература:

1. 3D-моделирование и инженерная графика. Ибраева С. Д., г. Кокшетау, 2015 г.
2. 3D-моделирование в промышленной сфере / К. Ю. Маслов, М. Ю. Похорукова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 11.3 (115.3). — С. 19–22. — URL: <https://moluch.ru/archive/115/31349/> (дата обращения: 06.04.2024).
3. Использование программ 3D-моделирования при обучении Инженерной графике. Фазлулин Э. М., Рябов В. А., 2018 г.
4. Инженерная графика с основами проектирования. Редькин В. Ф., г. Красноярск, 2011 г.
5. Трехмерное моделирование в изучении Инженерной графики. Туч В. В., 2013 г.

Использование театрализованной деятельности как средства развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста (на примере программы внеурочной деятельности «Театрариум» для обучающихся первого класса)

Петряшова Арина Юрьевна, студент
Вологодский педагогический колледж

В статье рассмотрены вопросы, связанные с использованием театрализованной деятельности как средства развития коммуникативных навыков младших школьников во внеурочной деятельности (на примере программы внеурочной деятельности «Театрариум» для обучающихся первого класса). Сделан вывод о том, что театрализованная деятельность действительно развивает коммуникативные навыки у детей младшего школьного возраста. специально написанные инсценировки), какое значение театрализованная деятельность имеет в становлении коммуникативных навыков

Ключевые слова: театрализованная деятельность, младшие школьники, внеурочная деятельность, коммуникативные навыки, общение, театрализованные игры.

Коммуникативные навыки развиваются и совершенствуются в процессе общения. Актуальность темы определяется тем, что развитые коммуникативные навыки влияют не только на успешность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Чтобы быть успешным, нужно быть более коммуникативно-активным, способным адаптироваться, эффективно взаимодействовать и управлять процессами общения. В связи с этим необходимо найти в процессе обучения такие средства, которые позволят сделать процесс развития коммуникативных навыков более эффективным. Таким средством может стать театрализованная деятельность, которая способствует развитию личности ребенка, внимания, памяти, воображения; совершенствованию словарного запаса, звукопроизношения; совершенствованию моторики, целенаправленности движений; коррекции поведения; развитию чувства коллективизма; стимулированию развития творческой, поисковой активности, самостоятельности; повышает мотивацию и интерес.

Под понятием «коммуникативные навыки» С. Л. Рубинштейн понимает комплекс умений, без которых невозможно плодотворное общение [6]. Младший школьный возраст, по мнению И. В. Дубровиной, характеризуется стремлением учеников получить знания, овладеть разнообразными умениями, компетентностями. Необходимо, чтобы каждый ребенок почувствовал свою ценность и неповторимость [3]. Важное место при этом принадлежит речевой коммуникации, что является непременным условием развития ребенка, одним из важнейших факторов его социально-коммуникативного развития и формирования коммуникативной компетентности.

При развитии коммуникативных навыков младших школьников важно учитывать особенности внимания, памяти, мышления, восприятия и понимания текста, особенности характера, темперамента, интеллектуального потенциала обучающихся и т. д.

Младший школьный возраст является благоприятным для выстраивания взаимоотношений. Именно в данном возрасте общение со взрослыми и сверстниками в рамках учебной и внеучебной деятельности способствует становлению характера взаимодействия младшего школьника с окружающими его людьми.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) основная образовательная программа начального общего образования реализуется образовательным учреждением, в том числе, и через внеурочную деятельность [1].

Под внеурочной деятельностью следует понимать образовательную деятельность, направленную на достижение планируемых результатов освоения основных образовательных программ (предметных, метапредметных и личностных), осуществляемую в формах, отличных от урочной [2]. Основным методом организации внеурочной деятельности являются логические, деловые игры, которые имитируют конфликтные и проблемные ситуации различного рода. В своих работах Д. Б. Эльконин подчеркивал значение игровой деятельности для развития психики детей. Именно в процессе проигрывания различных ролей и взаимодействия со сверстниками в игровых ситуациях, ребенок приобретает опыт общественного взаимодействия. Совместная работа с классом, группой сверстников, проявление своей индивидуальности перед коллективом посредством игр (в том числе, театрализованных) будет иметь результат при правильном построении занятий по внеурочной деятельности, применении разнообразных форм и методов работы. Все это будет влиять на развитие коммуникативных навыков у младших школьников.

Театрализованная деятельность рассматривается как специфический вид художественно-творческой деятельности, участники которой осваивают доступные средства сценического искусства, согласно выбранной роли, участвуют в подготовке и разыгрывании разного вида театральных представлений [4]. Существуют приёмы театрализованной деятельности: этюд, выразительное чтение, инсценировка, театрализованная игра, кукольные постановки. Именно театрализованная деятельность за счет игровых элементов является наиболее предпочтительной для младших школьников. Театрализованная игра, как один из приёмов в театрализованной деятельности — это разыгрывание в лицах литературных произведений (сказки, рассказы, специально написанные инсценировки).

Особое значение театрализованная деятельность имеет в становлении коммуникативных навыков, поскольку обогащают знания о специфике взаимодействия людей разного возраста, пола, национальностей, актуализируют эмоционально-чувственную сферу, связанную с проявлением интереса к межличностному взаимодействию, потребности в диалоговом общении, социально значимыми мотивами поведения, формируют способы взаимоотношений, принятые в социальной культуре [5].

Анализ литературных источников показал, что развивающий потенциал театрализованной деятельности заключается в: коллективности деятельности; элементах игровой деятельности; необходимости делать общее дело и общаться; необходимости активизировать познавательные способности; самостоятельности выбора и организации собственного участия в деятельности.

Особенности применения театрализованной деятельности во внеурочной деятельности на личном практическом опыте заключаются в том, что она носит творческий, неформальный характер (что повышает интерес и мотивацию учащихся к подобной деятельности); активно привлекаются родители (что обеспечивает совместный досуг и коммуникацию); строится с учетом возраста и интересов детей; коллективный характер

работы позволяет больше общаться, выстраивать диалоги (что способствует развитию коммуникативных навыков). Театрализованная деятельность способствует развитию коммуникативных навыков младших школьников посредством активной совместной работы по выбору ролей, их отработки, подготовки сценок, осмысления образов, анализа проделанной работы.

Исполняемая роль, произносимые реплики ставят ребенка перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться, в результате активизируется и совершенствуется словарный запас, грамматический строй речи, звукопроизношение, навыки связной речи, темп, выразительность речи улучшается диалогическая речь. Дети учатся взаимодействовать друг с другом, адекватно реагировать на замечания и предложения собеседника, находить компромисс. Развитие коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста имеет большое значение для адаптации в обществе и дальнейшей социализации.

Практический опыт показал, что театрализованная деятельность в школах, только начинает развиваться. Это направление становится актуальным и востребованным.

Для педагогов театрализованная деятельность — способ привлечь детей младшего школьного возраста к творческой деятельности, стимулировать их активность и формировать учебную мотивацию, средство развития коммуникативных навыков.

Литература:

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» — Текст: электронный // Сайт «Единое содержание общего образования». — URL: https://static.edsoo.ru/projects/upload/FOP_NOO.pdf (дата обращения: 10.05.2024).
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [в ред. от 29.12.2014 № 1643]. — Текст: электронный // ФГОС. — URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 10.05.2024).
3. Дубровина, И. В. Младший школьник: развитие познавательных и творческих способностей / И. В. Дубровина. — Москва: Академия, 2019. — 360 с. — Текст: непосредственный.
4. Зотова, И. В. Роль и значение организации театральной деятельности детей дошкольного возраста в условиях ДОУ / И. В. Зотова, А. Е. Крайчак. — Текст: электронный // Научная электронная библиотека «Киберленинка» [Проблемы современного педагогического образования. — 2017. — № 16 (98)]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-znachenie-organizatsii-teatralnoy-deyatelnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-usloviyah-dou> (дата обращения: 10.05.2024).
5. Михайлова, И. М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности / И. М. Михайлова. — Псков: ПГПУ, 2019. — 188 с. — Текст: непосредственный.
6. Развитие общения у дошкольников: характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет / под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. — Москва: Педагогика, 1974. — 288 с. — Текст: электронный // Электронная библиотека МГППУ — URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10584/> (дата обращения: 10.05.2024).

Театральная деятельность как форма успешной социализации детей с ОВЗ в детском любительском театральном коллективе

Пономарёва Светлана Владимировна, педагог дополнительного образования
МАУ ДО «Дом детского творчества» Ивнянского района Белгородской области

В данной статье рассматривается вопрос успешной социализации дошкольников и обучающихся с ОВЗ с 1 по 6 классов в детском любительском театральном коллективе «Театр и мы» МАУ ДО «Дом детского творчества» Ивнянского района Белгородской области через театральную деятельность. Автор освещает благотворное влияние театра на развитие у детей интереса к здо-

ровому образу жизни, к занятиям творческой деятельностью, к активному общению в кругу семьи, друзей, товарищей. Автором разработан и применен комплекс театрализованных мероприятий, направленный на нравственно-патриотическое воспитание детей в детском театральном коллективе «Театр и мы».

Ключевые слова: театр, театральная деятельность, культура речи и поведения, социализация, адаптация, творческие способности, потенциал ребёнка, сопереживание, здоровый образ жизни, воспитание патриотизма, упражнение, тренинг.

Theatrical activity as a form of successful socialization of children with disabilities in a children's amateur theater group

Ponomaryova Svetlana Vladimirovna, teacher of additional education
MAU DO «House of children's creativity» Ivnyanskiy district, Belgorod region

This article examines the issue of successful socialization of preschoolers and students with disabilities from grades 1 to 6 in the children's amateur theater group «Theater and We» of the MAU DO «House of Children's Creativity» of the Ivnyansky district of the Belgorod region through theatrical activities. The author highlights the beneficial effect of theater on the development of children's interest in a healthy lifestyle, creative activities, and active communication with family, friends, and comrades. The author has developed and applied a set of theatrical events aimed at the moral and patriotic education of children in the children's theater group «Theater and we».

Keywords: theater, theatrical activity, culture of speech and behavior, socialization, adaptation, creativity, child's potential, empathy, healthy lifestyle, education of patriotism, exercise, training.

Одной из актуальных проблем современного мира становится социальное развитие подрастающего поколения. И родители, и педагоги (социологи, психологи, воспитатели, учителя школ) обеспокоены вопросом успешной социализации детей с ОВЗ. Каждый родитель желает, чтобы его ребенок вошел в этот мир уверенно, стал счастливым, умным, добрым и успешным. В этом сложном процессе становления человека немало зависит от его личных внутренних и внешних качеств, поведения, общения с окружающим миром. Успешная социализация детей возможна только лишь в том случае, если ребенок с раннего детства правильно адаптируется в мире, то есть его поведение соответствует общественно-приемлемым нормам.

По мнению учёных, социализация личности зависит от вида деятельности ребёнка, его участия в социальном труде, от досуга, личных интересов, от того, какое влияние на расширение его кругозора, внутренний микроклимат оказывает окружающая среда, как заботятся общество и государство о достойном росте будущего поколения. При этом обязательно следует учитывать возрастные и индивидуальные особенности ребёнка в процессе обучения. В зоне внимания взрослых в первую очередь должен быть вопрос о том, насколько ребёнок самостоятельно и уверенно может решать свои проблемы в семье, школе, на улице, в кругу друзей, товарищей, незнакомых людей.

Социологи С. А. Амбалова, А. К. Быков, В. П. Борисенков и О. В. Гукаленко, занимающиеся вопросом социализации и адаптации несовершеннолетних к взрослому миру, утверждают, что социализация — это долговременный процесс формирования и развития личности, который происходит под влиянием воспитательной и учебной деятельности, где значительная роль отводится педагогам, чьи знания, опыт и умения помогают ребенку обрести свой уникальный стиль жизни с максимальной реализацией своего индивидуального потенциала [1;5;6].

В вопросе социальной адаптации дошкольников и младших школьников к жизни в социуме детский любительский театральный коллектив «Театр и мы» МАУ ДО «Дом детского творчества» Ивнянского района Белгородской области является фундаментальным подспорьем всем семьям Белгородской области, в которых проблема социализации детей с ОИШ обозначена остро. Театрализованная деятельность в театральном коллективе, на наш взгляд — это хорошая возможность раскрытия творческого потенциала ребенка, воспитание творческой направленности личности. В любом театральном коллективе педагогами созданы условия для социального, нравственно-эстетического, физического самоопределения каждого ребёнка, для творческой самореализации детской личности путём вовлечения малышей и школьников в спортивные соревнования, мероприятия по здоровьесбережению, музыкальные праздники, литературные игры, интеллектуальные лабиринты. Но одним из значимых факторов гармоничного развития ребёнка является театрализованная деятельность. Доктор педагогических наук Б. М. Теплов отмечал, что театрализованные постановки играют большую роль в жизни ребёнка, ведь «театр — это волшебный мир, и он даёт уроки красоты, морали, нравственности. А чем они богаче, тем успешнее идёт развитие духовного мира детей», тем быстрее и «без углов» происходит их социализация. Театрализация обогащает эмоциональную сферу ребёнка, развивает его фантазию и творческие способности [3]. Любая театральная постановка позволяет углубить и укрепить детское мировоззрение о себе и окружающей среде. По мнению советского психолога Л. С. Выготского, театральные постановки или драматизации, наряду со словесным творчеством, представляют собой самый частый и распространённый вид детского творчества. Учёный указывал на ценность детского театрального творчества, отмечая стимулирование творческого воображения, близость импровизационных форм педагогической

работы детской деятельности, участие вспомогательных видов творчества [2].

Специалистами детского театрального творчества (И. А. Генералов, А. А. Похмельных, Э. Г. Чурилова) разработаны методики занятий театральной деятельностью с дошкольниками и младшими школьниками, которые мною взяты за основу в работе с детьми [3; 7]. Эти методические рекомендации направлены на формирование художественно-творческих способностей детей. Занимаясь с детьми театром, педагоги ставят перед собой цель сделать жизнь своих воспитанников содержательной и интересной, наполнить её яркими впечатлениями, радостью совместного творчества, полезными делами. Руководители коллективов стремятся к тому, чтобы навыки, полученные в театрализованных играх, дети смогли бы использовать в повседневной жизни: в общении с друзьями, в семейном кругу, в быту. Наряду с обучающими, развивающими, воспитательными задачами они не забывают и о здоровьесбережении. Детей также нужно научить следить за своим дыхательным аппаратом, помочь им укрепить лёгкие, выработать у них специальные навыки и умения по снятию нервного напряжения на тренировочных занятиях по сценической речи. Ими используются всевозможные упражнения и тренинги, чтобы раскрепостить детей перед работой на сцене, убрать зажатость и робость, победить страх перед зрителями. В работе с детьми с ОВЗ нами используются индивидуальная, парная и групповая формы организации занятий, которые раскрывают суть высказывания Вольтера о воздействии театра на личность: «Театр является отличным средством воспитания души».

Мир театра загадочен и удивителен. Понять этот волшебный край может только тот, кто умеет слышать и слушать, видеть в обычных вещах необычное, кто любит мечтать и фантазировать, кто стремится к познанию и хочет трудиться.

Уже четыре года посредством театральной деятельности мы активно приобщаем детей с ОВЗ к народным истокам и воспитываем в них чувство гордости за свой великий народ, за «прекрасный, могучий и поистине волшебный русский язык». Воспитание души идёт через привитие любви к Родине, Отечеству, «малому окоему детства». Наши воспитанники растут патриотами, с удовольствием участвуют в постановках о войне, рассказывают о своих прадедах ветеранах. Дети с помощью педагогов рисуют афиши, изготавливают костюмы, атрибуты и декорации к сказкам, учат роли. Юные артисты творческого объединения «Театр и мы» показали своим друзьям и зрителям МАУ ДО «Дом детского творчества» Ивнянского района Белгородской области тематические утренники «Очей очарованье», «В гости к Деду Морозу», «Защитники Отечества», «Мамин День», «Победа!», музыкальные праздники «Музыка нас связала», «Крылатое детство», литературные композиции по произведениям А. А. Лиханова «Теплый дождь», «Звезды в сентябре», на которых присутствовал сам автор — Капитан Страны Детства — председатель Российского детского фонда. Но наиболее любимыми постановками оказались русские народные сказки «Репка», «Теремок», «Каша из топора». Актёры почерпнули из фольклора мудрость, готовность стоять за правду, отстаивать справедливость, жить в согласии и мире, дружно трудиться, ведь труд — основа всего ценного, что есть в человеке.

Современная пьеса-сказка М. Бартечева «Считаю до пяти» тоже пришлась юным талантам по душе. С данной театральной постановкой мы участвовали в областном фестивале библиотечных театральных студий «Театр книги» в июле 2019 года, за что были отмечены дипломами регионального значения. В постановке участвовали подростки 10–14 лет. Режиссёром-постановщиком выступила С.В. Пономарева.

Основным условием набора в театральный коллектив является желание самого ребёнка, его мотивация по А. С. Макаренку направлена на «перспективу завтрашней радости» — стать успешным, быть полезным! Дети, приобретая навыки в процессе актерских тренингов и сценического опыта, значительно отличаются от большинства своих сверстников умением говорить, держаться на публике, вести себя согласно законам этики, выходить из конфликтной ситуации, логически мыслить и рассуждать, отличать добро от зла. Театральная деятельность учит работать в коллективе, объединяться ради идеи спектакля, уметь управлять своей волей, видеть и слышать другого, понимать природу поступка и поведения, управлять своими эмоциями и главное понять себя и оценить свои возможности. Театрализация, по нашему мнению, настраивает каждого ребёнка на ситуацию успеха и, следовательно, ведёт к успешной социализации [4].

Опыт работы в детском любительском театральном коллективе показывает огромные возможности театральной деятельности в воспитании детей с ОВЗ и их адаптации к жизни в современном обществе. Все дети, появляющиеся в театральном коллективе, испытывают неуверенность в себе. Чтобы научить ребенка правильно говорить, свободно держаться на сцене, раскрыть его индивидуальные и творческие способности, приходится тратить много усилий и времени. Для снятия психологических зажимов подбирается специальный материал.

Театрализация способствует самореализации личности ребенка и педагога. Постановки помогают укрепить взаимоотношения в коллективе, ускоряют развитие эмпатии и положительных качеств, усиливают ощущение собственной личностной ценности, повышают художественную и социальную компетентность. Замечено, что занятия в театральном коллективе позволяют успешно преодолевать внутреннюю тревогу, раздражительность, страх, заниженную самооценку, трудности в общении, помогают уладить конфликты в семье и преодолеть страх перед освоением новой сферы деятельности.

Театральная деятельность позволяет разыграть любые психотравмирующие ситуации: непонимание близких, их холодность или излишнюю опеку, предательство, горе, утрату доверия к миру, а также помогает понять свой внутренний мир, осознать собственный потенциал и оценить возможность перемен. Атмосфера театра действует на зрителей и актеров исцеляюще, как «бальзам на рану». Наблюдения открыли нам огромные возможности театральных постановок в воспитании и формировании личности детей с ОВЗ, а опыт показал необходимость театра для детей с ОВЗ.

Театрализованная деятельность оказывает глубокое воздействие и на образовательный процесс: углубляет и расширяет знания учащихся по основным предметам; стимулирует учебно-исследовательскую активность школьников; повышает мотивацию к обучению по нелюбимым предметам. Занятия теа-

тром оказывают существенное воспитательное воздействие на детей: они способствуют возникновению у ребенка потребности в саморазвитии, формируют у него готовность и привычку к творческой деятельности, повышают его собственную самооценку и его статус в глазах сверстников, педагогов, родителей. Занятость детей во внеурочное время содействует укреплению самодисциплины, развитию у них самоорганизованности и самоконтроля. Театрализация позволяет формировать у детей практические навыки здорового образа жизни, полезного отдыха и досуга, умение противостоять негативному воздействию окружающей среды, Массовое участие детей в работе любительского театрального коллектива способствует его

сплочению, укреплению традиций, благоприятного социально-психологического климата.

