

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



50 2024
ЧАСТЬ VII

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 50 (549) / 2024

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олгинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
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 Култур-Бек Бекмурадович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Альфред Анисимович Берлин* (1912–1978), крупнейший ученый в области химии и технологии высокомолекулярных соединений.

Альфред Берлин родился 11 июля 1912 года в семье выдающегося скрипача Анисима Александровича Берлина. Приход его в науку был непрост. Вопреки желанию родителей, профессиональных музыкантов, выбрав для себя путь естествоиспытателя, он сначала окончил техникум, работал на заводе и, наконец, поступил в МХТИ имени Д. И. Менделеева. Здесь же по его окончании Берлин прошел великолепную школу органика-синтетика в аспирантуре у академика П. П. Шорыгина, которого считал своим учителем.

Уже первые его работы (публикации 1938–40 гг.), посвященные исследованию процессов синтеза α -, β -ненасыщенных кетонов и γ -кетобутанолов и их полиреакций, которыми была показана возможность таутомерной полимеризации, а также обозначены особенности сеткообразования, отличались оригинальностью. Они легли в основу его кандидатской диссертации, которую он защитил уже в годы войны в Институте органической химии АН СССР.

Начиная с 1941-го и вплоть до 1958 года (с почти годичным перерывом: по ложному обвинению он в 1952 году находился под следствием) в ВИАМе Берлин работал над проблемами материаловедения для авиационной техники во Всероссийском научно-исследовательском институте авиационных материалов. Тогда по его идеям и под его руководством создавались принципиально новые по тем временам материалы — стеклоармированные пластики, термопластичные древопластики, пенополимеры, различные типы клеев и адгезивов. Эти работы, обобщенные в изданных позднее монографиях, во многом предвосхитили дальнейшее развитие этих направлений. За цикл работ по созданию научных основ получения и переработки газонаполненных полимеров (пено- и поропластов) Берлин был отмечен Государственной (Сталинской) премией.

С 1958 года научная деятельность ученого была неразрывно связана с Институтом химической физики Российской академии наук. Именно здесь им были заложены основы химии и технологии полимеризационноспособных олигомеров (ПСО) и механизма их превращения в сетчатые полимеры — одного из двух фундаментальных направлений, которым он посвятил последние 20 лет своей жизни. Берлин создал общий метод синтеза структурно-регулярных ПСО, базирующийся на реакции конденсационной теломеризации. Этим методом были получены разные классы ПСО — олигоэфиракрилаты, олигокарбонатакрилаты, олигоуретанакрилаты и другие, различающиеся химической природой и длиной олигомерного блока, а также функциональностью молекул и реакционноспособностью полимеризационных центров.

Изучение гетерофазной полимеризации (сополимеризации) ПСО в неравновесных, сильно вязких средах позволило Берлину сформулировать принцип временной пластификации полимеров, который позволяет одновременно и интенсифицировать переработку линейных термопластов, и целенаправленно модифицировать их свойства. Все эти исследования, обобщенные в монографии «Полиэфиракрилаты», легли в основу новых экологически более совершенных процессов промышленного производства различных типов полимерных материалов — анаэробных герметиков, электроизоляционных компаундов, связующих, клеев, эластомеров, покрытий, полимерных стекол и др.

Альфред Берлин также является одним из авторов первой в мировой практике монографии, посвященной химии полисопряженных систем. Систематические исследования, выполненные им и его учениками, привели к разработке оригинальных методов синтеза полимеров с разными типами систем сопряжения — ациклической, ароматической, гетеро- и металлоциклической.

Эти комплексные исследования не только заложили основы получения полимерных материалов специального назначения, но и указали пути материаловедения XXI века: создание принципиально новых материалов — высокотермостойких, в том числе «безрастворных» связующих, полупроводниковых, темно- и фотопроводящих, электроннообменных, обладающих каталитической и ингибирующей активностью, магнитной восприимчивостью, а также способностью хранить и передавать информацию.

Ученый был автором более 650 научных работ, 9 монографий, на его имя выдано более 260 патентов и авторских свидетельств на изобретения. Он также являлся главой известной научной школы, воспитавшей более 20 докторов и около 70 кандидатов наук.

Альфред Анисимович был человеком со сложной судьбой и далеко не простым характером. Многогранно образованный, владевший тремя языками, прекрасно знавший поэзию, профессионально игравший на фортепиано, он был одновременно и мелочный, и щедрый, бескорыстный и завистливый, острый «на слово». Это была крупная, талантливая личность с необузданными страстями, бурным темпераментом, поразительной фантазией и парадоксальной логикой, что сделало научное творчество ученого удивительно интересным и разнообразным, а его заблуждения и ошибки (например, «эффект локальной активации») талантливыми и плодотворными.

Умер А. А. Берлин 4 ноября 1978 года. Он вышел отправить поздравительные открытки и домой уже не вернулся. Ученый похоронен в семейной могиле на кладбище Донского монастыря.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Акыева Г. К.**
STEM-образование как инновационный подход к подготовке студентов к карьере 463
- Арутюнян А. А.**
Проблемы и значимость изучения английского языка в школьном периоде..... 465
- Бессарабова А. И.**
Мнемотехника: теоретические основы и классификация приёмов..... 468
- Бессарабова А. И.**
Мнемотехника как один из приёмов формирования лексических навыков..... 471
- Борисова Т. Г.**
Организация исследовательской деятельности с младшими школьниками «Как получают цветные гипсофилы»..... 474
- Бундеева В. В.**
Продуктивные стратегии как условие реализации лично ориентированной образовательной парадигмы 476
- Буцкая Ж. Н.**
Фольклор в музыкальном воспитании дошкольников 478
- Вдовыдченко Л. В.**
К вопросу о развитии номинативного словаря у детей с общим недоразвитием речи 479
- Велисевич А. В.**
Проблема адаптации к обучению школьников: перспективы развития теоретического понятия..... 481
- Гришанова Е. С.**
Педагогические ресурсы, обеспечивающие успешную адаптацию детей мигрантов в начальной школе 482
- Гурьева А. А.**
Работа с историческими источниками в проектной и исследовательской деятельности школьников на основе Всероссийского проекта «Без срока давности» 487
- Davletova A. D.**
Specificity of primary school students' foreign language oral speech development 489
- Демченко Е. Н.**
Социализация детей через театральные игры и постановки в дошкольном учреждении..... 491
- Джурина К. А.**
От косноязычия до дислалии: историческая справка..... 493
- Зацева А. М.**
Взаимодействие основного и дополнительного образования как условие формирования навыков проектной деятельности обучающихся..... 495
- Зиновьева В. С.**
Нейропсихологические приемы на логопедических занятиях с младшими школьниками 497
- Зиновьева М. М.**
Особенности связной письменной речи у младших школьников с разным уровнем речевых умений 502
- Иргалиев С. С.**
Когнитивные искажения и их влияние на развитие критического мышления: практическое руководство для учеников и учителей 505
- Искакова Н. В.**
Реализация направления формирования основ ранней профориентации у детей дошкольного возраста через реализацию институционального проекта «Взросляндия» (из опыта работы дошкольной образовательной организации)..... 512
- Кодаченко А. Ю.**
Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников посредством сюжетно-ролевой игры 513
- Козина Е. Б.**
Развитие лексической грамотности у учеников начальной школы при работе над сочинением по картине 516

Концаренко Н. В. Развитие речи у дошкольников посредством дидактических игр.....	517	Майдурова А. А. Математическая грамотность школьника в XXI веке.....	527
Кулешова А. М. Влияние игровой терапии на детей с расстройствами аутистического спектра	520	Масына Т. В. Коррекция недостатков развития дошкольников с задержкой психического развития методами кинезиологии	529
Лаврова Н. В. Идеи основополагающих концепций самообразования в исследованиях отечественных ученых-педагогов в 60–80-х годах XX века как важнейший потенциал развития современного общества	523	Минаков А. Н., Никулина М. Ю. Моделирование взаимодействия семьи и техникума в условиях современного среднего профессионального образования ...	531
		Мокрушова Л. Н. Социокультурный компонент обучения иностранным языкам	533

ПЕДАГОГИКА

STEM-образование как инновационный подход к подготовке студентов к карьере

Акыева Гульшат Какабаевна, кандидат технических наук, старший преподаватель;

Атдыева Айгуль Бегназаровна, преподаватель;

Аязов Довлетгельды Чарымаммедович, преподаватель;

Ишангулыев Алламырат Бегмурадович, преподаватель

Туркменский государственный институт финансов (г. Ашхабад, Туркменистан)

Стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий меняет нашу жизнь. Образование не является исключением, охватывая инновации не только технологического характера, но и те, которые затрагивают суть образовательного процесса.