Таким образом, театрализованная деятельность способна решить целый комплекс задач, направленных на гуманизацию всей жизни нашего общества, на подготовку будущего профессионального самоопределения наших детей. Таким образом, благодаря участию в работе любительского театрального коллектива ребенок приобретает опыт совместных переживаний, изменяется характер его поведения, укрепляются детско-взрослые отношения. Театр дарит ребёнку мир прекрасного, обогащает его жизнь добрыми впечатлениями, способствует активной социализации.

Литература:

1. Акулова, О. В. Образовательная область «Социализация. Игра» / О. В. Акулова, О. В. Солнцева. — Москва: Детство-Пресс, 2013. — 176 с.
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — СПб: Перспектива, 2020. — 125 с.
3. Генералова, И. А. Программа курса «Театр» для начальной школы Образовательная система «Школа 2100» Сборник программ. Дошкольное образование. Начальная школа (Под научной редакцией Д. И. Фельдштейна). — Москва: Баласс, 2008.
4. Кондаков, А. М., Данилюк, А. Я. Воспитание и социализация младших школьников // Педагогика. — 2009. — № 5. — С. 7–27.
5. Реан, А. А. Психология личности: Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. — СПб: Прайм-Еврознак, 2004. — 407 с.
6. Розум, С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. — Санкт-Петербург: Речь, 2006. — 364 с.
7. Чурилова, Э. Т. Методика и организация театральной деятельности дошкольников и младших школьников / Э. Г. Чурилова. — Москва: ВЛАДОС, 2001. — 159 с.

Роль метода проектов в формировании иноязычной коммуникативной компетенции

Райкул Аружан Айдаркызы, студент магистратуры

Научный руководитель: Жайтапова Алтынай Альбековна, доктор педагогических наук, профессор
Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана (г. Алматы, Казахстан)

Статья посвящена актуальной теме использования метода проектов для формирования коммуникативной компетенции учащихся на иностранном языке. В статье рассматриваются: понятие компетенции и коммуникативной компетенции в частности; сущность метода проектов и его преимущества; роль метода проектов в формировании иноязычной коммуникативной компетенции; результаты применения метода проектов; влияние проектной деятельности на развитие социокультурной компетенции; повышение мотивации к изучению языка с помощью проектной методики.

Ключевые слова: метод проектов, коммуникативная компетенция, иностранный язык, мотивация, проектная деятельность.

The role of the project method in the formation of foreign language communicative competence

Raykul Aruzhan Aйдarkyzy, student master's degree

Scientific advisor: Zhaytapova Altynay Albekovna, doctor of pedagogical sciences, professor
Kazakh University of International Relations and World Languages named after Abylai Khan (Almaty, Kazakhstan)

The article is devoted to the topical topic of using the project method to form the communicative competence of students in a foreign language. The article discusses: the concept of competence and communicative competence in particular; the essence of the project method and its advantages; the role of the project method in the formation of foreign language communicative competence; the results of the application of the project method;

the impact of project activities on the development of socio-cultural competence; increasing motivation to learn a language using a project methodology.

Keywords: project method, communicative competence, foreign language, motivation, project activity.

В настоящее время широко обсуждается вопрос о том, как система образования способствует развитию ключевых компетенций и универсальных учебных действий. Следует отметить, что в литературе отсутствует единый подход к определению понятия «компетентность». Мы придерживаемся определения А. В. Хуторского, который считает, что «компетентность включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых для продуктивной деятельности по отношению к определённым объектам и процессам»; «компетентность — это наличие, обладание соответствующей компетенцией, включающей личное отношение человека к себе и к предмету деятельности» [1].

Способность человека эффективно взаимодействовать с другими людьми на языковом уровне называется коммуникативной компетентностью. Это подразумевает не только хорошее знание языка, но и способность использовать его в различных культурных и ситуационных контекстах. Коммуникативная компетентность включает навыки устной речи, письма, чтения и аудирования, а также понимание невербальных средств общения, таких как жесты и мимика.

Коммуникативная компетентность жизненно важна для адаптации и взаимодействия в многонациональных обществах современного мира, где границы стираются. Обладание этими навыками позволяет не только свободно общаться на иностранном языке, но и глубже понимать культурные особенности и менталитет носителей данного языка, что способствует установлению эффективных межкультурных отношений.

Согласно Кунанбаевой С. С., коммуникативная компетентность определяется как способность человека эффективно взаимодействовать с другими на языковом уровне в различных ситуациях. Это понятие включает знание языковых структур и лексики, а также умение применять язык в разных контекстах общения, учитывая социальные и культурные особенности. Кунанбаева подчёркивает важность развития коммуникативных навыков для успешной адаптации в многоязычных и многонациональных обществах, где умение эффективно общаться на разных языках имеет решающее значение для социальных и профессиональных сфер жизни.

Метод проектов широко применяется в педагогической практике и научных исследованиях. Его популярность обусловлена дидактической природой, которая позволяет учащимся развивать творческие способности, самостоятельно конструировать знания и применять их для решения познавательных и практических задач. Этот метод также способствует освоению различных видов деятельности в условиях доступа к информационным ресурсам и анализу полученной информации. Как отмечает А. В. Бычков, важность метода проекта заключается в том, что учащиеся должны понимать сущность и цели своей работы, иметь возможность самостоятельно ставить цели и задачи и продумывать пути их реализации [2]. Проектный подход переводит получение знаний учащимися от пас-

сивного восприятия к активной деятельности, способствуя развитию их творческих способностей и умению решать нестандартные задачи.

Коммуникативное знание включает знание всех видов речевой деятельности, культуры речевого поведения и основных понятий. Система коммуникативных навыков охватывает речевые навыки, применяемые в различных областях и условиях общения с учётом адресата и стиля [3].

Учащиеся приобретают творческие навыки в отношении изучаемых предметов, таких как получение знаний непосредственно из окружающей среды, обучение способам общения и адаптация к нестандартным ситуациям. Функциональная грамотность включает знание языков, навыки взаимодействия с окружающими, умение работать в группах и коллективах, а также владение социальными ролями. Учащиеся должны владеть различными знаниями на изучаемом языке, уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, провести дискуссию и т. д.

Знание иностранных языков становится всё более важным в современном мире, поскольку оно открывает финансовые возможности, разнообразие культур и международный обмен. В результате вопрос о том, как эффективно развивать коммуникативные навыки учащихся на иностранном языке, приобретает исключительную значимость. Метод проектов является одним из наиболее распространённых методов обучения.

История метода проекта насчитывает многие десятилетия. По мере развития педагогики учителя и исследователи искали новые способы помочь учащимся получить знания и навыки. Концепция «учебной деятельности», предложенная американским философом Джоном Дьюи в начале XX века, была одной из первых форм метода проекта. Он предложил перейти от обучения, ориентированного на запоминание фактов, к активной деятельности, которая позволяет учащимся выполнять практическую работу самостоятельно и создавать свои собственные знания.

Метод проектов стал широко использоваться в образовании. Американский педагог Уильям Хиггинсон в 60-х годах предложил идею «индивидуальных проектов», в которых учащиеся могли выбирать методы и темы исследования. Этот метод позволил учащимся продемонстрировать свои творческие способности и интерес к обучению, что значительно повысило их мотивацию и эффективность обучения.

Метод проектов продолжает оставаться популярным в современной образовательной практике. Он особенно полезен для изучения иностранных языков, поскольку позволяет создать условия для естественного использования языка в различных ситуациях. Работа над проектом на иностранном языке требует от учащихся применения своих знаний и умений для решения практических задач, что способствует лучшему усвоению материала и развитию коммуникативных навыков.

Проекты на иностранном языке могут включать как презентации, так и видеоролики. Учащиеся не только изучают новый

материал, но и активно взаимодействуют на языке изучаемой страны во время проекта. Это не только улучшает их коммуникативные навыки, но и позволяет им получить опыт работы в группе, что является важным компонентом их личного и профессионального развития.

Таким образом, метод проектов имеет решающее значение для развития коммуникативной компетентности учащихся. Он позволяет им приобрести новые навыки и знания, применять эти знания в реальной жизни, что является важным компонентом успешного овладения иностранным языком.

Когда используется метод проектов, возможны два результата. Первый педагогический эффект заключается в участии учеников в поиске и логическом использовании материала. Второй результат проявляется в качественном улучшении знаний и умений учащихся, что способствует развитию их познавательных способностей и самостоятельности [4].

Таким образом, проектная деятельность учащихся помогает им развивать коммуникативные навыки, необходимые в современной жизни: брать на себя ответственность, участвовать в принятии решений и делать выбор. Она также развивает навыки устного и письменного общения.

Метод проектов относится к педагогическим технологиям и может быть реализован с помощью различных средств обучения, таких как информационные технологии. Это могут быть современные инструменты, такие как компьютеры или телекоммуникации, а также традиционные, такие как книги и справочники. Проекты могут быть индивидуальными или групповыми, исследовательскими, творческими или практическими.

Метод проектов — это метод обучения, основанный на активной и самостоятельной деятельности учащихся. Его цель состоит в выполнении сложных, практических заданий. Интеграция знаний из различных областей, развитие творческих и критических способностей, а также приобретение навыков и знаний, необходимых для решения реальных проблем, являются основными целями этого метода обучения.

Основные элементы метода проектов включают:

1. Целевая направленность: Проекты имеют цель, которая должна быть значимой и привлекательной для учащихся.
2. Самостоятельная деятельность: Учащиеся активно участвуют в разработке, организации и завершении проекта, развивая самостоятельность и инициативность.
3. Исследовательская стратегия: Проекты включают сбор, анализ и интерпретацию данных, что способствует развитию критического мышления.
4. Интеграция знаний: Проекты способствуют интеграции знаний из различных предметных областей.
5. Практическая направленность: Проекты ориентированы на решение реальных задач.
6. Коллаборативная работа: Групповые проекты развивают навыки общения и сотрудничества.

Метод проектов играет значительную роль в формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Он представляет собой педагогическую технологию, направленную на развитие у учащихся языковых знаний и умений, когнитивных и социально-коммуникативных навыков.

Прежде всего, метод проектов способствует практическому применению изучаемого языка в контексте реальных жизненных ситуаций. Учащиеся работают над проектами, которые требуют активного использования иностранного языка для поиска информации, взаимодействия с другими участниками, презентации и обсуждения результатов. Это создаёт условия для постоянной языковой практики, значительно повышающей уровень владения языком.

Кроме того, метод проектов развивает навыки межкультурной коммуникации. Работая над проектами, учащиеся сталкиваются с культурными особенностями и ценностями стран изучаемого языка, что способствует более глубокому пониманию и уважению к ним. Это особенно важно в контексте глобализации и растущей необходимости эффективного межкультурного взаимодействия.

Также метод проектов стимулирует развитие критического мышления и самостоятельности. Учащиеся учатся анализировать информацию, принимать решения и нести ответственность за результат своей работы. Это усиливает их мотивацию к изучению языка и формирует навыки, необходимые в профессиональной и личной жизни.

Таким образом, метод проектов является эффективным инструментом в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, способствуя интеграции языковых знаний с когнитивными и социально-коммуникативными навыками, а также развивая межкультурную осведомлённость и критическое мышление.

Проектная деятельность способствует развитию социокультурных компетентностей в начальной школе. Проектирование на уроках иностранного языка помогает учащимся понять речь на иностранном языке, информировать собеседника о себе, задавать вопросы и отвечать на них, выражать согласие или несогласие, желание или нежелание, одобрять или не одобрять [5]. Использование метода проектов повышает интерес учащихся к обучению, переводя фокус учебного процесса с преподавателя на учащегося и развивая внутреннюю мотивацию.

Методология проектов позволяет работать над темой, наиболее интересующей каждого участника проекта, что повышает мотивацию учащихся. Каждый учащийся имеет возможность выбирать предмет исследования и решает сам, ограничиться ли учебником или читать дополнительную литературу [5].

Для проведения метода проектов на уроках можно использовать разнообразные онлайн-платформы и инструменты, такие как:

- Google Workspace for Education (Google Docs, Sheets, Slides, Classroom, Sites),
- Padlet,
- Microsoft Teams,
- Canva,
- Prezi,
- Kahoot!

Эти платформы помогут организовать проектную деятельность, сделать её более структурированной и интересной для учащихся, а также улучшат взаимодействие и совместную работу.

Применение современных информационных технологий делает образовательный процесс более активным и разнообразным.

разным, предоставляя значительные возможности для расширения образовательных горизонтов. Это повышает мотивацию и способствует реализации принципов индивидуализации обучения, развивая креативность и расширяя словарный запас учащихся.

Метод проектов превосходит традиционные методы обучения, повышая мотивацию учащихся к изучению иностранных языков, развивая творчество и объединяя знания по различным предметам.

Таким образом, метод проектов представляет собой мощный и эффективный инструмент в формировании иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся. Он интегрирует разнообразные аспекты обучения, такие как практическое применение языка, развитие когнитивных и социально-коммуникативных навыков, и межкультурную осведомлённость. Применение данного метода позволяет учащимся активно использовать изучаемый язык в реальных жизненных ситуациях, что способствует более глубокому пониманию культурных особенностей и менталитета носителей языка. Это улучшает их способность к межкультурному взаимодействию, что критически важно в условиях глобализации.

Метод проектов также способствует развитию критического мышления и самостоятельности учащихся. Они учатся

анализировать информацию, принимать обоснованные решения и нести ответственность за свои действия. Это формирует навыки, необходимые для успешной адаптации и взаимодействия в многоязычных и многонациональных обществах, а также для будущей профессиональной и личной жизни.

Использование информационных технологий и междисциплинарного подхода в проектной деятельности делает учебный процесс более интересным и мотивирующим для учащихся. Они получают возможность проявить свои творческие способности, работать в группах и решать реальные практические задачи, что повышает их мотивацию к изучению иностранных языков, а также развивает функциональную грамотность и коммуникативные навыки.

В целом, метод проектов в обучении иностранным языкам позволяет достичь более высоких результатов по сравнению с традиционными методами. Он способствует активному участию учащихся в учебном процессе, создаёт условия для естественного использования языка, мотивирует к творчеству и интеграции знаний и умений. Следовательно, внедрение проектного метода в образовательную практику является важным шагом к повышению качества обучения и формированию у учащихся необходимых компетенций для успешного взаимодействия в современном мире.

Литература:

1. Хуторской, А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. — СПб: Питер, 2001. — 544 с.
2. Бычков, А. В. Метод проектов в современной школе / А. В. Бычков. — М.: Просвещение, 2000. — 180 с.
3. Зуева, М. Л. Эффективность использования проблемного подхода для формирования ключевых образовательных компетенций / М. Л. Зуева // Ярославский педагогический вестник. — 2007. — № 2(51). — С. 36–47.
4. Нефедова, Л. А. Развитие ключевых компетенций в проектном обучении / Л. А. Нефедова, Н. М. Ухова // Школьные технологии. — 2006. — № 4. — С. 61.
5. Monahan, J. Ethnic Diversity / J. Monaghan — Foreign & Commonwealth Office, 2001. 24 p.

Особенности художественного текста как инструмента обучения иностранным языкам

Ромашко Маргарита Дмитриевна, студент
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

В статье автор изучает дидактический потенциал художественного текста и выявляет его особенности как инструмента обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: художественный текст, иностранный язык, методика обучения иностранным языкам.

В настоящее время в обучении иностранным языкам наблюдается переориентация образования со «знаниецентрического» на «культуроцентрическое», вследствие чего одним из основных направлений современной методики обучения иностранным языкам является коммуникативный подход, в котором особое внимание уделяется тесному соизучению языка и культуры страны изучаемого языка. Этот принцип обучения

раскрывает объективную связь между человеком, языком и культурой и дает возможность развития личности обучающегося через присвоение общекультурных ценностей, понимания норм, традиций и творческого наследия иной лингвокультуры, отраженной в национальном языке. В процессе соизучения языка и культуры учащиеся сталкиваются с пластом новых языковых единиц, относящихся к социокультурным, ис-

торическим и бытовым реалиям страны изучаемого языка. Полученные в ходе такого обучения знания и умения не только улучшают навык владения иностранным языком посредством обогащения словарного запаса, совершенствования знаний в области грамматики и лексики, но и способствуют овладению способностью толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия с представителями другого народа. Это же, в свою очередь, является необходимым условием для овладения коммуникацией в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач межкультурного взаимодействия, что и является основной целью коммуникативного подхода в рамках современного обучения иностранным языкам.

Одним из неотъемлемых компонентов данного подхода является активное применение в образовательном процессе и включение в учебно-методические комплексы и учебные программы аутентичных материалов. Особое место среди них занимает художественный текст, который на протяжении многих веков был важной составляющей преподавания иностранных языков. Однако если ранее литературные тексты давались учащимся в основном для чтения и перевода, иногда — для заучивания наизусть, то с появлением коммуникативной методики аутентичные литературные тексты стали использоваться для развития различных языковых компетенций. И целью данной статьи является изучение дидактического потенциала художественного текста и выявление его особенностей как инструмента обучения иностранным языкам.

Прежде всего, важно отметить, что, как пишет Ю. М. Лотман, «художественный текст выполняет функцию коллективной культурной памяти» [1, с. 131], то есть хранит в себе, а в дальнейшем и передает читателям некоторую социально-культурную и историческую информацию, касающуюся определенного промежутка времени. Французский лингвист Ж. Мунэн считал, что литература — это «лучшая и единственная этнография культуры: почти все понятия, самые стойкие представления, которые мы имеем об англичанах, русских, греках (...) пришли из литературных произведений» [цит. по: 2]. Иначе говоря, художественный текст отражает культурную картину мира страны изучаемого языка, ее социальные, национальные, духовные и другие особенности. В связи с этим можно утверждать, что литературный текст предоставляет ученикам идеальную возможность познакомиться с другой культурой, приобщает их к культурному многообразию. По словам С. Аллам-Идду, художественный текст занимает важное место в методике обучения иностранному языку с уклоном в межкультурное взаимодействие. Цель этого подхода заключается в обучении учащихся работать с предрассудками и стереотипами об иностранной культуре, которые могут препятствовать изучению иностранного языка, и именно литературный текст позволяет понять различия между разными народами [3, с. 101].

Также, говоря о культуре, нельзя не отметить воспитательную особенность художественного текста. По словам Р. Сервера, «литература является важной опорой для гуманистического образования, поскольку она открывает доступ ко всему, что касается человека (истории, культуре, воображению

и пр.). Таким образом, литература развивает и обогащает личность читателей» [4, с. 46]. Действительно, литературный текст является носителем не только ценностей другого народа, но и общечеловеческих ценностей в принципе. Вот почему Р. Сервера считает художественный текст универсальным: «литературное произведение кросс-культурно как благодаря языку, который оно использует, так и благодаря темам, которые оно поднимает» [4, с. 51]. Работа с художественными текстами на уроках иностранного языка способствует духовному развитию учащихся, что является одной из главных целей современного образования.

М. С. Бирюкова же подчеркивает, что в художественном тексте, как «источнике и трансляторе лингвокультурологической, исторической, фактуальной и концептуальной информации» [5], содержатся культурно-маркированные языковые единицы, к которым относятся безэквивалентная, а также фоновая лексика, представляющая бытовые, этнографические, мифологические, природные, ономастические и ассоциативные реалии. Кроме того, чтение литературных текстов в целом развивает осознание, понимание языка [6]. По словам М. Флеминга, «именно литература воплощает смысл языка в его самых тонких и сложных формах, охватывающих семантические нюансы и двусмысленность» [7]. Таким образом, у художественного текста можно выделить не только социокультурную, но и языковую особенности.