За последнее десятилетие преподаватели высших учебных заведений страны накопили ценный опыт использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. Раньше компьютеры использовались только в специализированных классах по изучению информатики, а теперь, благодаря заботе Туркменского государства, они имеются в каждом университете и институте. Сегодня персональные компьютеры, подключенные к локальным компьютерам, особенно ноутбукам, планшетам и смартфонам, становятся инструментами массового обучения, такими как традиционные учебники и студенческие тетради. В результате каждый преподаватель, независимо от преподаваемого предмета, получил возможность использовать последние достижения информационно-коммуникационных технологий в своей повседневной работе.

Новые учебные материалы и цифровые технологии, используемые в высших учебных заведениях, оказывают положительное влияние на методику обучения и педагогику. Тема исследования — образование, которому способствуют информационно-коммуникационные технологии. Следует отметить, что цифровая педагогика в стране не ограничивается простым внедрением цифровых технологий в образовательный процесс. Цифровая педагогика базируется на конструктивном подходе к обучению. При этом ключевой особенностью процесса цифрового обучения является конвергенция или полная интеграция педагогических и цифровых технологий.

В настоящее время в Туркменистане, как и во многих странах, STEM-подходу в образовании уделяется большое внимание. STEM (наука, технология, инженерия, математика) — это передовая методология, которая потенци-

ально может улучшить образование. STEM-образование, ориентированное на создание полноценной учебной среды и решение практических жизненных задач, повышает интерес учащихся к обучению. Такое образование помогает им развивать навыки, необходимые им в 21 веке. Он поощряет студентов выбирать специальности в области естественных наук, технологий, инженерии и математики.

Рост и широкое использование STEM-образования в промышленно развитых странах обусловлены несколькими причинами:

— В будущем многие из наиболее быстро растущих рабочих мест в мире потребуют навыков STEM.

— Хотя на технологический сектор развитых стран приходится четверть ВВП, существует нехватка исследователей в области математики, естественных и технических наук.

— Нехватка высококвалифицированных инженеров приводит к слабому экономическому принятию технологических инноваций.

— Система образования должна быть направлена на выполнение социальных заказов и удовлетворение потребностей государства, семьи и общества.

— Кандидаты должны иметь достаточные знания и навыки в области точных и естественных наук.

— Общество нуждается в высококвалифицированных изобретателях, новаторах, специалистах и предпринимателях.

Сегодня STEM-образование является одним из приоритетных направлений на международном рынке труда. Это предъявляет повышенные требования к качеству и профессионализму персонала. Сегодня современным профессионалом считается работник, умеющий быстро находить необходимую информацию и умело ее обрабатывать, умеющий свободно работать с широким спектром информационных технологий. STEM-образование призвано повысить интерес туркменских студентов к точным

и естественным наукам, исследованиям, связанным со стремительным развитием «умных» технологий.

При внедрении STEM-образования важно различать:

1. STEM-образование в образовательных областях, преподаваемых как интегрированный курс естественных наук (физика, химия, биология и т.д.). Этот подход часто встречается в западных странах, и соответствующий предмет называется наукой. При таком подходе научный курс обеспечивает сочетание соответствующих областей знаний.

2. STEM-образование в областях образования, преподаваемых как отдельные естественнонаучные предметы. При втором подходе математика, физика, химия, биология и т.д. можно обеспечить более глубокое обучение, но это ослабляет связи.