Если же сконцентрироваться больше на методике преподавания, то И. Г. Морозова выделяет психологический аспект художественного текста, благоприятно влияющий на читателей-обучающихся. Тем не менее, это также непосредственно связано со спецификой литературного текста в принципе: у художественного текста есть сюжет, определенное содержание, и «именно содержание таит в себе потенциальную возможность пробудить у учащихся положительную мотивацию, вызвать потребность в чтении на иностранном языке» [8]. К тому же, как отмечает Р. Сервера, чтение художественных текстов вызывает отклик у учеников, поскольку «литература дает им возможность узнать себя в тексте, посмотреть на свои мысли, привычки, вкусы со стороны» [4, с. 50] и стимулирует таким образом их самопознание, что особенно важно для учеников в подростковом возрасте, когда активно формируется их личность и они задаются вопросами о самих себе и о мире вокруг. Художественный текст оказывает, прежде всего, эмоциональное воздействие на читателя, затрагивает его «мир чувств», не только образно отражает действительность, но и отражает авторское видение мира, благодаря чему заставляет читателя обращаться к собственной картине мира и своей системе ценностей, размышлять и рассуждать. И таким образом, как делает вывод И. Г. Морозова, «художественный текст представляет собой не только материальный »продукт« творческой деятельности автора, но и источник идей, эмоций, стимулирующих познавательную деятельность читателя» [8].

Кроме того, необходимо сказать и об общеразвивающем факторе художественного текста в обучении иностранному языку. Чтение, особенно на иностранном языке, — это сложно организованный когнитивный процесс, состоящий из ряда операций, которые автоматически проводятся в человеческом со-

знании. Как и Ю. М. Лотман, И. Г. Морозова отмечает, что при чтении художественных текстов читатель вынужден проводить «двойное декодирование: языково-семантическое и языково-эстетическое» [8], что, несомненно, оказывает влияние на когнитивные способности обучающихся, развивает их аналитические навыки.

И наконец, любой художественный текст — это свободно интерпретируемое произведение, то есть каждый читатель может воспринимать и понимать такой текст по-своему, а следовательно, литературный текст способен мотивировать учащихся к участию в дискуссии и отстаиванию своей точки зрения, ведь «именно во время беседы по текстам учащимся легче всего освободиться от жестких рамок учебного процесса и свободно выражать свои мнения и эмоции» [8].

С учетом вышеупомянутых особенностей художественного текста можно выделить основные причины, которыми руководствуются преподаватели при использовании литературных текстов в процессе обучения иностранному языку.

1. Лингвистические: художественный текст воплощает в себе естественную вариативность языка, демонстрирует многообразие манер общения, функциональных стилей и жанров; не созданный и не упрощенный в дидактических целях текст содержит в себе аутентичную речь разных языковых регистров, а также безэквивалентную, культурно-маркированную лексику, устойчивые выражения, типичные и специфические грамматические конструкции, благодаря чему служит отличным инструментом для получения и закрепления языковых знаний, развития навыков связной грамотной письменной и устной речи, обогащения словарного запаса.

2. Общеразвивающие: обладая сложной языковой структурой, явной и подтекстовой информацией, художественный текст учит читателей рассуждать, развивает у обучающихся память и аналитическое мышление, заставляя их проводить «двойную дешифровку» (на уровне языка и на уровне содержания) полученной при чтении информации. Кроме того, будучи объектом свободной интерпретации и анализа, литературный текст способствует развитию навыков критического

мышления у учеников, их способности ясно выражать свои мысли, аргументировать и защищать свою точку зрения.

3. Психологические: имея определенный сюжет, литературный текст способен овладевать вниманием учеников, заинтересовывать их и повышать таким образом мотивацию не только читать на иностранном языке, но и вообще его изучать. Изображая же окружающую действительность, представляя чужие (автора или персонажей) взгляды на нее, их чувства и мысли, художественный текст развивает эмоциональный интеллект обучающихся, их способность к внутренней рефлексии, эмпатии, то есть является инструментом ментального развития учеников.

4. Культурные: как транслятор социально-культурной и исторической информации, художественный текст, прежде всего, расширяет общий кругозор учащихся, стимулирует их познавательную деятельность, а кроме того, позволяет взглянуть на то, что волновало и чем жил народ страны изучаемого языка в определенный отрезок времени, предоставляя тем самым фоновые экстралингвистические знания, необходимые для успешной коммуникации на иностранном языке, а также становясь своего рода «мостом» в межкультурном взаимодействии читателей и автора. Наконец, литературный текст осмысливается в рамках определенной системы ценностей (нравственных, духовных, эстетических, религиозных и др.), благодаря чему формирует ценностные и нравственные установки обучающихся, то есть их «внутреннюю культуру», оказывая влияние на их духовное развитие.

Таким образом, введение художественных текстов в процесс обучения иностранным языкам углубляет языковые (лексические и грамматические) знания учащихся, развивает их речевые и когнитивные компетенции, навыки аналитического и критического мышления, а также расширяет их социокультурные знания и в целом повышает общий интерес к изучению иностранного языка. Литературные тексты многогранны в дидактическом смысле, что предоставляет простор для создания различных типов заданий и упражнений для развития любых необходимых языковых знаний и компетенций.

Литература:

1. Лотман Ю. М. Избранные статьи в трех томах. Статьи по семиотике и топологии культуры. ¼ Таллин: Александра, 1992. ¾ 247 с.
2. Рогалева, А. А. Художественный текст на иностранном языке, как особый вид учебного текста // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. — 2014. — № 7 (38). — С. 79–83.
3. Allam-Iddou, S. De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère // Synergies Chili. — № . 11.: Gerflint, 2015. — С. 95–103.
4. Cervera R. À la recherche d'une didactique littéraire // Synergies Chine. — № . 4.: Gerflint, 2009. — С. 45–52.
5. Бирюкова М. С. Дидактический потенциал художественного текста как источника лингвокультурологической информации // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2018. — № 2 (46).
6. Pieper I. L'enseignement de la littérature // Étude préliminaire. Conférence intergouvernementale: Langues de scolarisation: vers un cadre pour l'Europe. — Strasbourg, Division des études linguistiques, Conseil de l'Europe.
7. Fleming M. The use and mis-use of competence frameworks and statements with particular attention to describing achievements in literature // Towards a common European framework of reference for languages of school education. — 2006. — С. 85–112.
8. Морозова И. Г. Использование художественных текстов для формирования социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку в вузах // Актуальные вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы третьей международной научной конференции. — СПб.: Государственная полярная академия. — С. 317–327.

Опыт использования настольных игр в работе учителя

Сафаева Оксана Николаевна, учитель русского языка и литературы
МОУ «Гимназия № 1» г. Печоры (Республика Коми)

В статье автор пытается поделиться опытом изучения и закрепления материала с помощью настольных игр «Тримино» и «Доббль».

Приобщение к истории своей малой родины является темой важной и неисчерпаемой для каждого человека любого возраста, особенно для молодежи. В 5-х классах изучается курс этнокультурной направленности «Культура и история Республика Коми», но учебников пока нет. В нашей гимназии с 2023 г. открыт Клуб настольных игр. Сейчас данное направление популярно среди детей и подростков, поэтому в настоящее время наиболее актуальной темой становится необходимость создания условий интеллектуального развития и творческой разгрузки детей и подростков с помощью настольных игр с геральдикой РК. Многие не интересуются этой темой, считая, что она скучная и бесполезная. Но с помощью игр «Доббль» и «Тримино» можно в легкодоступной форме изучить геральдику Республики Коми.

Настольная игра «Тримино»

Игра «Тримино» отдаленно напоминает классическое домино, однако она намного интереснее – треугольные фишки дают большой простор для нестандартных решений. В эту игру интересно играть как вдвоем, так и большой компанией.

Настольная игра «Доббль»

Впервые игра появилась в продаже в 2009 году, а на текущий момент выпускается более чем в 10-и издательствах по всему миру. В России официальный дистрибьютер игры — компания LifeStyle. «Доббль» — это несколько десятков круглых карточек (в оригинале 56), на каждой из которых от 4 до 8 картинок. При этом на любых двух карточках совпадает только одна картинка. Данная игра пользуется популярностью у всех возрастных категорий.

Этапы изготовления настольных игр

Для создания краеведческих настольных игр «Доббль» и «Тримино» были выбраны гербы населенных пунктов Республики Коми. В программе Doblegenerator были созданы карточки. Далее в программе PowerPoint сделала каждую карточку вручную, а после нужные слайды сохранила, как отдельные картинки. Чтобы детям было легче играть и запоминать, я решила сделать чудо-подсказку в виде буклета для игры «Доббль», где будут показаны все гербы населённых пунктов Республики Коми. В приложении fluvii.io я выбрала приятный для глаз дизайн и создала буклет.

В программе Tarsia были созданы карточки с информацией. Далее карточки были отредактированы в программе PowerPoint и сохранены. (Приложение 1)

Для «рубашки» игры «Доббль» были выбраны цвета флага Республики Коми, а для тримино специально выбрала белую «изнанку». Затем я распечатала и вырезала карточки для игр. Игры готовы!

Правила игры

«Тримино»

Треугольные части, которые надо сложить в целую информацию. В этих головоломках должны оказаться герб к гербу, название города к названию города. Тримино изготовлено в 2 форматах: соотнесение и сбор картинки.

«Доббль»

Игроки одновременно открывают свои карточки и стараются как можно быстрее найти совпадение между своей карточкой и той, что в центре. Тот, кто справится первым, забирает центральную карточку себе, открывая таким образом новую. После этого действия повторяются. Выигрывает тот, кто соберет больше карточек.

Мною было изготовлено два комплекта краеведческих настольных игр. Комплекты игры «Тримино» и «Доббль» были опробованы в параллелях 5–7 классов МОУ «Гимназия № 1». Ребята играли в игры «Тримино» и «Доббль» на переменах и во внеурочное время. Учителя отметили, что дети заинтересовывались значением гербов и их элементов, соотносили названия муниципальных об-



Рис. 4. Вид рубашек игры «Доббль»



Рис. 5. Вид игры «Доббль» с буклетом

Приложение 2

Игровое занятие в краеведческие настольные игры для учащихся 6-х классов



Рис. 6. Учащиеся 6В класса изучают правила игры «Доббль». Фото Сафаевой О. Н.



Рис. 7. В процессе игры. Фото Сафаевой О. Н.



Рис. 8. Подведение итогов игры. Фото Сафаевой О. Н.

Краеведческие настольные игры для учащихся 7-х классов



Рис. 9. Учащиеся 7А класса изучают правила игры «Тримино». Фото Сафаевой О. Н.



Рис. 10. В процессе игры. Фото Сафаевой О. Н.



Рис. 11. Последние штрихи. Фото Сафаевой О. Н.

Литература:

1. Громова, Д. А. Настольные игры как современный инструмент работы психолога в сопровождении подростков / Д. А. Громова. — Текст: непосредственный // Современная психология: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). — Казань: Бук, 2016. — С. 16–19. — URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/236/11111/>
2. Трегубова, М. А. Настольные игры против гаджетов / М. А. Трегубова, Н. Ю. Кузнецова. — Текст: непосредственный // Юный ученый. — 2022. — № 9 (61). — С. 59–64. — URL: <https://moluch.ru/young/archive/61/3221/>
3. Сайт аналогий нет — URL: <https://www.analogi.net/razvivashki/igra-trimino>
4. СайтDobleGenerator — URL: <https://dobblecards.pythonanywhere.com/dobble>
5. Сайт по поиску Геральдики Республики Коми — URL: <https://geraldika.ru/i/Коми>
6. Официальный сайт Доббль — URL: <https://shop.dobblegame.ru/>
7. Информация о Тримино — URL: https://cyclowiki.org/wiki/Треугольное_домино

Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с трудом взрослых

Сейфуллина Ландыш Наилевна, студент

Научный руководитель: Миннуллина Розалия Фаизовна, кандидат педагогических наук, доцент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Труд — это человеческая деятельность, целевая и рациональная. В процессе труда создаются материальные блага и духовные ценности, которые влияют на формирование человека.

Сегодня многие педагоги и психологи отмечают, что дети в детском саду очень мало могут рассказать о труде взрослых, причем даже о труде своих пап и мам или других родственников. Дети затрудняются объяснить, зачем взрослые люди ходят на работу, что они там делают, в чем заключается их трудовая деятельность. Также старшие дошкольники имеют довольно скудные представления о том, какие профессии существуют.

В современных условиях очень важно формировать у детей любовь к труду. Для этого необходимо, чтобы у них было стремление и познавательный интерес к тому, как трудятся их ближайшие родственники, прежде всего, папа и мама. Интерес этот должен формироваться с того момента, как ребенок идет в детский сад. Кроме того, необходимость формирования у детей первых базовых представлений о труде, их общественная важность закреплены в Федеральных государственных стандартах дошкольного образования. Как указано в документе, сегодня это одна из самых важных задач.

Формирование представлений о мире профессий способствует профориентации старших дошкольников, закладывает основы их профессионального самоопределения. Детям старшего дошкольного возраста родители должны привить интерес к труду, который затем может перерасти в интерес к миру профессий. Об этом в своих работах писали такие авторы, как С. А. Козлова, Э. Ф. Зеер, В. И. Логинова, Е. А. Климов и другие.

На основе анализа психолого-педагогической литературы можно выявить ряд основных подходов к ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с трудом взрослых и миром профессий:

- в процессе ознакомления детей с трудом взрослых;
- через овладение ребенком трудовыми действиями;
- через демонстрацию целостного облика взрослого человека и привитие положительного отношения и интереса к его личности;
- в процессе формирования нравственных качеств, таких как добро, справедливость, забота, сопереживание окружающим людям.

При знакомстве детей старшего дошкольного возраста с трудом взрослых необходимо двигаться от простого к более сложному. Начинать знакомство дошкольников с трудом взрослых необходимо с конкретных сведений и постепенно делать переход к обобщенной информации. Основным результатом, к которому должно привести ребенка старшего дошкольного возраста знакомство с трудовой деятельностью взрослых, — это получение представления о значении труда, о том, что каждый человек может свободно выбрать профессию.

В дальнейшем, в школе дети смогут получить сведения о том, что труд — это:

- основа жизни людей;
- основа развития страны;
- основа благосостояния каждого человека и общества в целом;
- основа экологической сохранности планеты и дальнейшего развития цивилизации.

С. А. Козлова указывает на важность поддержания интереса к миру взрослых и их профессий. Автор предлагает использовать беседу для ознакомления с трудом взрослых, при этом подчеркивает необходимость указания на пользу труда в повседневной жизни дошкольника.

По нашему мнению, роль родителей в ознакомлении своего ребенка с миром профессий недооценена. Именно родители должны положить начало интереса ребенка к труду взрослых. Однако важно выбрать для этого интересные методы и способы. Воспитание и обучение детей старшего дошкольного возраста часто подразумевает принуждение, а не раскрытие творческих способностей и самореализацию. Так, в ряде исследований указывается, что дошкольники очень часто объясняют свое стремление трудиться тем, что им так велели взрослые, при этом не объяснили, для чего это нужно. То есть свободы выбора не было. Целью трудовой деятельности дошкольников было желание получить одобрение или похвалу взрослого. По нашему мнению, впоследствии это мешает свободному выбору трудовой деятельности, не стимулирует к творчеству. Поэтому сегодня необходимо развивать новые подходы для ознакомления ребенка старшего дошкольного возраста с трудом взрослых и миром профессий.

По нашему мнению, значительную роль в формировании этого интереса играют родители. Именно с помощью папы и мамы ребенок дошкольного возраста должен начинать входить в мир профессий и знакомиться с трудом взрослых. Для начала мама или папа могут рассказать о своей профессии. Такой рассказ помогает ребенку больше узнать о собственной семье, формирует фундамент доверия и уважения, интерес к окружающему миру, воспитывает уважение к чужому труду. Представление о профессиях позволяет детям глубже проникнуть в мир взрослых, понять и принять его, зарождает мечту о собственном будущем, позволяет гордиться результатами своих близких и родных. Взрослый родственник может взять ребенка с собой на работу — от такой возможности вряд ли откажется кто-то из старших дошкольников. Также важно познакомить ребенка с коллективом. Стоит сделать акцент на том, что работа — это не только тяжелый труд, но и общение в коллективе, совместная деятельность, направленная на достижение важной цели, и удовлетворение от ее достижения.

Для расширения кругозора ребенка можно сводить его в город профессий. Такое развлечение есть во многих крупных

городах, и оно довольно популярно. Например, в г. Казани есть «КидСпейс», где ребенка старшего дошкольного возраста в игровой и увлекательной форме познакомят с разными профессиями.

Важно увеличивать время общения родителей со своими детьми. Для знакомства с трудом взрослых детей старшего дошкольного возраста можно рекомендовать чтение книг о разных профессиях. Это расширит кругозор ребенка, его словарный запас. Существует очень много интересных книг для детей, в которых описывается труд взрослых, разные профессии. Это могут быть книги для совместного чтения, например «Кем быть?» В. Маяковского, «Портниха» Б. Заходера, «Чем пахнут ремесла?» Дж. Родари, «Парикмахер», «Дядя Стёпа» С. Михалкова.

В современных условиях очень важно, чтобы у детей было понимание, что в процессе труда взрослые не только зарабатывают деньги, которые нужны для покупки еды, одежды и других благ. Во время трудовой деятельности происходит самореализация человека.

Сегодня во многих детских садах воспитатели считают, что невозможно сформировать у ребенка умение трудиться вне трудовой деятельности. Труд — ведущее средство воспитания. Дети обучаются конкретным трудовым умениям и навыкам, добиваются результата, удовлетворяют свою потребность в реальном приобщении к миру взрослых. Формы и методы озна-

комления с трудом взрослых, которые наиболее часто используются в ДООУ:

- наблюдения;
- экскурсии;
- дидактические игры;
- художественная литература.

Наиболее востребованы у детей старшего дошкольного возраста игры. Е. А. Шанц в своих работах указывал на важность игрового подхода при работе с детьми старшего дошкольного возраста. Тем более что в этом возрасте игровая деятельность является ведущей.

Новый подход в работе с дошкольниками — создание интерактивных книг, например «Тропинки в мир профессий».

Такая книга может быть сформирована на основе:

- адаптации книг разных жанров известных русских и зарубежных авторов о мире профессий и людях труда;
- авторских изданий в электронном формате.

Основу взаимодействия составляют педагог, дошкольники и их родители. Дополнительно могут быть приглашены дизайнер, иллюстратор, аниматор, программист, композитор и другие.

Е. А. Петраш и И. В. Прадун предлагают использовать рассказ взрослых о своей работе по видеосвязи. Такой формат называется «Родительская конференция».

Также для ознакомления детей с трудом взрослых можно использовать познавательные мультфильмы.

Адаптация игр в домашней среде для ребенка раннего возраста с особыми потребностями

Сидоренко Елизавета Александровна, студент магистратуры
Московский городской педагогический университет

Сидоренко Татьяна Владимировна, учитель-дефектолог
ГБОУ г. Москвы «Школа № 1798 »Феникс»

Адаптация домашней среды — неотъемлемая часть воспитания любого ребёнка. Каждый родитель, готовясь к рождению ребёнка так или иначе подготавливает для него домашнюю среду. Но, когда в семье рождается ребёнок с нарушенным развитием, по-прежнему необходима поддержка со стороны специалистов, чтобы адаптировать среду особым образом, исходя из особых потребностей ребёнка. В статье автор рассматривает стратегии специалистов для дачи рекомендаций родителям по адаптации домашней среды, демонстрирует примеры рекомендаций.

Ключевые слова: адаптация ребенка, нарушение развития, адаптация среды.

В последние годы увеличилось внимание государства, педагогов к семье, семейной педагогике. Современная педагогика доказала актуальность и приоритетность семьи в воспитании ребенка. В семье ребенок усваивает нормы поведения, определенные знания, основы национальной и общей культуры. Семья наименее ограничивает, носит неформальный характер взаимоотношений. Воспитание и образование в семье органично переплетается с жизнью в среде самых близких и значимых людей.

Включать семью в образовательный процесс необходимо, так как родители несут ответственность за воспитание ребенка. Им необходимо осознавать свою роль в воспитании и развитии

ребенка, а также, с включением родителей во взаимодействие со специалистами, появляется возможность адекватно оценить психофизическое развитие своего ребенка. А тем более ребенка с особенностями в развитии [5].

Осознавая важность взаимодействия специалистов и родителей в эффективности коррекционно-развивающей деятельности, педагоги должны создать условия для активного участия родителей в педагогическом процессе, повысить их мотивацию. Установить единые требования в коррекционно-воспитательном процессе, помогать родителям в освоении необходимыми практическими знаниями, умениями и навыками. Родители ищут поддержку и помощь специалистов, а тем более

прислушиваются к ним и следуют их советам только тогда, когда педагог видит в родителях равноправного партнера по коррекционно-воспитательному процессу. Родители хотят получить советы об организации неформального образования ребёнка дома, организации домашнего пространства, развивающих занятий [4].

Прежде, чем давать рекомендации родителям, специалистам важно узнать то, как изначально наполнена домашняя среда ребёнка в его повседневной жизни. Рекомендации не могут быть едиными для каждой семьи, ведь помимо запросов родителей, существуют потребности самого ребёнка, которые тоже следует учесть. Для этого педагогам необходимо изучить семью, воспитание в семье, чтобы выявить тип семейного воспитания [1]. Для изучения семьи используются такие методы как анкетирование, беседы, наблюдение, совместная деятельность, обследование семьи с помощью психологических методик.

Приведём пример разных рекомендаций в зависимости от домашней среды на двух ситуациях, возникших в семьях со схожими запросами и ожиданиями.

Ситуация 1.

Ребёнку с расстройством аутистического спектра 2 года 11 месяцев, в речи использует несколько звукоподражаний («туту», «бах», «буль»), слова отсутствуют. Нарушен глазной контакт, отсутствует восприятие человека как участника совместной деятельности. Родители пришли к специалистам с запросом по развитию речи и коммуникативных навыков у ребёнка. Специалисты заметили, что у ребёнка нет необходимости общаться с родителями. Причиной послужило то, что дома все игрушки, еда и прочие интересующие мальчика вещи находятся в его свободном доступе к ним, он в любой момент может взять то, что ему требуется.

В данной ситуации рекомендации специалистов включали в себя оскудение среды, т.е. перемещение игрушек, интересующих ребёнка предметов и еды в пределах зоны видимости, но в места, где сам мальчик не сможет их достать. Таким образом, ребёнок будет вынужден показывать свои желания взрослым, искать способы попросить помощи в получении желаемого. Взрослым же предлагается создавать больше ситуаций для коммуникации, например, предлагать выбор в еде, родах занятий, одежде. Дождаться времени, когда ребёнок сам проявит инициативу. Например, после многократного пуска мыльных пузырей прекратить действие и ждать реакции ребёнка и его способа попросить продолжения игры.

Ситуация 2.

Ребёнку 2 года 8 месяцев, слова и звукоподражания отсутствуют, свои просьбы к маме сопровождает мычанием и указательным жестом в сторону интересующего предмета. Мальчик не социализирован, растёт в неполной семье, где есть мама и приходящая бабушка. Ребёнок крайне редко видит людей из-за узкого круга общения матери и её затворнического образа жизни. Мама тихая, тревожная (что передаётся и мальчику), на приёме ребёнка от себя не отпускала, обратилась с запросом на развитие и запуск речи. В ходе первичного опроса выяснилось, что большинство ежедневных рутин за мальчика выполняет мама. Она предлагает мальчику помощь после первого же его сигнала (мычания).

Рекомендации специалистов будут напротив включать в себя развитие самостоятельности у ребёнка. Создание ситуаций, в которых мальчик должен будет действовать без помощи мамы. Например, приём пищи, чистка зубов, мытьё рук — маме рекомендовано предлагать ребёнку ложку, зубную щётку, полотенце и предлагать выполнять нужное действие ребёнку самому. Оборудовать для ребёнка игровое пространство, где игрушки будут в доступе, с возможностью исследовать каждую из них. Также следует оречевлять все события и предметы вокруг ребёнка, эмоционально и громко разговаривать с ним. Необходимо также выходить с ребёнком играть к детям во двор и пр. (магазин, зоопарк, театр) для социализации и коммуникации ребёнка.

Но какие положения должны быть изучены специалистами в каждой семье, чтобы давать рекомендации родителям? Положения, по которым регулируются ежедневные жизненные ситуации ребёнка:

- возраст ребёнка;
- трудности, возникающие у ребёнка (жалобы и запрос родителей);
- игры и пособия, которые находятся в зоне интересов ребёнка;
- место нахождения игр и пособий;
- наличие игрового пространства у ребёнка и его оснащение;
- особенности игровой деятельности ребёнка (как играет);
- зонирование домашнего помещения (зоны отдыха, приёма пищи, сна, гигиены, игры);
- привязка игр к времени суток или ежедневной ситуации;
- распорядок дня и его соблюдение ребёнком;
- реакция ребёнка на изменение домашних условий и/или распорядка дня;
- социальное подкрепление ребёнка;
- мотивационные стимулы;
- поведенческие особенности;
- состав семьи, особенности взаимодействия ребёнка с каждым из членов семьи;
- особенности коммуникации ребёнка со знакомыми людьми (в каких случаях обращается, как это делает, с какой целью);
- как ребёнок сообщает о своих желаниях и просит помощи;
- участие ребёнка в бытовой жизни (помощь в уборке, приготовлении еды, сервировке стола).

По этим же положениям родителям будут даваться рекомендации по адаптации домашней среды, её амплификации или оскудению. Но перед этим, специалистам необходимо выяснить то, как именно в течение дня проходят рутины ребёнка привычным для него образом. По каждому из перечисленных выше критериев составляется план беседы с членами семьи. Формат беседы используется как один из самых простых в реализации и комфортных для родителей. В беседе можно получить больше данных о протекании рутин семьи в домашних условиях, чем при варианте анкетирования, по видеороликам из дома. Начинать рекомендуется с общей информации о ребёнке, предложить описать обычный день, его распорядок —

и использовать в разговоре наводящие вопросы. Важно, чтобы у родителей была возможность высказаться, полно отвечать на заданные вопросы [3]. Эта беседа позволит им понять, что вы совместно с ними заинтересованы в развитии и воспитании ребёнка, действительно готовы оказывать содействие, в т.ч. в организации домашней среды. По итогам беседы спе-

циалисты составляют бланк обучения в ресурсной рутине (см. таблица 1.), в котором за основу для обучения берут ресурсную (комфортную) рутину ребёнка. На основе привычных действий в данной рутине выстраивается ряд рекомендаций родителям к каждому шагу её протекания в естественных жизненных ситуациях.

Таблица 1. Обучение в ресурсной рутине

<p>Рутинa: Одиночная игра в дидактические игры (пирамидка, пазл из 3 частей, сортер с животными).</p> <p>Имя, возраст ребенка: Петя, 2 г. 11 мес.</p> <p>Цели специалистов сопровождения и семьи для Пети касаются навыков: — взрослый берёт лежащие перед Петей элементы сортера, совершает с ними манипуляции, отличные от действий Пети. Мальчик принимает участие взрослого в своей игре, не возражает против вмешательства в свою деятельность; — при игре в сортер или пирамидку Петя в течение 3 секунд смотрит на маму, которая взяла несколько деталей игрушки в ожидании того, что она даст их ему. Взрослый отдаёт фрагмент сортера или пирамидки, когда Петя смотрит на него; — в процессе уборки счётных палочек в контейнер с мамой, Петя соблюдает очерёдность действий, ждёт своей очереди, когда он положит палочку в контейнер. Взрослый в качестве опоры Пете озвучивает, кто за кем будет класть палочку.</p>	
Привычный ход рутины	Адаптация рутины
<p>Шаг 1. Петя самостоятельно достаёт с полки интересующий его сортер</p>	<p>— все дидактические игры лежат в пределах видимости, но там, где Петя не может их достать; — взрослый достаёт два сортера и удерживает их на уровне своих глаз, чтобы установился зрительный контакт; — «Какой сортер хочешь?» взрослый создаёт Пете ситуацию выбора; — взрослый садится на пол и кладёт сортер рядом с собой. Петя садится рядом. «Иди ко мне», «садись рядом»</p>
<p>Шаг 2. Петя самостоятельно разбирает сортер, собирает его, после чего продолжает деятельность по кругу заново</p>	<p>— взрослый называет предметы и животных, изображенных на элементах сортера; — игры на очерёдность. «Сначала я, потом ты». Приём работы с Петей «рука в руке». — во время игры в сортеры взрослый незаметно забирает себе часть вкладышей и периодически демонстрирует у лица по одному элементу, когда Петя ищет следующий; — «Смотри, у меня есть нужная часть для тебя!»; — «Смотри: у тебя получилось!». «Ты молодец!» Взрослый акцентирует внимание Пети на том, что он собрал сортер целиком, игра закончилась; — «Убери на полку».</p>
<p>Шаг 3. Петя достаёт пазлы и садится с ними на пол. Разбрасывает элементы пазла по полу и собирает</p>	<p>— Взрослый даёт пазл с животными Пете на выбор. «Какой пазл хочешь?» — Во время игры в пазл на полу и рядом с зоной игры не должно находиться ничего лишнего. — «Сначала собери этот» Взрослый выставляет пазлы перед Петей по одному. «Такой мы уже собрали, давай отложим его в сторону» — Взрослый не даёт вернуться к собранному пазлу. — «Смотри, кто у тебя получился!», «Кто это?», «Как говорит собачка?», «Кто говорит мяу-мяу?», «Где у кошки хвост?», «Где нос у тебя?» Взрослый уделяет особое внимание картинкам, их разглядыванию, изучению частей картинок. Вводится игра с платочком «Кто из животных спрятался?» — «Молодец, ты собрал всех животных!», «Убери пазлы на полку» Взрослый обязательно озвучивает момент, на котором игра заканчивается и регулирует просьбами убрать игру</p>
<p>Шаг 4. Петя берёт пирамидку, разбирает пирамидку, после чего надевает их обратно и продолжает такую игру пока не надоест</p>	<p>— «Снимай/надевай кольца по одному». Если Петя затрудняется, няня выполняет действие рукой Пети в своей руке. После каждого снятого/надетого колечка, следует одобрение: «Молодец! Продолжай!». — «Хочешь колечко?» Взрослый держит кольцо у своего лица, дожидается взгляда Пети и протянутой руки, после чего отдаёт мальчику элемент пирамидки.</p>

Проведение адаптированных игр с детьми в домашних условиях требует определенной подготовки. На первом этапе, при встрече, специалисты рассказывают родителям об игровых способах и приемах обучения детей, предлагают адаптированные варианты для проведения игр в домашних условиях, показывают их в различных видах продуктивной деятельности. На втором этапе сотрудничества родители учатся сами адаптировать игру в домашних условиях под потребности ребенка. На третьем этапе родители транслируют свой опыт адаптации игр: показывают видеоролики, фотографии, рассказывают об играх дома, о возникших проблемах и решают их со специалистами и, даже с другими родителями.

Критериями эффективности сотрудничества специалистов и родителей являются:

- появление интереса родителей к совместной деятельности;
- вопросы к специалистам;

Литература:

1. Соляник Е. Н. Развивающие игры для детей раннего возраста. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2021.
2. Стребелева Г. А. Игры и занятия с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в психофизическом развитии: книга для педагогов / Под ред. Е. А. Стребелевой, Г. А. Мишиной. — М.: Полиграф сервис, 2002.
3. Приходько О. Г. Система ранней помощи детям с ОВЗ и их родителям / О. Г. Приходько, О. В. Югова; АНО «Совет по вопросам управления и развития». — Москва: «ЛексПраксис», 2015.
4. Фьюэлл Р. Р. Обучение через игру: Руководство для педагогов и родителей / Пер. с англ. Л. А. Чистович, Е. В. Кожевниковой. — СПб.: КАРО, Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, 2005.
5. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2015/04/17/sotsialnoe-partnerstvo-uchitelya-defektologa-i-uchitelya-logopeda-s>.

— транслирование собственного опыта игрового воспитания и обучения детей. [2]

Дети, окруженные вниманием, поддержкой и любовью в семье имеют большой потенциал в развитии. Объединение усилий специалистов и родителей помогут создать благоприятные условия для развития детей с особыми образовательными потребностями. Родители заметят, что совместные игры с ребенком улучшают взаимоотношения в семье, устанавливают доверительные отношения между ребенком и родителями, родители начнут лучше понимать своего ребенка, причины его затруднений, а коррекционно-развивающая работа будет более эффективной.

Содержание и формы психолого-педагогической помощи родителям детей с особыми потребностями могут быть разными, но цели их одинаковы — оказать психологическое влияние на семью, провести коррекцию и компенсацию психоречевого развития детей.

Теоретические аспекты предупреждения конфликтного поведения у младших школьников

Смирнова Ксения Игоревна, студент
Московский государственный психолого-педагогический университет

В данной статье рассмотрено понятие конфликтное поведение младших школьников. Описаны типы поведения в конфликтных ситуациях обучающихся в начальных классах. Было описано, что влияет на зарождение, развитие и разрешение конфликтов. Было рассмотрено понятие профилактика и то, насколько она важна в вопросах развития конфликтологической компетентности среди младших школьников.

Ключевые слова: конфликтное поведение, стиль поведения, фактор, профилактика.

Ребенок в младших классах, имея на начальном этапе определенную психосоциальную подготовку, полученную до вступления в школьный возраст, попадает в новый социальный порядок. Учебный процесс в стенах школьного учреждения на порядок отличается от дошкольного. Заново формируются отношения со сверстниками и взрослыми, по-другому выстраивается учебный процесс, предъявляются более высокие требования в учебном плане.

Младшие школьники — это дети от 6–7 до 11 лет (1–4 класс). Взаимоотношения между детьми формируются стихийно, в первые два года обучения определяется социальный статус

каждого, который исходит из отношения к учебе и психологических качеств. С. В. Коваль и К. А. Холодова указывают на то, что на начальном этапе выстраивания взаимоотношений между одноклассниками имеют функционально-ролевой характер и основываются они исключительно на непосредственной и эмоциональной основе [2]. Обычно, первичные впечатления друг о друге положительные, что благоприятно влияет на психоэмоциональный настрой у сверстников. Но при дальнейшем взаимодействии, обучении в одной образовательной среде, школьники начинают замечать недостатки друг в друге, что является одной из причин возникновения конфликтов.

Но на конфликтное поведение школьника влияют не только социальные отношения, которые его окружают, а также и внутренние факторы. Исходя из этого, А. А. Дмитриев выявил основные типы конфликтов:

1. Внутриличностный. Участниками этого вида конфликта являются психологические факторы, присущие одному ученику.

2. Межличностный. В его основе лежат различного рода причины. Например, — битва за конкретные ресурсы, в которой каждый считает, что в них нуждается именно он.

3. Межгрупповой. В каждой социальных группах, в которые входит ребенок, устанавливают свои нормы поведения и ценности. Не соглашаясь с этим, возникает конфликт между школьником и группой [1].

В своей работе Кен Томас выделил пять основных стилей поведения в конфликтных ситуациях: приспособление, сотрудничество, компромисс, избегание, конкуренция.

Стиль приспособление проявляется как взаимодействие с другой стороной конфликта, без попыток отстаивания своих границ и интересов, чтобы не провоцировать эскалации конфликта и восстановления атмосферы. В данном стиле не предусмотрено разрешение конфликта.

В стиле компромисс разрешение конфликтной ситуации основывается на взаимных уступках оппонентов. Разрешение конфликта является поверхностным.

Выбирая стиль сотрудничества, помимо защиты своих интересов необходимо принимать во внимание и интересы другой стороны.

При избегании конфликта проблема не так важна для человека, он не защищает свои права и не решает возникшие разногласия.

В случае, когда исход конфликта важен для человека, используется стиль конкуренция.

Психологи установили, что на зарождение, развитие и разрешение конфликтных ситуаций среди младших школьников оказывают воздействие их возрастные особенности, такие как: изменение повседневного режима дня, изменения в организме, переизбыток энергии, нехватка внимания и необходимость в защите от родителей или педагогов. На разрешение конфликтов и конфликтное поведение школьника влияет их отношение к конфликтам, понимание причин их возникновения и путей их разрешения.

Помимо вышеперечисленных особенностей, влияющих на детей, существуют факторы, которые обязательно нужно выявлять и обращать на них внимание при коррекции конфликтного поведения.

1. Генетические особенности — психофизиологические особенности конфликтного поведения, которые препятствуют адаптации ребенка в социуме.

2. Педагогические условия, способствующие обучению позитивному поведению в конфликтах с кем-либо.

3. Социальный фактор — отрицательный социальный контакт ребенка с окружающими, отсутствие правильно выстроенной модели поведения в семье, правил и норм общения в обществе. Воздействие данного фактора на личность младшего школьника считается одним из самых значимых и серьезных.

Индивид развивается в обществе и с отсутствием этого взаимодействия, развитие любого человека приостанавливается или остается на низком уровне.

4. Личностный фактор — индивидуальные предпочтения ребенка в общении со сверстниками, его отношение к общепринятым нормам, собственные ценности, навык самостоятельной регуляции поведения и личностно-волевые качества характера.

На стиль взаимодействия младших школьников с окружающими также влияет наличие подобного опыта в дошкольном возрасте. При отсутствии социального взаимодействия с другими детьми, попадая в школьный класс, ребенок оказывается в стрессовой ситуации. К нему предъявляются более высокие требования к поведению, внешнему виду, к манере общения и т.д.

От того, какое поведение будет проявлять в конфликтах школьник, напрямую будет влиять атмосфера в его семье. В том, как будет вести себя ребенок в критических ситуациях, зависят его взаимоотношения с близкими людьми, единство с членами семьи, принципы воспитания. К сожалению, очень часто встречаются случаи жестокого обращения, используется физической насилие, непризнание мнения ребенка, гиперопека или наоборот вседозволенность и недостаток внимания. Негативная атмосфера в семьях приводит к таким отрицательным последствиям, как чрезмерная конфликтность, девиантное поведение, грубость, неприязнь к сверстникам и окружающим в целом. Все эти проявления в поведении ребенка ведут к конфликтам в семье, в школе и останавливает процесс успешной социализации личности.

Не последним по важности фактором, который будет оказывать влияние на формирование опыта поведения в конфликтах — отношения с педагогами и их фигура в целом в жизни ребенка. В период младшего школьного возраста личность учителя обладает большим влиянием на зарождение различных качеств у обучающихся, в том числе на способы общения с окружающими. Важную роль играет способ взаимодействия учителя с классом. Школьники в младшем возрасте способны к использованию тех моделей поведения, которые он наблюдает не только в семье, но и за теми, которые использует педагог в классе.

В основном, на профилактику конфликтного поведения школьника влияет манера взаимодействия педагога с классом. Выбранный метод коммуникации учителя, особенно классного руководителя, влияет на формирование отношений младших школьников не только со сверстниками, но и со взрослыми.

Индивидуальный подход и правильно выбранная тактика коммуницирования вносят большой вклад в менее конфликтные взаимоотношения в классе и за его пределами.