В целях развития и укрепления международных связей образовательные программы в нашей стране предусматривают постепенное внедрение в ближайшее время частей концепции «STEM-образование». Точные и естественные науки изучаются в рамках курсов в нашем институте и других высших учебных заведениях. В соответствии с этим подходом мы рекомендуем внедрять обучение STEM посредством использования межпредметного контента. Он заключается в подготовке учебных задач (упражнений, задач, учебных проектов).

STEM-образование в нашей стране включает использование информационных и коммуникационных технологий при их реализации с учетом широкого использования современных методов активного обучения, междисциплинарного цифрового контента и подобных междисциплинарных практических образовательных задач. Подход STEM используется как для очного, так и для дистанционного обучения.

При преподавании полных классов STEM часто используются методы проблемного обучения. Среднее образование основано на проектах и исследованиях. Для заочного обучения STEM объем соответствующих курсовых работ и темы исследований должны быть взаимосвязаны. Распределение студентов, планирование и организация учебной деятельности должны осуществляться совместно, то есть с участием всех факультетов соответствующих кафедр соответствующих курсов.

С развитием STEM-образования преподаватели и исследователи могут значительно повысить значимость эффективности образовательного процесса. Для этого традиционные курсы STEM фокусируются в первую очередь на искусстве, а затем на исследованиях. Соответственно, в науке и практике педагогики появятся новые понятия: STEAM и STREAM-обучение. Соответственно, STREAM-обучение также будет базироваться на широком использовании исследовательско-ориентированных методов активного обучения. В некоторых выпусках STREAM сокращается до R(Read), что означает «читать». Этот подход к обучению, определяемый этой аббревиатурой, объединяет навыки работы с разнообразной литературой и печатными ресурсами в навыки STEAM.

Проекты, разработанные преподавателями в STEM-образовании, должны быть основаны на использовании активных методов обучения. В этом контексте учебные ситуации, создаваемые учителем, должны носить практический и интерактивный характер. Их особенность — доминирование цифровых интерактивных учебных материалов. Структура STEM-классов во многом зависит от выбранных методов обучения. Некоторые из таких лекций имеют общие характеристики, главной из которых является взаимозависимость. Здесь нашим преподавателям следует сосредоточиться на практической работе студентов, широком использовании цифровых интерактивных учебных объектов.

Когда уроки STEM преподаются в классе в точках, указанных в проекте, и учащиеся физически готовы, учитель предоставляет учащимся доступ к соответствующим цифровым объектам обучения. При этом используются информационные и коммуникационные средства для сбора, обработки и организации студенческого сотрудничества (совместной работы). Когда уроки STEM проводятся без физического присутствия учащихся в классе, следует учитывать особенности дистанционного обучения.

Важно изучать опыт зарубежных коллег в современном образовании. Этот процесс (STEAM, инженерное проектирование) можно использовать в течение длительного времени для погружения студентов в среду обучения. Например, учителя могут включать исследования STEM в свои классы, в которых участвуют учащиеся. Такое обучение предполагает работу в группах для решения местных проблем. Этот тип углубленного исследования позволит студентам увидеть связь между исследованиями и реализацией решений. В будущем мы рассмотрим образовательные преимущества подхода STEM к подготовке студентов.

Преимущества подхода STEM к обучению студентов. Многие страны, развивающие в настоящее время высокотехнологичное производство, максимально поддерживают развитие STEM-образования. Это включает разработку и поддержку образовательных стратегий и инициатив, включающих развитие STEM.

В чем главное преимущество STEM-образования, добившегося больших успехов в образовательной политике и поддерживаемого ведущими странами в области научных изобретений и инновационных технологий? Многие признают, что образование сегодня в основном ориентировано на сдачу тестов в форме тестов? тесты. Студенты «тренируются» сдавать тесты на определенный балл на основе запоминания теоретической информации и фактов из лекций. После окончания школы студенты часто не осознают, что эти предметы взаимосвязаны и что знания, полученные по математике, физике или вообще любому другому предмету, пригодятся им в реальной жизни. Таким образом, на рынок труда влияет приток высококвалифицированных специалистов, которые не могут обеспечить рабочие места на высокотехнологичных предприятиях и не могут совершать необходимые человечеству научные открытия в области науки. Вот почему

STEM-образование сегодня так популярно и растет. Потому что основная идея STEM — объединение предметов в единую сферу гуманитарных наук и обязательное применение этих единых знаний на практике.

Технологическим компонентом STEM-образования, позволяющим достичь намеченных результатов об-

учения, является технология проектного обучения. Создание проектов способствует развитию у учащихся самостоятельности, творческих способностей, критического мышления, коммуникативных навыков и развивает исследовательские навыки, представляющие большой интерес для данной работы.

Литература:

1. Анисимова, Т. И. STEAM-образование как инновационная технология для Индустрии 4.0 / Т.И. Анисимова, О.В. Шатунова, Ф.М. Сабирова. Текст: непосредственный // Научный диалог. 2018. № 11. С. 322–332.
2. Дорофеева, А.С. Анализ развития STEAM-образования в России и за рубежом / А.С. Дорофеева. Текст: непосредственный // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки. 2020. № 4 (54). С. 236–242.
3. Фролов А. В. Роль STEM-образования в «новой экономике» США // Вопросы новой экономики. — 2010. — № 4 (16). — С. 80–90.

Проблемы и значимость изучения английского языка в школьном периоде

Арутюнян Алина Ашотовна, учитель английского языка
МБОУ Образовательный центр «БАГРАТИОН» (г. Одинцово, Московская обл.)

Введение

Английский язык в современном мире играет роль глобального инструмента коммуникации, что делает его изучение обязательным элементом образовательной системы большинства стран. Этот язык объединяет миллиарды людей, позволяя им общаться в различных сферах — от международной торговли и дипломатии до науки и культуры. Сегодня около 1,5 миллиардов человек говорят на английском, и еще около миллиарда изучают его как иностранный [5]. В эпоху глобализации английский язык перестал быть просто средством общения: он стал ключевым фактором профессионального успеха, научного прогресса и культурного обмена.

На фоне этих изменений системы образования сталкиваются с задачей обучения молодежи не только базовым навыкам владения языком, но и подготовке к использованию английского в сложных профессиональных и социальных контекстах. Именно школьный период играет ключевую роль в формировании языковых компетенций. Дети и подростки в этом возрасте обладают повышенной пластичностью мозга, что облегчает освоение новых языков, особенно их фонетики и грамматических структур [3]. Однако изучение языка в школе зачастую сопровождается рядом сложностей, таких как нехватка учебных часов, недостаточная квалификация преподавателей и устаревшие методики обучения.

Изучение английского языка в школах России и других стран бывшего Советского Союза традиционно основывалось на грамматико-переводном методе, который подразумевает изучение языка через перевод текстов

и запоминание грамматических правил. Этот подход исторически оправдан, так как позволяет учащимся освоить основы языка в условиях ограниченного времени. Однако в современном мире, где коммуникативные навыки являются ключевым требованием, этот метод демонстрирует свою неэффективность. Выпускники школ, даже изучавшие английский язык в течение нескольких лет, часто не способны свободно говорить или понимать его на слух. Это свидетельствует о необходимости пересмотра образовательных стратегий и перехода к более практико-ориентированным подходам [6].

Другая значительная проблема связана с нехваткой учебных часов. Согласно данным Министерства просвещения РФ, в среднем в российских школах английскому языку уделяется около 2–3 часов в неделю. Этого недостаточно для достижения уровня, необходимого для свободного общения. Сравнительный анализ учебных программ стран с высоким уровнем владения английским (например, Финляндии и Швеции) показывает, что там на изучение языка выделяется от 5 до 7 часов в неделю, причем акцент делается на активное использование языка в речи, а не только на теоретические аспекты [7].

Еще одним вызовом является квалификация преподавателей. Согласно исследованию Высшей школы экономики, около 30% учителей английского языка в России имеют уровень владения языком ниже C1 [8]. Это не только ограничивает их способность эффективно преподавать, но и снижает мотивацию учащихся, которые видят, что учитель сам не в полной мере владеет предметом. В странах с высокими показателями языковой грамотности, таких как Нидерланды или Германия, учителя

английского языка обязаны подтверждать уровень Proficiency (C2) перед началом работы в школе.