Исходя из всего вышесказанного, мы можем сделать вывод о том, что конфликтное поведение младшего школьника может зарождаться на любых этапах его жизни. Какой способ разрешения конфликтных ситуаций выберет ребенок, зависит от того в каком психоэмоциональном состоянии он находится, какие у него отношения в семье и со сверстниками в целом. Чтобы выход из ситуаций конфликта был наиболее конструктивным очень важно проводить с ребенком профилактические мероприятия по прививанию конфликтологической компетентности.

Литература:

1. Булуева, Ш. И. Психолого-педагогические условия предупреждения конфликтного поведения в начальной школе / Ш. И. Булуева, З. И. Гадаборшева, Х. А. Бархоева // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76–1. — С. 63–66
2. Дмитриев А. А., Кудрявцев С. В. Введение в общую теорию конфликта. — М.: ТЦ «Сфера», 2009. — 211 с.
3. Коваль с. В., Холодова К. А. К вопросу об особенностях конфликтного поведения младшего школьника // молодёжь и наука XXI века. Вызовы современного образования в исследованиях молодых ученых. Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Ответственный редактор: В. А. Адольф. — Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2017. — С. 48–50.
4. Кудряшова, И. Ю. Основные причины конфликтного поведения младших школьников / И. Ю. Кудряшова // Академия профессионального образования. — 2019. — № 1(80). — С. 19–26.
5. Назарова, А. А. Профилактика межличностных конфликтов у младших школьников / А. А. Назарова, М. В. Ломаева // Интернаука. — 2021. — № 43–2(219). — С. 12–14.
6. Педагогическая психология: учебное пособие / под. ред. И. Ю. Кулагиной. — Москва: ТЦ Сфера, 2008. — 480 с.

Анализ различных подходов к классификации цифрового образовательного контента для обучению иностранному языку

Смирнова Анна Евгеньевна, студент магистратуры
Московская международная академия

В статье автор рассматривает различные подходы к классификации цифрового образовательного контента при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: цифровой образовательный контент, иностранный язык, дистанционное обучение, образовательный контент, цифровой контент, электронный образовательный ресурс.

Информатизация общества влечет качественные изменения в системе образования. Применение цифровых средств и телекоммуникационных систем позволяет говорить о современном этапе информатизации образования — цифровизации, которая призвана обеспечить повышение эффективности всех видов образовательной деятельности и повышение качества подготовки кадров, соответствующих требованиям информационного общества. Таким образом в современных условиях цифровизации образования актуальными и инновационными направлениями развития системы образования являются: активное применение технологий электронного, смешанного, дистанционного обучения в образовательных организациях всех уровней образования; обеспечение широких возможностей для персонализации учебного процесса и активизации самостоятельности обучающихся на основе создания и продвижения открытого мультимедийного, интерактивного, цифрового образовательного контента и программно-методического обеспечения; создание и внедрение в образовательных организациях всех уровней образования электронных информационно-образовательных сред, основанных на единых технологических принципах, обеспечивающих поддержку управленческой и образовательной деятельности. размещаются на открытых образовательных порталах массовые открытые электронные курсы для всех желающих. [6]

Актуальность статьи обусловлена отсутствием единого стандарта типологии цифрового образовательного контента в обучении иностранному языку, исследованием обобщенной характеристики его различных форматов. Объектом исследо-

вания является процесс использования различных форматов цифрового образовательного контента при обучении иностранному языку. Предметом исследования являются особенности использования различных форматов образовательного контента при обучении иностранному языку. Целями проведенного исследования является анализ различных подходов к классификации цифрового образовательного контента для обучению иностранному языку.

«Современное состояние развития мультимедийных и ИТ-технологий позволяет поднять процесс освоения иностранных языков на очень высокий уровень», — утверждает профессор Д. Д. Аветисян [1].

Электронное обучение как комплекс образовательных технологий дополняется принципиально новым контентом и обеспечивается интерактивным доступом к нему:

— значительная часть образовательного контента расположена на веб-ресурсах в интернете;

— создаются условия синхронизированной доставки знаний: актуальная информация, размещенная на сайте, быстро попадает в учебный материал;

— развиваются педагогические интернет-сообщества, в которых специалисты системы образования смогут обмениваться интерактивным контентом, чтобы обеспечить многообразие понимания содержания и методики обучения для каждой конкретной дисциплины;

— учебные заведения и преподаватели объединяются для осуществления совместной образовательной деятельности

в интернете на базе общих стандартов, соглашений и технологий;

— осуществляется коллективное обучение с помощью общего репозитория учебных материалов;

— обучаемые могут участвовать в разработке образовательного контента, что позволит им приобрести знания, умения, способы деятельности в соответствии с компетентностной моделью. [6]

В связи с дистанционным обучением возникла необходимость в цифровых технологиях для обеспечения учебно-методического контента студентов. Переход РФ на дистанционное обучение предполагает создание учебников с цифровым контентом. Печатные книги и тексты трансформируются в цифровые. По мнению Н. Карра, «будущее знаний и культуры более не заключено в книгах или звукозаписях, или компактных дисках. Оно заключено в цифровых файлах» [8].

В дистанционном обучении образовательный контент (содержание) — это основа цифрового образовательного ресурса (ЦОР).

Цифровой образовательный контент представляет собой совокупность учебно-методических, информационных материалов в электронно-цифровом формате. Он переносится в область программного обеспечения для самостоятельного интерактивного онлайн-обучения. Под интеграцией цифрового контента понимается создание оцифрованных учебных единиц (цифровых образовательных ресурсов) и их включение в систему дистанционного курса. Задачей разработчика дистанционного курса по иностранному языку является создание качественного цифрового контента с тем, чтобы студент на дистанционном обучении был в состоянии самостоятельно изучить предлагаемый материал, приобрести необходимые профессиональные и коммуникативные иноязычные компетенции. Использование в дистанционном образовании цифрового контента способствует повышению качества знаний и формируемых компетенций студентов и мотивирует их к самостоятельному изучению иностранных языков [7]. Цель цифрового образовательного контента — обеспечение равного доступа для всех участников образовательного процесса к образовательным ресурсам и технологиям, направленного на массовое качественное образование.

Существуют разные подходы к классификации цифрового образовательного контента, которые могут быть применены в подготовке обучающего курса по иностранному языку.

По мнению Д. Д. Аветисяна, электронный образовательный ресурс по иностранному языку представляет собой комплекс, состоящий из функциональных подсистем: Диалоги, Тренинги, Грамматика. Фонетика, Словарь, Страноведение и др. [1]

Согласно С. И. Десненко, Т. Е. Пахомовой [5] цифровой образовательный контент является основой электронного образовательного ресурса и предполагает создание, рассылку и получение контента в цифровом виде.

Цифровой образовательный контент может содержать:

— текстовые материалы в цифровом виде — учебные пособия, рекомендации, инструкции, статьи, посты в социальных сетях и блогах;

— видеоматериалы — лекции, уроки, анимационные учебные ролики и др.;

— графические материалы — фотографии, инфографика, рисунки и др.; аудиоматериалы — подкасты, аудиолекции и др. [5].

Для организации онлайн (online) обучения цифровой образовательный контент может быть представлен в виде электронных изданий, электронных образовательных ресурсов, массовых открытых образовательных курсов, дистанционных учебных курсов, открытых образовательных ресурсов.

Согласно Е. Г. Гаевской, электронные учебные ресурсы подразделяются на авторские и открытые, на электронные курсы и репозитории (хранилища) учебных ресурсов [2].

Гущина О. М. [3] определяет цифровой образовательный ресурс как электронный образовательный ресурс, хранимый и передаваемый в цифровой форме, [3] и подразделяет его на:

— Медиаконтент. К медиаконтенту относят видеофильмы, видеоуроки, аудиофайлы.

— Графический контент. Это изображения, графика, схемы, диаграммы, инфографика — графический способ подачи информации, данных и знаний, целью которого является быстро и четко преподнести сложную информацию. Сюда же можно отнести интеллект-карты — особый вид записи материалов в виде радиантной структуры, то есть структуры, исходящей от центра к краям, постепенно разветвляющейся на более мелкие части. Интеллект-карты могут заменить традиционный текст, таблицы, графики и схемы.

— Текстовый контент. К этому виду контента относят текстовые документы, электронные книги, информационные сайты, презентации и так далее. Данный вид контента предназначен для воспроизведения на цифровых устройствах.

Кондрахина Н. Г., Южакова Н. Е. в статье «Современные мультимедийные технологии обучения иностранному языку в разрезе цифровизации» [7] предлагают свой подход к классификации цифрового контента. В основу их классификации положен признак функциональности, разделяющий ЦОР на информационные, практические (интерактивные), контрольные. Следующим признаком выступает представленность основной информации (текстовые, мультимедийные, цифровые ресурсы). Внутри классификации учитывается также признак авторства при создании цифрового ресурса — авторские или открытые ресурсы. С одной стороны, преподаватель сам является источником цифровых ресурсов, создавая и строя авторский контент. С другой стороны, преподаватель интегрирует в дистанционный учебный курс цифровые ресурсы, доступные из открытых источников интернета.

Литература:

1. Аветисян, Д. Д. Образовательный контент для дистанционного обучения. / Д. Д. Аветисян. — Текст: непосредственный // Преподаватель 21 век. — 2009. — № 1. — С. 46–53.

2. Гаевская, Е. Г. Теоретические аспекты классификации электронных учебных ресурсов / Е. Г. Гаевская.— Текст: непосредственный // Журнал Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.— 2013.— № 1.— С. 203–209.
3. Гущина, О. М. Цифровая культура: учебно-методическое пособие / О. М. Гущина, Е. В. Панюкова.— Тольятти: ТГУ, 2023.— 142 с.— ISBN978-5-8259-1343-8.— Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система.— URL: <https://e.lanbook.com/book/396050> (дата обращения: 04.05.2024).
4. Десненко, С. И. Формирование ИКТ-компетентности будущего педагога в условиях цифровизации образования: монография / С. И. Десненко, Т. Е. Пахомова.— Чита: ЗабГУ, 2021.— 274 с.— ISBN978-5-9293-2915-9.— Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система.— URL: <https://e.lanbook.com/book/271937> (дата обращения: 04.05.2024).
5. Десненко, С. И. Особенности цифрового образовательного контента при организации дистанционного обучения в профессиональном образовании / С. И. Десненко, Т. Е. Пахомова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2020. – Т. 14, № 1. – С. 58–7
6. Информационные технологии в образовании: практикум для бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование»: учебное пособие / Т. В. Аршба, А. Н. Богданова, Е. С. Гайдамак, Г. А. Федорова; под редакцией Г. А. Федоровой.— Омск: ОмГПУ, 2020.— 108 с.— ISBN978-5-8268-2262-3.— Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система.— URL: <https://e.lanbook.com/book/189065> (дата обращения: 04.05.2024).
7. Кондрахина Н. Г., Южакова Н. Е. Современные мультимедийные технологии обучения иностранному языку в разрезе цифровизации. Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2021;11(6):127–133. DOI: 10.26794/2226-7867-2021-11-6-127-133.
8. Carr N. The shallows: what the internet is doing to our brains. New York and London: W.W Norton & Co.; 2011. 280 p.

Сравнительный анализ цифрового образовательного контента для развития навыка аудирования на английском языке у учащихся дополнительного образования на среднем этапе обучения

Смирнова Анна Евгеньевна, студент магистратуры
Московская международная академия

В статье автор рассматривает различные форматы цифрового образовательного контента для развития навыка аудирования на английском языке у учащихся дополнительного образования на среднем этапе обучения.

Ключевые слова: цифровой образовательный контент, иностранный язык, дистанционное обучение, образовательный контент, цифровой контент, электронный образовательный ресурс.

В XXI веке одной из основных тенденций в сфере образования является применение цифровых технологий на всех этапах обучения и во всех предметных областях, в частности при обучении иностранным языкам. В условиях активных процессов глобализации и, как следствие, возрастающей роли английского языка как языка межнационального общения, все большую значимость приобретает усовершенствование всех навыков владения английским языком. Т. С. Горбунова отмечает, что, поскольку основной целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции, то, как для лучшего восприятия учебной информации, так и для усиления эффекта наглядности воспринимаемого знания в ходе использования различных форм учебной деятельности используются разные аудиовизуальные технические средства [2]. В. И. Писаренко под аудиовизуальными технологиями обучения понимает приемы реализации целей обучения посредством воздействия на слухозрительные каналы. Её признаки определяются использованием аудиовизуальных средств, постановкой целей, последовательностью, наличием обратной связи в процессе обучения, экономичностью, продуктивно-

стью. Использование аудиовизуальных технологий в обучении иностранным языкам содействует развитию креативных способностей обучаемых, повышению эффективности обучения, а также успешному формированию, развитию и совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции на всех этапах обучения [3]. Аудиовизуальные средства обучения способствуют повышению качества обучения, благодаря представлению не только образного восприятия изучаемого материала, но и его показательной детализации в преимущественно понятной для восприятия и запоминания форме; вместе они являются сочетанием научного изложения фактов, доступных для учебной аудитории и явлений искусства, поскольку представленный образ явлений является творческим способом передачи знания [2]. В данной статье в фокусе исследования находятся основные форматы цифрового образовательного контента для развития навыков аудирования в процессе обучения английскому языку, актуальные в 2023 году. Цифровые технологии предлагают широкий спектр возможностей для улучшения обучения аудированию на занятиях по английскому языку. Далее рассмотрены форматы образовательного контента

для развития навыка аудирования и их положительное влияние на процесс обучения. В ходе исследования были также отобраны цифровые ресурсы, содержащие профессионально ориентированную информацию, которая соответствует тематике изучаемой темы.

К цифровым аудио и видео форматам образовательного контента для развития навыка аудирования относят:

— Аудио: записи текстов, рассказов, уроков и лекции, аудиокниги, подкасты, песни.

— Видео: видеофрагменты и ролики, фильмы и сериалы, лекции, видеоподкасты, видеоклипы.

Изучение английского языка через видео и аудиоматериалы помогает улучшить восприятие и понимание на слух. Аудио- и видеоматериалы обычно уже входят в комплект универсального учебника в виде диска или флешки. Такие материалы дополняют программу курса, тренируют слуховую память и восприятие англоязычной речи на слух. Однако часто это просто отрывки из интервью на английском языке или саундтреки из видео, которые не объясняют правила английской грамматики. В то же время существуют целые ресурсы с видео уроками, где разное количество обучающих программ рассчитано на разные уровни владения языком. Аудио- и видеоматериалы, соответствующие уровню владения английским языком, прекрасно дополняют учебный процесс. Одним из современных электронных ресурсов, который содержит аудио- или видеофайлы на различную тематику, является подкаст — звуковой или видеофайл во Всемирной сети. Он предназначен для прослушивания и/или просмотра на персональном компьютере либо на мобильных устройствах, и его можно прослушивать в удобное для пользователя время. Подкаст является результатом деятельности, получившей название подкастинг (англ. podcasting от broadcasting — широкоформатное вещание). Потенциал использования подкастов обусловлен такими их дидактическими свойствами как: аутентичность, актуальность и новизна, доступность, удобство использования. Это перспективное в методическом плане техническое средство представлено в открытом доступе, отличается разнообразием, как по сложности, так и по тематике. Так можно легко найти материалы самого разного характера, которые могут быть использованы в учебных целях: видеоэкскурсии, отзывы на товары и услуги, интервью, анимационные ролики, видео-инструкции, фрагменты кинофильмов/документальных фильмов и рекламных роликов и др. Подкасты дают возможность обеспечить обучающимся в учебном процессе усвоение ими особенностей аутентичной звучащей речи, они формируют и поддерживают у обучающихся мотивацию изучения иностранного языка, развивают у них умения извлекать из текста информацию разного характера. Но самое главное — подкасты предоставляют учащимся прекрасную возможность слушать актуальные современные аутентичные тексты различных жанров на любую интересующую учащихся тему в разнообразном исполнении (акцент, тембр, ритм, беглость речи говорящего). Подкасты способствуют не только информатизации современного языкового образования, формированию у обучающихся информационной культуры и развитию у них познавательной культуры, но и организации их поисково-исследовательской

деятельности, развитию прежде всего рецептивных (аудирование, чтение), а также продуктивных (говорение и письмо) видов иноязычной речевой деятельности. Последнее объясняется тем, что на основе информации, содержащейся в подкасте, могут быть организованы дискуссии, круглые столы с обсуждением затронутых в подкасте проблем. По итогам просмотра/прослушивания подкаста учащимся можно предложить написать эссе или рецензию и др. Подкасты предоставляют учителю богатые возможности для формирования у учащихся социокультурной и иноязычной межкультурной компетенций, поскольку речь в данном случае идет об аутентичной информации. При этом подкаст позволяет полноценно реализовать принцип индивидуализации учебного процесса, поскольку у ученика есть возможность выбора подкаста в соответствии с его интересами и уровнем языковой подготовки. Достаточно важной отличительной характеристикой подкастов является их динамический характер, объясняемый периодичностью или серийностью программ. Ученики, пропустившие занятия, могут загрузить пропущенные лекции и прослушать их позже, если эти лекции были записаны как подкасты. [5]. В исследованной нами литературе содержится жанровая стратификация подкастов. К его основным жанрам относят: аудиоблоги, музыку, комеди-подкасты, аудиокниги, образовательные подкасты, интервью, новости, политику, радио-спектакли и радио-шоу, спорт и игры. Существуют такие подкасты, как например, для подготовки к международным экзаменам, подкасты, предназначенные для студентов с различным уровнем владения языком, подкасты с уже разработанными заданиями. Помимо этого, выделяют следующие виды подкастов: аутентичные и образовательные. Последние подразделяются на три подвиды: подкасты, созданные самими учителями, студентами и методистами. Учебные подкасты — специально разрабатываются в учебных целях. К ним, как правило, прилагается скрипт с расшифровкой звучащей речи, а в некоторых случаях и упражнения, направленные на активизацию соответствующих речевых навыков и умений. Аутентичные подкасты требуют дидактизации [1].

Применение подкастов в обучении различным видам деятельности:

- 1) повышает мотивацию к изучению иностранных языков;
- 2) предоставляет выбор в подборе интересующего фонетического материала;
- 3) формирует навыки аудирования и способности воспринимать различные стили речи с разными акцентами и интонациями;
- 4) совершенствует навыки говорения.

Видеоподкаст является разновидностью подкастов в форме видеофайла, который распространяется в цифровом формате через сеть Интернет при помощи персонального компьютера или мобильного телефона. [4]. С появлением удобного для использования сервиса подкастов видеоподкасты могут быть классифицированы в соответствии с содержательной направленностью; сегментацией; методикой обучения; ориентацией учебного процесса [6]. В отношении содержательной направленности выделяются четыре типа видеоподкастов: основанные на лекциях (lecture based), расширенные (enhanced), вспомогательные (supplementary) и примеры с решением (worked exam-

ples). Основанные на содержании лекций видео-подкасты — это полные записи лекций, которые обучающиеся могут смотреть вместо или непосредственно после лекционных занятий. Расширенные видео-подкасты представляют собой презентацию PowerPoint, созданную по типу слайд шоу со встроенными в презентацию комментариями. Вспомогательные видеоподкасты расширяют процесс обучения и включают в себя примеры практического применения изученного лекционного материала в реальной жизни, резюме аудиторных занятий или любой другой дополнительный материал по теме, который расширяет и углубит знания обучающихся. Видео-подкасты, содержащие примеры с решениями, наглядно показывают решение конкретных проблем, с которыми могут столкнуться обучающиеся во время образовательного процесса.