Также важно учитывать влияние мотивации на успех в изучении языка. Исследования показывают, что учащиеся, мотивированные внутренними интересами, такими как желание путешествовать или общаться с иностранцами, демонстрируют лучшие результаты, чем те, кто учит язык только ради оценки или экзамена [8]. Однако мотивация школьников часто снижается из-за однообразных методов преподавания, отсутствия реальной связи между изучаемым материалом и их повседневной жизнью. Внедрение современных технологий, таких как интерактивные приложения, виртуальные языковые сообщества и мультимедийные материалы, может значительно повысить интерес к изучению английского [6].

Изучение английского языка также способствует культурному обогащению. Этот процесс позволяет школьникам познакомиться с литературой, музыкой, кино и традициями англоязычных стран, что расширяет их кругозор и помогает лучше понимать многообразие современного мира [4]. Более того, освоение второго языка в школьные годы способствует развитию когнитивных функций, таких как память, логическое мышление и способность к решению проблем. Это особенно важно в условиях стремительного технологического прогресса, который требует от современных выпускников школ гибкости и готовности к обучению на протяжении всей жизни [3].

Несмотря на очевидные преимущества, процесс обучения английскому языку в школах не обходится без сложностей. Одной из таких проблем является недостаточная техническая база. Только около 60% российских школ имеют доступ к современным мультимедийным средствам, включая интерактивные доски, языковые лаборатории и стабильный интернет [7]. Это создает препятствия для внедрения передовых методик обучения, таких как использование онлайн-платформ, виртуальных классов и других технологий, которые уже активно используются в западных странах.

Кроме того, школьные программы часто не адаптированы под современные требования. Учебные материалы, которые используются в школах, не всегда отвечают интересам современных учащихся. Например, темы, связанные с культурой или технологиями, зачастую представлены в устаревшей форме, что делает процесс обучения менее увлекательным для школьников. В условиях, когда подростки активно пользуются социальными сетями и мобильными приложениями, обучение должно быть интерактивным и максимально приближенным к их реальной жизни [6].

Таким образом, введение поднимает важные вопросы о значимости английского языка в школьном образовании и подчеркивает необходимость модернизации образовательного процесса. Решение этих задач требует комплексного подхода, включающего изменение учебных программ, повышение квалификации учителей, внедрение технологий и создание условий для мотивации

учащихся. Только так можно достичь цели — подготовить школьников к успешной интеграции в современный глобализированный мир.

Основные проблемы изучения английского языка в школах

1. Недостаточное количество часов на изучение языка

Исследования показывают, что для достижения уровня Intermediate требуется около 300–400 учебных часов, при условии их эффективного использования. Однако, по данным Министерства просвещения РФ, в школах на английский язык выделяется в среднем 2–3 часа в неделю. Это явно недостаточно для полноценного усвоения материала. Например, исследование Международной ассоциации лингвистической педагогики (IALT) показывает, что учащиеся с более интенсивной учебной программой (5+ часов в неделю) достигают значительно более высоких результатов [4].

2. Ориентация на грамматико-переводной метод

По данным исследования British Council [6], 70% учителей в странах с традиционным подходом к обучению английскому языку продолжают использовать устаревшие методики, такие как грамматико-переводной метод. Этот подход фокусируется на запоминании грамматических правил и выполнении письменных упражнений, в то время как навыки устной речи остаются слабо развитыми. Вследствие этого многие выпускники школ испытывают трудности в коммуникации даже на базовом уровне.

3. Мотивация учащихся

Исследование, проведенное Институтом образования Высшей школы экономики [8], выявило, что около 40% школьников не считают английский язык важным для своей будущей карьеры. Основными причинами низкой мотивации учащихся называли отсутствие практического применения знаний и скучную подачу материала. Это указывает на необходимость создания условий, в которых язык будет восприниматься как полезный инструмент, а не просто обязательный предмет.

4. Квалификация преподавателей

Согласно исследованию Московского государственного педагогического университета (МГПУ), около 30% учителей английского языка в российских школах имеют уровень владения языком ниже уровня C1 [8]. Это ограничивает их способность эффективно преподавать и внедрять современные методы обучения. В то же время в странах с высокими результатами в изучении языков, таких как Финляндия и Нидерланды, преподаватели, как правило, имеют уровень Proficiency (C2).

5. Техническое и материальное обеспечение

Недостаток технических ресурсов — еще одна серьезная проблема. Согласно отчету ЮНЕСКО [7], только 60% российских школ имеют доступ к современным мультимедийным средствам обучения, таким как интерактивные доски, языковые лаборатории и компьютеры. При этом исследования подтверждают, что использование тех-

нологий может значительно повысить мотивацию учащихся и их успехи в обучении.

Исследования в области изучения английского языка

1. Возрастные особенности освоения языка

Согласно исследованию лингвистов Гарвардского университета, критический период для изучения второго языка длится до 17–18 лет. Это не означает, что взрослые не могут выучить язык, но дети и подростки быстрее усваивают фонетику и грамматические структуры [3]. Исследование также подтверждает, что раннее начало изучения языка (в начальной школе) способствует лучшему долгосрочному запоминанию.

2. Эффективность коммуникативного подхода

В исследовании, опубликованном в журнале *Language Teaching Research*, анализировались результаты обучения учащихся, изучавших английский язык с использованием коммуникативного подхода. Участники эксперимента, использовавшие методику ролевых игр, дискуссий и взаимодействия на языке, демонстрировали лучшие результаты по сравнению с контрольной группой, где использовались традиционные методы [4].

3. Роль технологий в обучении

Современные исследования, такие как работа Ли и Ко [6], показывают, что использование мобильных приложений (например, Duolingo, LingQ) улучшает мотивацию учащихся и их вовлеченность. Технологии позволяют индивидуализировать процесс обучения, адаптируя его под уровень и потребности конкретного ученика.

4. Социокультурные аспекты

Изучение английского языка также связано с пониманием культурных различий. По данным исследования Европейской ассоциации культурной лингвистики, учащиеся, которые изучают язык через погружение в культуру (например, чтение книг на языке оригинала или просмотр фильмов), демонстрируют более глубокое понимание контекста и высокий уровень языковой компетенции [5].

Рекомендации для улучшения процесса обучения

1. Увеличение учебных часов

Для достижения высоких результатов требуется увеличить количество учебных часов до 4–5 в неделю. Это позволит учащимся больше времени уделять практике речи, чтению и письму [4]. Кроме того, дополнительные часы могут быть посвящены специализированным занятиям, таким как практика произношения, просмотр видеуроков или обсуждение современных событий на английском языке. Увеличение учебного времени также даст возможность глубже изучить аспекты культуры англоязычных стран, что важно для формирования межкультурной компетенции.

2. Внедрение современных методик

Коммуникативный подход должен стать основой школьного обучения. Это подразумевает использование

интерактивных упражнений, ролевых игр, проектной деятельности и других активных форм обучения [6]. Например, можно внедрить групповую работу, где учащиеся разрабатывают проекты, такие как создание видеороликов на английском языке или написание совместного блога. Также важно использовать методику «перевернутого класса», где учащиеся самостоятельно изучают теорию дома, а в классе выполняют практические задания под руководством учителя. Это позволяет экономить учебное время и увеличивает вовлеченность учеников.

3. Подготовка учителей

Необходимо организовывать регулярные курсы повышения квалификации для преподавателей. Они должны включать тренинги по современным методикам обучения, освоению цифровых технологий и управлению учебным процессом с учетом индивидуальных особенностей учащихся [7]. Также полезным будет проведение семинаров и мастер-классов с участием преподавателей из других стран, где английский язык является основным или вторым государственным. Участие учителей в международных конференциях и программах обмена позволит им перенимать лучшие практики и внедрять их в образовательный процесс.

4. Использование технологий

Технологии открывают широкие возможности для индивидуализации обучения. Интерактивные приложения, такие как Duolingo и Memrise, позволяют ученикам самостоятельно тренировать словарный запас, грамматику и произношение. Онлайн-платформы, такие как Zoom и Google Classroom, могут быть использованы для организации виртуальных уроков с носителями языка. Внедрение VR и AR-технологий поможет создать эффект полного погружения в языковую среду. Например, учащиеся могут «посетить» виртуальный Лондон или Нью-Йорк, изучая язык в контексте реальных ситуаций [6].