Среди множества интернет-ресурсов, посвященных изучению английского языка и предоставляющих доступ к учебным и методическим материалам, выделим те, которые целесообразно использовать для создания аудио- и видеоконтента при обучении аудированию на английском языке. Среди них можно выделить следующие группы:

— Инструменты конвертации письменной речи в устную. Использование цифровых технологий с сохранением интонирования и произношения носителей языка, что позволяет тексту звучать более естественно, чем при классическом механическом озвучивании (встроенная озвучка текста в онлайн-переводчиках таких как Яндекс.Переводчик и Google Translate). Более того, есть возможность выбрать возраст, пол и акцент «дикторов». Natural Readers предлагает для озвучки 20 англоговорящих «спикеров», представляющих американский, британский, австралийский акценты, 19 вариантов скорости речи и возможность скачивания получившейся аудиозаписи в mp3 формате. Схожим функционалом обладают сайты ReadSpeaker, Ttsreader. Synthesia.io отличается от предыдущих вариантов тем, что позволяет синтезировать на основе текста не только аудио, но и видеоряд с использованием нейросетевых технологий. Таким образом педагог может получить учебный аудиоконтент с визуальным подкреплением.

— Сайты с подготовленными мини-уроками на основе аудио и видеоматериала. Их можно найти на следующих ресурсах: Puzzle English — крупнейший онлайн-тренажер, позволяющий понимать иностранную речь на слух. При работе с тренажером учащимся объясняется методика его использования. Задания представлены аудио и видео уроками. ESL Cyber Listening Lab — образовательная платформа для улучшения навыков аудирования на разных уровнях. Данный ресурс имеет удобную структуру и огромную материально-учебную базу для подготовки к зарубежным экзаменам. English Listening Lesson Library Online — помогает не только сформировать и совершенствовать навыки аудирования, но и совершенствовать лексические и грамматические навыки. Присутствует функция проверки ответов к заданиям после прослушанного урока. Lingvo Habit — эффективный сервис для самообучения аудированию. На сайте представлена коллекция авторских аудио и видео уроков для тренировки всех речевых навыков в комплексе, а также присутствует отдельный курс, представленный страноведческим материалом, озвученный носителями языка. English Class 101 — данная ин-

тернет-платформа имеет понятный интерфейс, процесс изучения языка построен на прослушивании аудио, видео уроков, подкастов. Также каждый урок дополняется заданиями по грамматике, советами по изучению языка и лексической справкой по изученным словам. Breaking English News — это обширная интернет-платформа, где представлено более 2500 новостных статей разнообразной тематики с самой гибкой системой адаптации подуровень читателя. Тематика новостей разнообразна, однако не связана с политической повесткой дня и посвящена интересным событиям в мире. Интернет-платформа предназначена для тренировки всех речевых навыков.

— Сайты, специализирующиеся на тренировке навыка аудирования на основе аутентичных песен. Понимание песен является достаточно сильным мотивом при изучении английского для определенной группы студентов. Следовательно, педагогу не следует пренебрегать использованием песен на занятиях. Для этого можно пользоваться как общими базами песен (Яндекс Музыка) и их текстов (lyrics.com или amalgama-lab.com), так и специальными ресурсами, такими как: Lyricstraining. На сайте собрано большое количество видеоклипов к песням на разных языках, в том числе и на английском. Под видеоклипом приводятся субтитры на языке звучания, в которых пропущены некоторые слова, которые необходимо заполнить на слух. Сайт имеет игровой интерфейс с подсчетом очков за успехи и неудачи. То есть мотивационный компонент выполнен в игровой форме, что позволяет избежать излишнего напряжения при выполнении задания на аудирование, которое для большинства обучающихся связано с определенным уровнем стресса. LyricsGaps Данный сайт выполнен в достаточно устаревшем дизайне, но обладает более широким функционалом для обучения. Например, к каждому клипу составлены упражнения для выделения и закрепления устойчивых словосочетаний, прозвучавших в песне.

— Ресурсы для практики навыков аудирования для внеклассных самостоятельных занятий обучающихся: ресурсы с аудиокнигами на английском языке (audible.com, librivox.org, digitalbook.io, loyalbooks.com, openculture.com/freeaudiobooks).

Изучающих язык часто учат формальному варианту языка, поэтому фильмы могут помочь студентам лучше понять, как разговаривают люди. Кино и телевидение знакомят студентов с различными акцентами и диалектами, что помогает улучшить восприятие речи на слух. Для просмотра фильмов и сериалов в оригинале с английскими субтитрами, а также фильмов с интерактивными заданиями до и после просмотра рекомендуются такие веб-приложения, как: www.film-english.com, www.teachwithmovies.org, www.voscreen.com. Видеовопросы Voscreen помогают развивать устную форму коммуникации, улучшают навыки перефразирования (повторения) и способствуют усвоению синонимов и антонимов.

Следствием постоянного поиска инновационных методик, способов, приемов и средств обучения аудированию на современном этапе развития методики преподавания английского языка являются многочисленные комплексы упражнений, широко используемых в процессе обучения. Тем не менее, постоянно ведется поиск различных альтернативных методов и способов обучения аудированию на иностранном языке. Одним из главных условий успеха в обучении иностранному языку явля-

ется вхождение в так называемую языковую среду. В отсутствие языковой среды приходится создавать парасреду, что является практически невозможным без наличия различных вспомогательных средств. Именно дополнительная работа на занятиях

по английскому языку с различными форматами цифрового образовательного контента приобретает особенно важное значение, так как в данном случае происходит максимальное погружение в ситуацию реального иноязычного общения.

Литература:

1. Бартош, Д. К. Электронные технологии в системе обучения иностранным языкам; теория и практика: учебное пособие / Д. К. Бартош, Н. Д. Гальскова, М. В. Харламова. — М.: МГПУ: «Канцлер», 2017. — 220 с.
2. Горбунова, Т. С. Применение аудиовизуальных средств обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Т. С. Горбунова, А. В. Фахрутдинова. — Текст: непосредственный // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н. Э. Баумана. — 2014. — № 1. — С. 64–68. 7 / 8 III Международные педагогические и гуманитарные научные чтения — 2020 428
3. Писаренко, В. И. Аудиовизуальные технологии в обучении иностранным языкам / В. И. Писаренко. — Текст: электронный // Известия Южного федерального университета. Технические науки. — 2004. — № 8. — С. 275–276.
4. Погуляев Ф. В. Методические функции видео-подкастов в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 3 (167). С. 63–71. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-63-71
5. Стройков, С. А., Шумихина, М. Д. Использование подкастов для формирования навыков аудирования при изучении английского языка // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: материалы двенадцатой международной научно-практической конференции. — Самара: СГСПУ, 2017. — С. 245–251.
6. Kay R. Exploring the use of video podcasts in education: a comprehensive review of the literature // Computers in Human Behavior. 2012. № 28. P. 820–831

Сравнительный анализ исторического опыта предупреждения конфликтного поведения у младших школьников

Смирнова Ксения Игоревна, студент
Московский государственный психолого-педагогический университет

В данной статье были рассмотрены психолого-педагогические условия формирования конфликтологической компетенции на базе образовательного учреждения. Описаны методы и формы, которые формируют у обучающихся младших классов опыт конструктивного разрешения различного рода конфликтных ситуаций.

Ключевые слова: конфликт, конфликтологическая компетентность, условия формирования конфликтологической компетенции, младший школьный возраст, система образования.

В настоящее время система образования предполагает множество возможностей для всестороннего развития учащихся, включая в себя наработку опыта в разрешении конфликтов у детей младшего школьного возраста. Принимая участие в клубных мероприятиях и группах по интересам позволяет обучающимся в младшей школе усвоить общественные правила, традиции и нормы, а также получить представление о своих правах и обязанностях. Эти занятия способствуют тесной коммуникационной связи со сверстниками и взрослыми, предполагают эффективное взаимодействие и сотрудничество, положительно влияют на поведение и предотвращают конфликты.

Не только отечественная, но и зарубежная системы образования развивают различные инициативы, направленные на повышение компетентности детей в вопросах, которые тесно связаны с конфликтами, и развитие навыков эффективного разрешения конфликтов. Международная образовательная практика модернизируется, включая в себя программы, которые ори-

ентированы на развитие широкого спектра умений и навыков детей, которые имеют особое значение для преодоления конфликтов. Например, имеются программы развития коммуникативной и эмоциональной компетентности, социального и эмоционального интеллекта. Отдельно стоит отметить варианты и формы деятельности, направленные на развитие психологического благополучия и активной гражданской позиции.

Вопросу о развитии навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, а также способности к разрешению конфликтов как таковых во всем мире уделяют особое внимание. Принято считать, что конфликты среди младших школьников часто возникают из-за изменений в их жизненных обстоятельствах, несоответствия между их потребностями и имеющимися ресурсами, а также из-за стремления к самоутверждению своей индивидуальности [1, с. 75].

В настоящий момент можно выделить три основные модели, которые направлены на воспитание в школьниках способности

и внутренней силы к разрешению конфликтных ситуаций, которые имеют место и в отечественной, и в зарубежной науке: «профилактическая» модель, «образовательная» (педагогическая) модель и «сервисная» модель [2, с. 91].

Говоря о «превентивной» модели формирования навыков позитивного разрешения конфликтных ситуаций — реализуется в рамках создания безопасной среды для учащихся, устраняя любые возможные причины конфликтов.

«Образовательная» или «педагогическая» модель подразумевает формирование у обучающихся навыков и умений конструктивного типа поведения, а также навыков разрешения любых возможных конфликтных ситуаций.

Модель, называемая как «сервисная», всегда направлена на создание благоприятных условий для активного участия детей и позитивной самореализации в следствии предоставления различных услуг, которые помогут чувствовать младшему школьнику себя «в своей тарелке», тем самым, помогая ему развить в себе некий стержень, который поможет ему принимать единственно верные решения в ситуациях конфликта. Она направлена на развитие моральных и лидерских качеств через волонтерство, совместные творческие начинания и занятия спортом [3, с. 80].

Конструктивное, отстраненное и основанное на конфликте взаимодействие — это распространенные стратегии управления конфликтами. Формирование навыков разрешения кон-

фликтов имеет решающее значение для социального здоровья, поэтому зарубежные авторы предполагают, что эти навыки начинают формироваться в раннем детстве в семейном контексте. Младшие школьники развивают эти навыки под влиянием целого ряда факторов, таких как особенности семейного функционирования, отношения между родителями и детьми, ценности, пол и качество взаимодействия.

Прививание навыков разрешения конфликтных ситуаций и конструктивного выхода из таковых осуществляется посредством целенаправленной профилактической работы в образовательных учреждениях, которые всегда проводятся под руководством таких специалистов, как школьные психологи, социальные педагоги или школьные медиаторы. Отмечается, что крайне важно внедрять технологии, способствующие конструктивному подходу к разрешению конфликтов, мотивирующие к позитивному вовлечению в конфликт и повышающие уровень договорной компетентности [4, с. 83].

Профилактика конфликтов в школьных группах имеет основное значение не только для улучшения образовательной среды, но и для сохранения психического благополучия и общего настроения участников. Школа служит важнейшей площадкой для учащихся начальных классов, где они осваивают навыки разрешения конфликтов и развивают способность результативно преодолевать и справляться с противоречиями.

Литература:

1. Златина, А. А. Исследование конфликтов между мальчиками и девочками подросткового возраста в условиях раздельно-параллельного обучения / А. А. Златина // *Academy*. 2016. № 5 (8). С. 70–81.
2. Бубнова, И. С. Школьная медиация как технология разрешения конфликтов в подростковой среде / И. С. Бубнова, А. Н. Арганова // *Психология в экономике и управлении*. 2013. № 2. С. 90–93.
3. Гарашкина, Н. В. Формирование навыков решения конфликтов как основы социального здоровья подростка в системе образования / Н. В. Гарашкина, Р. М. Куличенко, И. А. Акоюн // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2020. Т. 25, № 1 — С. 75–84
4. Климкина, А. С. Исследование конфликтного поведения у младших школьников / А. С. Климкина, М. И. Каргин // *Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии*. — 2021. — № 1. — С. 104–108.
5. Щепалина, В. В. К вопросу о выборе младшими школьниками стратегии поведения в конфликтах с одноклассниками / В. В. Щепалина // *Наука в мегаполисе Science in a Megapolis*. — 2018. — № 3(7). — С. 1.
6. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. — 2013. — URL: https://psychology_pedagogy.academic.ru/8422/конфликтное_

Формирование математической грамотности с помощью практико-ориентированных проектов

Сообцокова Анжелика Юрьевна, преподаватель
Краснодарское президентское кадетское училище

«Математическая грамотность — это способность индивидуума проводить математические рассуждения и формулировать, применять, интерпретировать математику для решения проблем в разнообразных контекстах реального мира». [1, с. 9]

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) сформулированы требования, достижения которых предусматривает развитие у обучающихся качеств, необходимых для жизни в современном обществе, и осуществление практического взаимодействия с объектами природы, производства, быта.

Урок — главная составная часть учебного процесса, где сосредотачивается учебная деятельность преподавателя и обучающихся. Чтобы качество урока было достаточно высоким, необходимо его наполнить содержанием, методической направленностью, атмо-

сферой. Перед преподавателем стоит основная задача — научить обучающихся «учиться». Для непрерывного обучения и самообразования особенно важное значение имеют развитие самостоятельности (готовности вести познавательно-поисковую деятельность), творческой активности обучающихся и воспитание навыков самообучения по математике. Развитие умения мотивировать учебные действия, самостоятельно разбираться в получаемой информации, формирование творческого и нестандартного мышления, развитие обучающихся за счет максимального раскрытия их природных способностей, используя новейшие достижения математики, — основные цели современного образования. Чтобы максимально достигнуть указанных целей, развить математическую грамотность у обучающихся, необходимо включение в систему обучения математики практико-ориентированных задач и проектов.

В своих работах Д. Пойа, указывал: «Что значит владение математикой? Это есть умение решать задачи, причем не только стандартного вида, но и требующие известной независимости мышления, здравого смысла, оригинальности, изобретательности».

Практико-ориентированные проекты представляют собой специально подобранную систему задач, составленную на основе материала окружающей действительности, данные проекты предназначены для развития практических навыков у обучающихся в повседневной жизни.

Практико-ориентированные задачи помогают учащимся работать с информацией, выделять и отбирать главное, выстраивать собственные пути решения и обосновывать их, работать в парах и в группах, развивать свои точки зрения, чувства, убеждения и желания в поисковой творческой деятельности учащихся. В результате работы с таблицами, графиками, диаграммами, схемами развивается и математическая грамотность.

Таким образом, обучение с применением практико-ориентированных проектов, позволяет каждого обучающегося из пассивного участника образовательного процесса превратить в активного, стремящегося к постоянному саморазвитию. Применение при обучении математике практико-ориентированных проектов позволит учащимся не только закрепить, но и углубить полученные теоретические знания, овладеть необходимыми навыками, научиться видеть связь полученных знаний и реальной жизни.

Можно предложить ребятам самим придумать тему проекта. Совместная работа преподавателя и обучающихся особенно на начальном этапе знакомства с классом сближает и делает усвоение материала наиболее продуктивным.

Пример практико-ориентированного проекта НАТУРАЛЬНЫЕ ЧИСЛА

Задание «Семейная история»

Класс: 5

Раздел примерной рабочей программы: «Натуральные числа».

Тематика уроков: «Ряд натуральных чисел», «Арифметические действия с натуральными числами», «Сравнение натуральных чисел».

Планируемые предметные результаты:

- понимать и правильно употреблять термины, связанные с натуральными числами;
- сравнивать и упорядочивать натуральные числа;
- выполнять арифметические действия с натуральными числами;
- выполнять проверку, прикидку результата вычислений.

Формируемые компетенции математической грамотности

1. Умение распознавать математические понятия, объекты и закономерности в реальных жизненных ситуациях.
2. Умение строить математические модели и осуществлять обоснованный выбор математического аппарата для решения реальных проблем.
3. Умение интерпретировать и оценивать полученные математические результаты в контексте реальной проблемы.

Формы организации деятельности обучающихся: групповая, индивидуальная или работа в парах.

Контекст

В семье братьев Алексея и Павла очень бережно хранят память о прошлом семьи. Родители часто рассказывают историю их семьи, показывают фотографии предков. Рассказы родителей, бабушки и дедушки очень заинтересовали ребят, и они решили составить генеалогическое дерево своей семьи до 5 колена. В этом им помогли родители.

Вместе они разобрали семейный архив, письма и фотографии, документы, опросили своих родственников. Вот такое генеалогическое дерево у них получилось (Рисунок 1).

Задание 1

Составь таблицу 1 и распредели членов семьи братьев в соответствии с веком, в котором они родились. Найди среди членов семьи долгожителя.

Таблица 1. Распределение членов семьи в соответствии с веком рождения

19 век	20 век	21 век
--------	--------	--------

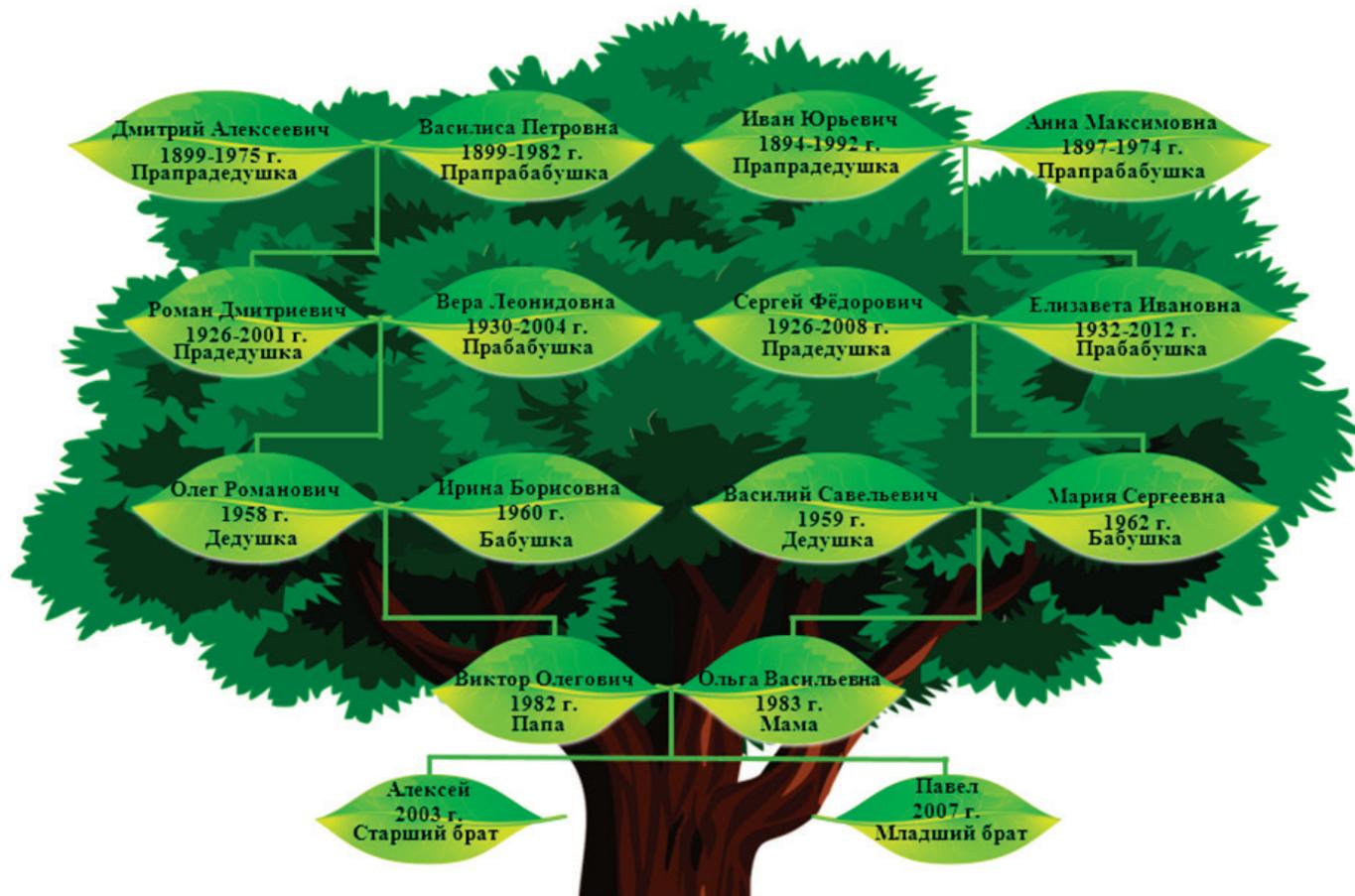


Рис. 1

Решение:

Для выполнения задания можно перенести данные схемы генеалогического дерева (Рисунок 1) в столбцы вспомогательной таблицы 2. На основании данных заполняем таблицу 1.

Таблица 2. Данные о семье братьев

Член семьи	Имя, отчество	Век рождения	Возраст
Прапрабабушка	Анна Максимовна	19	1974–1897=77
Прапрадедушка	Иван Юрьевич	19	1992–1894=98
Прабабушка	Елизавета Ивановна	20	2012–1932=80
Прадедушка	Сергей Фёдорович	20	2008–1926=82
Бабушка	Мария Сергеевна	20	2023–1962=61
Дедушка	Василий Савельевич	20	2023–1959=64
Мама	Ольга Васильевна	20	2023–1983=40
Брат старший	Алексей	21	2023–2003=20
Брат младший	Павел	21	2023–2007=16
Папа	Виктор Олегович	20	2023–1982=41

Бабушка	Ирина Борисовна	20	2023–1960=63
Дедушка	Олег Романович	20	2023–1958=65
Прабабушка	Вера Леонидовна	20	2004–1930=74
Прадедушка	Роман Дмитриевич	20	2001–1926=75
Прпрабабушка	Василиса Петровна	19	1982–1899=83
Прпрадедушка	Дмитрий Алексеевич	19	1975–1899=76

Ответ: долгожитель среди членов семьи — прапрадедушка Иван Юрьевич.

Задание 2

Родственники семьи Алексея и Павла проживают в разных городах России. В таблице 3 даны годы основания городов, в которых они живут.

Определи, сколько лет каждому городу на момент 2023 года, и запиши данные в последний столбец таблицы 3. Какой из этих городов самый древний?

Решение:

Вычисляем возраст городов и записываем результаты в таблицу 3.

Таблица 3. Год основания города

Город	Год основания	Сколько лет городу (2023 г.)
Москва	1147 г.	2023–1147=876
Великий Новгород	859 г.	2023–859=1164
Смоленск	863 г.	2023–863=1160
Петербург	1703 г.	2023–1703=320
Ростов Великий	862 г.	2023–862=1161
Феодосия	355 г. до н.э.	2023+355=2378
Керчь	530 г.	2023–530=1493
Брянск	985 г.	2023–985=1038
Орёл	1566 г.	2023–1566=457
Псков	903 г.	2023–903=1120

Ответ: самый древний город — Феодосия.

Задание 3

Семья Алексей, Павел и их родители, проживающие в Москве, решили совершить путешествие по городам России, где проживают их родственники. Мама с Павлом выбрали города, а папа с Алексеем составили маршрут их поездки. Данные представлены в таблице 4.

Таблица 4. Определение расстояний в км между городами

Город	Москва	Великий Новгород	Смоленск	Петербург	Ростов Великий	Феодосия	Керчь	Брянск	Орёл	Псков
Москва		575	396	650	1077	1645	1544	1545	360	732
Великий Новгород	575		584	190	1658	2226	2125	952	905	215
Смоленск	396	584		745	1357	1925	1824	250	332	459
Петербург	650	190	745		1788	2356	2256	1082	851	295
Ростов Великий	1077	1658	1357	1788		576	475	1037	689	1803
Феодосия	1645	2226	1925	2356	576		107	1615	884	2381
Керчь	1544	2125	1824	2256	475	107		1525	847	2291
Брянск	1545	952	250	1082	1037	1615	1525		118	710
Орёл	360	905	332	851	689	884	847	118		839
Псков	732	215	459	295	1803	2381	2291	710	839	

1. Определите длину кратчайшего возможного маршрута для посещения родственников, проживающих в городах Орел, Псков, Смоленск, Великий Новгород, Брянск, Санкт-Петербург с учетом выезда из города проживания и возвращения обратно.

Решение:

Москва*Орёл*Смоленск*Псков*Петербург*Великий Новгород*Москва: $360+118+250+459+295+190+575=2247$ (км)

2. По пути, чтобы не скучать, мама с Алексеем и Павлом решили сыграть в математическую игру, наградой за победу в которой станет возможность определить место остановки для пикника. Помогите ребятам победить.

Используя таблицу 5 ответьте на вопросы:

- выписать все числа в порядке возрастания, которые делятся на 2;
- выписать все числа в порядке возрастания, которые делятся на 5;
- выписать все числа, которые делятся и на 2 и на 5;
- выписать все числа, которые делятся на 3;
- из пункта г выбрать все числа, которые делятся на 9.

Решение:

- 118, 190, 250, 360;
- 190, 250, 295, 360, 575;
- 190, 250, 360;
- 360, 459;
- 360, 459.



Рис. 2

Заключение

Включение развития математической грамотности у обучающихся в образовательную деятельность в качестве одного из ключевых образовательных результатов на уровне основного общего образования формирует у обучающихся навыки использования математического инструментария для решения реальных проблем посредством применения таких познавательных действий, как рассуждение, распознавание, формулирование и интерпретирование.

Литература:

- Математическая грамотность: методические рекомендации по формированию математической грамотности обучающихся 5–9-х классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе / под ред. Г. С. Ковалевой, Л. О. Рословой. — Москва: Ин-т стратегии развития образования РАО. 2021. — 87 с.
- Математическая грамотность. Открытый банк заданий 2022 [Электронный ресурс] // Сетевой комплекс информационного взаимодействия субъектов Российской Федерации в проекте «Мониторинг формирования функциональной грамотности учащихся». — Режим доступа: <http://skiv.instrao.ru/bankzadaniy/matematiceskaya-gramotnost/>.

Патриотическое воспитание на уроках физики

Филонова Татьяна Вячеславовна, учитель физики и астрономии
МКОУ «Серпейская СОШ» (Калужская обл.)

*Мы должны строить своё будущее и будущее своих детей.
И такой фундамент — патриотизм. Это уважение к своей Родине и традициям, духовным ценностям наших народов. Это ответственность за свою страну и её будущее. Что дети видят, слышат, что они читают, во многом зависит морально-нравственный климат в обществе в целом.*

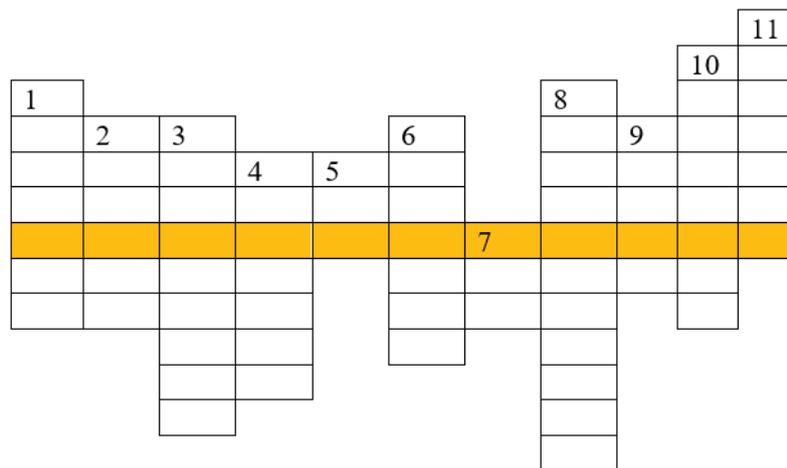
Владимир Путин.

Патриотическое воспитание играет значимую роль в жизни каждого человека. Формировать чувство патриотизма следует с раннего возраста, и учитель в этом процессе занимает ключевое место, воспитывая настоящих патриотов своей страны. Никакие современные технологии не смогут заменить живое общение между ребёнком и его наставником. Это взаимодействие помогает школьнику развивать уважение к своей Родине, её достижениям и людям, независимо от их вероисповедания и национальности. С первых уроков дети узнают о великих соотечественниках, чьи научные достижения сделали значительный вклад не только в развитие своей страны, но и всего мира.

Изучение жизненного пути выдающихся учёных и их научных открытий вызывает гордость за Родину и отечественную науку, которая двигает прогресс мирового масштаба. Например, имя Константина Эдуардовича Циолковского известно всему миру. Этот изобретатель, учитель и основатель теории ракетостроения детально описал значение освоения космического пространства и предложил схемы «ракетных поездов», ставших предшественниками современных космических ракет.

При изучении темы «Закон сохранения импульса», особенно вопроса «Реактивное движение» в 10 классе, можно использовать кроссворд «Циолковский». Ответы на вопросы кроссворда помогут повторить пройденный материал и обсудить с учениками жизнь и вклад К. Э. Циолковского в развитие теоретической космонавтики и ракетодинамики.

Кроссворд «Циолковский»



Вопросы.

1. Явление, при котором тело сохраняет скорость, когда на него не действуют другие тела.
2. Время, за которое тело совершает один полный оборот.
3. Физическая величина, характеризующая быстроту изменения скорости.
4. Учёный, который изучал опытным путём свободное падение тел.
5. Английский учёный, который установил, как зависит сила упругости от деформации.
6. Российский конструктор, под руководством которого были построены первые пилотируемые космические корабли.
7. Сила, с которой тело вследствие притяжения к Земле действует на опору или подвес.
8. Это состояние, при котором вес тела равен нулю.
9. Материальная

3. Элементарные частицы, которые не обладают электрическим зарядом.
4. Английский физик-экспериментатор, открывший нейтрон.
5. Единица измерения магнитной индукции.
6. Элементарная частица, обладающая элементарным зарядом.
7. Атомы одного и того же химического элемента, различающиеся массой атомных ядер.
8. Единица измерения магнитного потока.
9. Единица измерения индуктивности.
10. Единица измерения эквивалентной дозы.

Ответы

	1Н	у	К	л	о	н	ы	
			2У	р	а	н		
3Н	е	й	т	Р	о	н	ы	
			4Ч	е	д	в	и	к
5Г	е	с	л	А				
6Э	л	е	к	Т	р	о	н	
		7И	з	О	т	о	п	ы
			8В	е	б	е	р	
9Г	е	н	р	И				
		10З	и	В	е	р	т	

Патриотическое воспитание на уроках — это воздействие не только и даже не столько на умы обучающихся, сколько на чувства. Без формирования у подростков гражданской позиции, а также воспитания благодарной памяти к героическому прошлому своего народа, невозможно максимальное развитие личности.

«К патриотизму нельзя только призывать, его нужно заботливо воспитывать».

Лихачев Д. С.

Литература:

1. Физика 10 класс, Г. Я. Мякишев, Б. Б. Буховцев, Н. Н. Сотский, Москва «Просвещение» 2017
2. Физика 11 класс, Г. Я. Мякишев, Б. Б. Буховцев, В. М. Чаругин, Москва «Просвещение» 2021

Социальная акция — одна из форм по успешной социализации детей дошкольного возраста

Худобина Ирина Валериевна, воспитатель
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 19 г. Крымска (Краснодарский край)

В статье автор обращает внимание на то, что одним из ответственных этапов развития современных дошкольников является социализация. Эффективная социализация является одним из главных условий жизни ребенка в обществе и важнейшая ее часть — развитие коммуникативности, то есть умения общаться со сверстниками и взрослыми. В успешной социализации дошкольников помогают социальные акции.

Ключевые слова: социальная акция, социализация.

Понятие «социализация» стало актуальным в сфере детского образования недавно, заменив более традиционное понятие «социальное воспитание дошкольников». Социализация в современной дошкольной педагогике представляет собой

«процесс формирования личности, постепенное усвоение ими норм общества, приобретение важных характеристик мышления и поведения, которые влияют на их взаимодействие с обществом».

В настоящее время дети живут и развиваются в мире множества разнообразных воздействий, как позитивных, так и негативных, которые влияют на формирующийся нравственный мир. Поэтому именно в дошкольном возрасте актуальны социальные контексты. Эффективность и результативность дошкольников во многом зависит от потенциала учреждения дошкольного образования и педагогов. Иными словами, от использования различных методов, технологий и форм взаимодействия с детьми в социальном развитии дошкольников.

В детском возрасте важным является сотрудничество, креативное общение, взаимное доверие и уважение, которые способствуют наполнению жизни увлекательными занятиями, радостью от общих успехов, переживаниями в ходе совместной деятельности. Этот опыт является бесценным социальным капиталом, необходимым для успешной адаптации во взрослой жизни. Навыки сотрудничества, полученные в дошкольном возрасте, учат детей оказывать взаимопомощь, выражать свое мнение, учитывать точку зрения других, искать компромиссы на основе аргументации. Одной из наиболее эффективных технологий социализации детей является социальная акция.

Социальная акция — один из видов социальной деятельности, целями которой могут быть: привлечение внимания общества к существующей социальной проблеме, дате, какому-либо событию.

Разберём этапы социальных акций:

На первом этапе работы с социальными акциями определяется проблема. Каждая из социальных акций помогает решить конкретную проблему, которая была обнаружена детьми или взрослыми. В качестве основных причин для организации акции, чаще всего выступают ситуации, которые могут угрожать жизни и здоровью людей, а также те, которые вызывают сочувствие.

Социальный мотив играет значительную роль в формировании позиции детей, ведь они способны исходить из собственного опыта и эмоций, чтобы заинтересовать сверстников в важных вопросах. Получив интерес со стороны окружающих, начинается коллективная мобилизация усилий, вовлечение других детей и взрослых в общее дело. Этот этап играет ключевую роль в формировании навыков командной работы и способности мотивировать других на поиск совместных решений.

В ходе разработки и организации мероприятия нужно определить цель и направленность социально-педагогической задачи, идентифицировать целевую аудиторию и придумать формат проведения акции. Необходимо установить цель и задачи, а также определить целевую группу.

На втором этапе происходит поиск вариантов решения. В рамках обсуждения предстоящего общественного мероприятия разыгрываются различные варианты решения поставленной проблемы. Например, в ходе акции «Спасибо» было выяснено: кого и за что возможно поблагодарить, и каким способом это осуществить? Воспитанники детского сада пришли к выводу, что можно изготовить подарки, написать благодарственные открытки, навестить кого-то, выйти на улицы города, записать видео или написать письма. Педагог в процессе обсуждения фиксирует все предложения. Важно выслушать каждого, принимать во внимание все предложенные идеи. На-

ходится совместное решение, где педагог выступает в роли модератора, помогая детям добиться согласия.

Третий этап — это подготовка и реализация мероприятий. Реализация сценария социальной акции. Это может быть одно мероприятие (музыкально-литературная композиция, концерт) или несколько мероприятий, идущих друг за другом (беседа о птицах, рисование или лепка птиц, далее изготовление кормушек и закрепление их на деревьях, субботник в парке и т.д.).

На завершающем этапе происходит подведение итогов социальной акции, определение ее дальнейших перспектив: есть ли необходимость ее повторять, что можно усовершенствовать при подготовке и проведении, целесообразно ли каким-либо образом изменить форму проведения акции.

Благодаря участию в акциях происходит формирование активной жизненной позиции, у детей развиваются представления о том, что от каждого из них зависит состояние окружающей среды, взаимоотношения людей, результаты деятельности.

Вовлечение в акции представителей различных возрастных и социальных групп способствует восстановлению психологических связей между поколениями, воспитанию толерантности и эмпатии.

В ходе проведения социальных акций реализуется принцип интеграции, что позволяет осуществлять разностороннее развитие детей.

Результат проведения социальных акций — это накопление детьми разнообразного социального опыта. У дошкольников в элементарном виде формируются социально-ценностные ориентации, они становятся более независимыми и самостоятельными. Дети способны действовать осознанно и целенаправленно, оценивать результаты своей деятельности.

Какие бывают социальные акции и на что они направлены?

– Благотворительные. Например, акция «От сердца к сердцу», в ходе которой была оказана помощь животным приюта, «Птицы наши друзья» изготовили скворечники и кормушки и расположили на территории детского сада).

– Патриотические, воспитывающие любовь и уважение к Родине, ее истории: прошлому и настоящему (акция «Сирень Победы» в ходе акции посадили сирень на территории детского сада и у домов ветеранов.)

– Трудовые, способствующие преобразованию, совершенствованию социального пространства посредством социально-значимой трудовой деятельности («Экологический десант», в ходе которой мы с детьми и родителями провели субботник в нашем парке на улице Свердлова, и вдоль реки).

– Социокультурные, влияющие на уровень культуры, воспитывающие интерес к своей национальной культуре и культуре других народов, актуализирующие значимость народных праздников, традиций и обычаев;

– Социально-педагогические, воздействующие на изменение сознания, поведения, отношения определенной категории населения к чему-либо.

При проведении данных мероприятий необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, которые участвуют в акции. Им должны быть понятны цель, смысл мероприятия и конечный результат. К подготовке и проведению любого мероприятия обязательно привлекать родителей.

С помощью такого уникального средства развития дошкольников, как социальные акции, удаётся каждый раз созда-

вать для детей атмосферу праздника — праздника познания, общения и красоты.

Литература:

1. Бабаева Т. И., Гогоберидзе А. Г., Солнцева О. В. и др. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования. — СПб.: Детство-Пресс, 2014.
2. Гришаева, Н. П. «Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации» — М.: Вентана — Граф, 2015. — 184 с.

Офицер как воспитатель в кадетском корпусе

Чистяков Дмитрий Анатольевич, воспитатель учебного курса

Кадетский корпус (школа IT-технологий) Военной академии связи имени маршала Советского Союза С. М. Буденного (г. Санкт-Петербург)

Кадетский корпус — специфическое учебное заведение, со своими особыми целями и задачами. В таких учебных заведениях воспитательный процесс направлен на формирование гармоничной всесторонне развитой личности. Воспитательно-образовательный процесс в кадетском корпусе как в особом учреждении имеет свою специфику, накладывающую отпечаток и на процесс становления личности воспитанника, и на обязанности воспитателя, и на его профессиональные качества.

Результативность воспитательной работы во многом определяется авторитетом и подготовленностью — мужчин в роли офицера-воспитателя.

Офицеры-воспитатели в кадетских корпусах — это, в основном, офицеры запаса, имеющие большой жизненный опыт, воспитавшие своих детей, прошедшие достойно службу в армии или других силовых структурах. Офицер-воспитатель, используя свой огромный опыт, ведет по жизни своих воспитанников, поддерживая их в тяжелые и счастливые минуты, указывая им жизненные ориентиры и поддержку в минуты слабости.

Нравственный пример воспитателей играет важную роль в воспитании. Такие качества, как терпение, спокойствие, терпимость, справедливость и доброта, необходимы людям, которые решили посвятить себя этой профессии.

Успех развития и обучения кадет во многом зависит от таких качеств офицера-воспитателя, как терпение и самообладание.

Авторитет офицера-воспитателя над воспитанником — необходимое условие воспитания. Только личность может повлиять на развитие и определение характера. Только личность может сформировать характер.

Не давайте обещаний и не обманывайте воспитанника, которые вы не можете выполнить. Нельзя отказываться от того, что дано или разрешено. Если приходится отказывать воспитаннику, то отказывать нужно решительно, без колебаний, не меняя своего решения. Не делите воспитанников на «любимчиков» и «остальных».

Самая сложная часть процесса обучения кадет — применение разумных наказаний. Богатый опыт помогает воспитателям, как вести себя при наказании кадет:

- все наказания должны быть постепенными;

- вид и способ наказания должны учитывать возраст, развитие и психическое состояние кадета и быть соразмерными характеру проступка;

- все наказания и способ их применения не должны унижать личное достоинство кадета или наносить ущерб его самооценке;

- одно и то же наказание не должны повторяться более одного раза для одного кадета.

- воспитатели могут наказывать кадет только в пределах своих полномочий;

- наказание не должно быть актом возмездия;

- наказание должно применяться только после того, как проступок воспитанника полностью установлен;

- наказание не должно сопровождаться оскорбительными или саркастическими комментариями воспитателя.

Существует опасность того, что наказание может дать временное облегчение, в результате чего воспитателю будет сложно оказать длительное воздействие на кадет, находящихся под его ответственностью.

Мастерство офицера-воспитателя заключается в том, чтобы из множества имеющихся в его распоряжении инструментов и возможностей выбрать тот, который принесет наилучшие результаты в данное время. Воспитатели должны уметь качественно разбираться в новых явлениях и делать необходимые выводы для своей деятельности. Это возможно только в том случае, если они растут и развиваются как профессионалы, работая и повышая свою квалификацию. Известно, что ценность воспитания заключается не только в специально проводимых для этого мероприятиях, но и в отношении воспитателя к работе, в его личном примере в трудовой деятельности. Поэтому важными качествами для офицеров — воспитателей являются трудолюбие, любовь к работе, энтузиазм к работе, новаторство, гордость за принадлежность к профессии и уверенность в необходимости этой профессии.

Очень важными и ценными качествами для воспитателей кадетских корпусов являются умение быстро устанавливать и поддерживать психологический контакт с воспитанниками, умение ориентировать их на себя и умение пользоваться их сопереживанием. Эмпатия способна придать особый колорит автори-

тету воспитателя кадетского корпуса и усилить эффективность личного воспитательного воздействия. Офицеров — воспитателей должны отличать развитые интеллектуальные качества. В их деятельности возникают различные сложные и противоречивые ситуации, в которых суждения и принятие решений связаны с определенными трудностями. В таких ситуациях необходимо обращать внимание на воспитательные последствия каждого решения, поступка или личного поведения. Это требует хорошо развитого педагогического мышления. Воспитатели в кадетских корпусах должны обладать высоким уровнем общего образования, культуры и интеллектуального богатства. Если воспитатели духовно бедны и необразованны, они не смогут выполнить поставленные перед ними задачи.

Воспитатели должны быть внимательны, чтобы не угнетать кадет, пользуясь своим авторитетом, и поддерживать их развитие и личностный рост.

В ходе изучения имиджа воспитателя как должностного лица можно четко сформулировать как положительные качества, необходимые для эффективного осуществления воспитательной деятельности:

- готовность и способность вносить свой вклад в решение общественных проблем в области социально-педагогической деятельности;
- целеустремленность — способность использовать свои качества для решения воспитательных задач;
- отношение к делу — способность управлять своим поведением в любой образовательной ситуации.
- способность и готовность к общению с воспитанниками в образовательном процессе;

Литература:

1. Барабанщиков, А. В., Давыдов, П. В., Утлик, Э. П., Феденко, Н. Ф. (1986) Военная педагогика и психология. М.: Воениздат, 239 с.
2. Бигунова, А. В., Напольских, Н. Б., Важенина, О. В. (2020) Быть военным — мое призвание. Практико-ориентированный проект. Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы, № 2 (28), с. 14–19.
3. Гуткина, Л. Д. (2002) Планирование и организация воспитательной работы в школе. М.: Центр «Педагогический поиск», 160 с.
4. Ефремов, О. Ю. (2008) Военная педагогика. СПб.: Питер, 640 с.
5. Ефремов, О. Ю. (2015) Психология человека. СПб.: ВАС, 298 с.
6. Забегалина, С. В., Чигарькова, А. В. (2016) Адаптивные и прогностические способности в структуре поведенческих и когнитивных особенностей личности военнослужащего, № 1, с. 29–33.
7. Коновалов, Е. Б., Зенкевич, М. Ю. и др. (2020) Исторический опыт формирования типа личности российского офицера: военно-исторический труд. СПб.: ООО «Р_КОПИ», 158 с.
8. Маклаков, А. Г. (2019) Общая психология. СПб.: Питер, 583 с.
9. Щуркова, Н. Е., Баранова, Е. Ф. (2009) Лекции о воспитании. М.: Центр «Педагогический поиск», 208 с.

– привлекательность — сочетание духовности, обаяния и чувства стиля;

– честность и справедливость — способность поступать честно и справедливо в деятельности;

– современность, гуманность и педагогический оптимизм — способность оказывать квалифицированную педагогическую поддержку, уверенность в воспитанниках и их способностях;

– педагогический такт и толерантность — соблюдение общечеловеческих норм общения и взаимодействия;

– терпение в общении с детьми.

Так и недопущение отрицательных качеств:

– узкий кругозор — выделение «любимчиков» и «злодеев» в окружении воспитанника;

– публичное выражение симпатий и антипатий;

– неустойчивость — неспособность контролировать переходные психические состояния и настроения;

– озлобленность и высокомерие — попытка разрешить личные споры, чтобы подчеркнуть свое превосходство.

Воспитательная деятельность в кадетском корпусе зависит от того, какие отношения сложились между воспитателем и воспитанником. Именно воспитатель должен уметь устанавливать правильные отношения и развивать их в нужном направлении. Образ офицера-воспитателя складывается из его важнейших личностных качеств. Только при наличии определенных профессиональных и высоких морально-нравственных качеств у офицера-воспитателя кадетского корпуса возможно его положительное влияние на становление и развитие личности подростка-кадета.

Видеоматериалы как средство формирования навыков говорения на английском языке у обучающихся средней школы

Шишкина Диана Игоревна, студент магистратуры

Научный руководитель: Кузнецова Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент

Воронежский государственный университет

В работе автор исследует вопросы формирования навыков говорения у обучающихся средней общеобразовательной школы посредством использования видеоматериалов в учебном процессе.

Ключевые слова: *навыки говорения, видеоматериал, использование видеоматериалов, английский язык, визуальная поддержка, устная речь.*

В эпоху глобализации и цифровой трансформации образовательные методики претерпевают значительные изменения, требующие адаптации к новым условиям и потребностям учеников. В контексте обучения английскому языку в средней школе, использование видеоматериалов представляет собой эффективный метод, способствующий формированию навыков говорения у учащихся. Эта статья представляет обзор литературы и исследований по использованию видеоматериалов в обучении английскому языку и рассматривает их роль в развитии устной речи у обучающихся средней школы.

Понятие «говорение» характеризуется как «продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение. Содержанием говорения является выражение мыслей в устной форме. Продуктом говорения является речевое высказывание (текст), а в качестве единицы говорения выделяется речевое действие». [1, с. 34]

Говорение можно разделить на две группы особых умений: диалогических и монологических. Под монологом понимается организованный вид речи, представляющий собой продукт индивидуального построения и предполагающий продолжительное высказывание одного лица, обращенное к аудитории. [2, с. 29]

Согласно исследованиям ученых, монолог — это форма устного связного высказывания, изложение мыслей одним лицом, состоящая из ряда логически последовательно связанных между собой предложений, интонационно оформленных и объединенных единым содержанием или предметом высказывания. [5, с. 44] В то время, как диалог — это обмен высказываниями, построенными одно за другим между участниками. [4, с. 132]

Принято выделять три этапа обучения говорению:

- 1) формирование речевых навыков;
- 2) совершенствование речевых навыков;
- 3) развития собственно умения. [4, с. 211]

Видеоматериал — это любой материал, представленный в виде видеофильма, фрагмента или видеокурса, который может быть продемонстрирован в учебном процессе с помощью видеотехники [3, с. 549].

Одним из основных преимуществ использования видеоматериалов является возможность визуального восприятия информации, что способствует лучшему запоминанию и пониманию материала. Согласно множеству исследований, видеоматериалы активизируют визуальные, слуховые и кинестетические каналы восприятия, что может повысить эффективность обучения и стимулировать развитие устной речи у обучающихся.

Видеоматериалы делятся на следующие категории:

1. Учебные видео — видеоматериалы, специально созданные для образовательных целей. К ним относятся:
 - Видеокурсы к учебнику — специально разработанные обучающие видеоматериалы для конкретного учебно-методического комплекса (УМК). Их основное преимущество заклю-

чается в том, что они учитывают возраст и уровень владения языком учащихся.

- Обучающие видеофильмы — фильмы, созданные для определенных целей, отличающиеся от аутентичных видеоматериалов лексикой и темпом речи.

2. Аутентичные видео — видеоматериалы, созданные носителями языка и не предназначенные для учебных целей. В эту категорию входят:

- Короткометражные фильмы;
- Рекламные ролики;
- Музыкальные видеоклипы;
- Телевизионные игры;
- Художественные, документальные и мультипликационные фильмы;
- Спортивные и развлекательные программы;
- Теледискуссии и теледебаты и т.д.

Для обучения говорению можно использовать следующие виды аутентичных видеоматериалов:

1. Короткометражные фильмы: реализация прерванного просмотра — учащиеся предугадывают дальнейшие действия, отвечают на вопросы, воспроизводят реплики.
2. Рекламные ролики: угадывание объекта рекламирования, создание слогана и описания.
3. Музыкальные видеоклипы: определение основной темы песни, пересказ сюжета.
4. Телевизионные новости: обсуждение темы происшествия, описание событий и пострадавших.
5. Видеоэкскурсии по различным городам и музеям.
6. Телевизионные игры: использование исходного материала.

Для успешного проведения занятия рекомендуется использовать оба вида видеоматериалов, так как каждый из них имеет свои положительные эффекты. Однако, для достижения желаемого результата, видеоматериалы должны быть отобраны с учетом определенных критериев.

Основными критериями отбора видеоматериала являются следующие:

- 1) Ясность изображения и звука.

Плохое качество звукового сопровождения может затруднить процесс обучения. Музыка и фоновый шум также могут отвлекать учащихся. Визуальные элементы реже оказываются настолько нечеткими, чтобы препятствовать пониманию, за исключением случаев, когда видеоматериал является копией.

- 2) Языковой уровень.

Видео подбирается в соответствии с уровнем знаний учеников. Если видеоматериал сложен для понимания, его следует показывать фрагментарно, сопровождая просмотр легкими заданиями.

- 3) Ясность речи.

Трудность восприятия видеоматериала зависит от четкости речи, норм и акцентов. Видео с участием актеров, говорящих неясно, следует избегать.

4) Языковая плотность.

Языковая плотность означает количество языка, использованного в видеоматериале. Она может варьироваться: пятиминутный фрагмент может содержать всего несколько реплик, тогда как другой такой же продолжительности может быть насыщенный диалогами.

5) Длина последовательности.

Рекомендуется использовать фрагменты продолжительностью от 30 секунд до 12 минут. Оптимальной считается длина от 3 до 10 минут, что достаточно для работы в классе и поддержания интереса учащихся. Длительность видеоматериала не должна превышать отведенное для урока время.

6) Интерес.

Вкусы учащихся различны, и невозможно угодить каждому. Фильмы на темы человеческих отношений или универсальных проблем, а также мультфильмы, обычно пользуются большим успехом.

7) Уровень визуальной поддержки.

Визуальная поддержка представляет собой помощь в восприятии устных сообщений. Для оценки уровня визуальной поддержки в фильме или его фрагменте следует сначала просмотреть видеоматериал без звука, чтобы определить, насколько ясно передается сюжет через визуальные элементы. Если контекст понятен без использования речи, такой видеоматериал идеально подходит, так как делает язык более предсказуемым для учащихся и способствует развитию их умения догадываться.

Таким образом, использование видеоматериалов в обучении английскому языку в средней школе является эффективным методом формирования навыков говорения у учащихся. Видеоролики позволяют учащимся ознакомиться с разнообразными лексическими единицами, обучиться произношению, развить навыки устной речи и расширить культурный багаж. Они делают учебный процесс более интересным, практичным и эффективным. Поэтому, при составлении учебных программ по английскому языку, необходимо уделить должное внимание использованию видеоматериалов в образовательном процессе.

Литература:

1. Вербицкая М., Манн М., Тейлор-Ноулз Macmillan Exam Skills for Russia/ Тесты для подготовки к ЕГЭ по английскому языку с интернет-ресурсом. — М.: Macmillan Education, 2015. — 216 с.
2. Гез Н. И. Развитие коммуникативной компетенции в ситуациях ролевого обучения // Тезисы докл. на Всесоюзной научной конференции «Коммуникативные единицы языка». М: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1984, с. 124.
3. Кирюшина О. В. Использование аутентичных видеоматериалов для развития иноязычной коммуникативной компетенции // Молодой ученый, 2016. — № 14. — С. 548–551.
4. Пассов Е. И. Кузовлева Н. В. Урок иностранного языка — М.: Феникс, Глосса-Пресс, 2010. — 640 с.
5. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991.

Теоретические аспекты формирования социальных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Щербинина Анна Сергеевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Пилипчук Лариса Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

В статье автор исследует теоретические аспекты формирования социальных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: социальные представления, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) отмечает важность создания условий развития ребенка, открывающих определенный потенциал для его эффективной социализации [4]. При этом оказывается значимым построение особой развивающей и образовательной среды, в которой эти условия реализуются. В федеральной образовательной программе дошкольного образования находим сведения о необходимости разностороннего развития ребенка в период дошкольного детства с учетом его возрастных, индивидуальных и психологических особенностей [6]. Социально-коммуникативное

развитие, включающее формирование социальных представлений, является составной частью всестороннего развития дошкольника.

Во ФГОС ДО социально-коммуникативное развитие дошкольника определяется как «усвоение им социально значимых норм и ценностей, развитие общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми, развитие социального и эмоционального интеллекта, отзывчивости и сопереживания» [4]. Важным компонентом социально-коммуникативного развития ребенка дошкольного возраста являются социальные представления. Раскроем сущность этого понятия.

По исследованиям И. А. Тавед и др., социальные представления являются образами явлений социальной действительности, относящихся к жизни людей и их отношениям в обществе, свободно сохраняемые и воспроизводимые в сознании без их непосредственного воздействия на органы чувств [5]. Автор статьи разделяет эту точку зрения.

Е. В. Якимова в структуре социальных представлений выделяет коммуникативный, когнитивный и перцептивный компоненты [7]. Д. Р. Миняжева, основываясь на позиции Е. В. Якимовой, считает, что специфика социальных представлений заключается в том, что коммуникативный, перцептивный, когнитивный компоненты взаимосвязаны между собой и основываются на освоении дошкольником родного языка как знаково-символической системы, что, в свою очередь, способствует познанию социальной действительности [2]. Ю. Н. Князева в структуре социально-коммуникативного развития и социальных представлений выделяет когнитивный, поведенческий и эмоционально-ценностный компоненты [1]. Рассмотрим их более подробно, основываясь на собственном педагогическом опыте с дошкольниками.

Когнитивный компонент социальных представлений связан с уровнем общей осведомленности ребенка дошкольного возраста о специфике окружающего мира и вариантах взаимодействия с ним. Сюда относятся представления о социальных ценностях и нормах, социально значимых системах поведения, правилах общения со сверстниками в различных ситуациях взаимодействия, правилах общения со взрослыми в процессе сотрудничества, трудовой деятельности человека, безопасном поведении в различных жизненных ситуациях.

Эмоционально-ценностный компонент, как показывает опыт собственных наблюдений автора статьи, включает: способность ребенка-дошкольника распознавать свои переживаемые эмоции, чувствовать эмоциональные состояния сверстников, навыки эмоционального общения, отношение к нормам поведения, принятым в обществе, трудовой деятельности и собственной безопасности.

Поведенческий компонент, по нашему мнению, предполагает проявление активности дошкольника в реальной жизни, сформированность социальных форм поведения и способов межличностного взаимодействия. Данный компонент связан с готовностью ребенка сотрудничать со сверстниками и взрослыми, принимать участие в различных коллективных делах и мероприятиях, оказывать реальную помощь, поступать в соответствии с общепринятыми социокультурными нормами и ценностями, а также соблюдать правила безопасного поведения.

Дошкольный возраст является периодом становления личности. К пяти-семи годам достаточно четко можно выявить направленность личности ребенка и сформированность его социальных представлений. Однако общее недоразвитие речи детей дошкольного возраста оказывает негативное воздействие на познание социальной реальности и является причиной недо-

статочной сформированности и фрагментарности социальных представлений. В свою очередь, неполная сформированность социальных представлений оказывает прямое влияние на речь и общение детей и, следовательно, замедляет и затрудняет процесс социализации. Как видим, формирование социальных представлений и развитие речи двусторонний процесс.

Формирование социальных представлений дошкольника происходит в процессе повседневной ежедневного общения ребенка со взрослыми (родителями, педагогами) и сверстниками.

По мнению А. Г. Николаева и др., основными социальными представлениями являются сложившиеся нормы поведения [3]. Они проявляются в поступках, в поведении ребенка, взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. В процессе обучения, нерегламентированной деятельности в детском саду и дома формирование социальных представлений строится так, что моральные требования и нормы становятся ориентиром поведения детей, их взаимоотношений. Определенное значение имеет овладение простейшими нормами социальности, которые выработаны в процессе современной жизни людей и переходят от поколения к поколению. Формирующиеся в дошкольном возрасте социальные представления оказывают влияние на всю детскую деятельность и на весь комплекс взаимоотношений между детьми и взрослыми.

В дошкольном возрасте, как отмечает Ю. Н. Князева и др., происходит знакомство с разными сторонами окружающей действительности, воспитание спектра отношений, чувств, ожидаемых окружением дошкольника мотивов поступков [1]. В этот период формируются социальные представления о социальном окружении ребенка, о значимости происходящих в обществе событий, о родном доме, городе (селе), крае, красоте природы, о народном творчестве и культуре, о подвигах людей разного возраста и т.п.). Такие социальные представления становятся мотивом к деятельности, вызывают интерес к изучению новой информации.

В социальные представления, по исследованиям И. А. Тавед и др., входят знания о профессиях и труде людей [5]. Дошкольник понимает, что весь материальный мир (материальные и духовные ценности) являются результатом деятельности представителей разных профессий на протяжении многих поколений. Социальные представления о природе, разнообразии растительного и животного мира становятся основой для пробуждения любви к Родине, заботы о животных и растениях.

Таким образом, социальные представления являются образами явлений социальной действительности, относящихся к жизни людей и их отношениям в обществе. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и федеральная образовательная программа дошкольного образования отмечают важность формирования социальных представлений у детей дошкольного возраста. Особое значение они приобретают у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Литература:

1. Князева, Ю. Н. Подходы к определению уровней социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста / Ю. Н. Князева // Научно-педагогическое обозрение. — 2019. — № 2 (24). — С. 130–136.

2. Миняжева, Д. Р. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению общего недоразвития речи в процессе формирования социальных представлений у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.03 / Д. Р. Миняжева; науч. рук. Л. Р. Давидович. — Москва, 2008. — 19 с.
3. Николаева, А. Г. Дневник ребенка: приложение к педагогической технологии развития социальной активности детей старшего дошкольного возраста. — Санкт-Петербург: СИНЭЛ, 2017. — Ч. 2: Я и мир вокруг меня.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» с изменениями и дополнениями от 8 ноября 2022 г. — Режим доступа: <https://base.garant.ru/70512244>. — Загл. с экрана (дата обращения: 20.05.2024).
5. Тавед, И. А. Развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста в социальном экспериментировании. — Челябинск: [б. и.], 2023.
6. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. — Режим доступа: https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122022.pdf. — Загл. с экрана (дата обращения: 20.05.2024).
7. Якимова, Е. В. Теория социальных представлений в социальной психологии: дискуссии 80-х — 90-х годов: научно-аналитический обзор. — М.: ИНИОН, 1996.

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 24 (523) / 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 26.06.2024. Дата выхода в свет: 03.07.2024.

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.