5. Мотивация через практическое применение

Для повышения интереса к изучению языка важно создавать реальные ситуации, в которых учащиеся могут использовать свои знания. Это могут быть:

- Виртуальные обмены с иностранными школами. Учащиеся могут общаться с ровесниками из других стран через видеосвязь, обсуждая интересные темы.
- Участие в международных олимпиадах и конкурсах. Это не только повышает мотивацию, но и развивает соревновательный дух.
- Школьные мероприятия на английском языке. Например, театральные постановки, дебаты, музыкальные концерты или викторины.
- Практическая работа в проектных группах. Учащиеся могут создавать постеры, презентации или видеоролики на английском языке, которые затем представляют аудитории.

6. Развитие языковой среды

Создание языковой среды в школе способствует естественному освоению языка. Это может включать:

- Проведение «дней английского языка», когда ученики и учителя общаются исключительно на английском.

– Размещение в школе наглядной информации на английском языке: плакатов, стендов с идиомами или афоризмами.

– Открытие школьных клубов английского языка, где учащиеся могут обсуждать фильмы, книги, современные события или играть в настольные игры на английском языке.

– Организация тематических поездок или экскурсий. Например, посещение мероприятий, связанных с англоязычной культурой, или поездки за границу для языковой практики [4].

7. Развитие индивидуального подхода к обучению

Каждый ученик осваивает язык с разной скоростью и по-разному воспринимает учебный материал. Важно разрабатывать индивидуальные образовательные планы, которые учитывают интересы, уровень подготовки и сильные стороны каждого учащегося. Например:

– Использование гибких графиков выполнения заданий для слабых учеников.

– Углубленные курсы или дополнительные занятия для продвинутых учеников.

– Регулярные консультации с учителем для анализа прогресса и постановки новых целей.

8. Включение культурного контекста

Знание языка невозможно без понимания культуры. Учебный процесс должен включать:

– Чтение адаптированной классической и современной литературы англоязычных авторов.

– Обсуждение культурных различий и сходств между странами.

– Просмотр фильмов, сериалов и видеороликов на английском языке с последующим обсуждением.

– Проведение тематических уроков, посвященных праздникам, традициям и истории англоязычных стран.

Эти рекомендации направлены на создание оптимальных условий для эффективного изучения английского языка в школе. Их реализация позволит не только улучшить результаты учащихся, но и подготовить их к активной коммуникации в глобализированном мире.

Заключение

Изучение английского языка в школьный период играет решающую роль в подготовке учащихся к вызовам современного мира. Решение существующих проблем требует системного подхода: изменения программ обучения, повышения квалификации преподавателей, увеличения технического обеспечения и внедрения инновационных методов. Лишь при условии комплексного подхода можно создать условия для качественного обучения, которое будет способствовать не только развитию языковых навыков, но и расширению культурного кругозора школьников.

Литература:

1. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам. — Москва: Просвещение, 2020.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — Москва: Академия, 2021.
3. Crystal D. English as a Global Language. — Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
4. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. — London: Pearson Education, 2015.
5. EF English Proficiency Index 2023. — URL: <https://www.ef.com>.
6. Lee, K., & Ko, Y. The impact of mobile learning on English proficiency among secondary students. Journal of Educational Technology Research.
7. UNESCO. Report on Global Education and Language Access. — Paris: UNESCO, 2022.
8. Higher School of Economics. Motivation and Language Learning: Challenges in Russian Schools. — Moscow: HSE, 2020.

Мнемотехника: теоретические основы и классификация приёмов

Бессарабова Александра Ивановна, студент магистратуры
Научный руководитель: Пупина Юлия Германовна, старший преподаватель
Московская международная академия

В данной статье рассматриваются понятие и особенности мнемотехники при обучении английской лексики. Приводятся примеры использования мнемотехнических приёмов для формирования лексических навыков. Даны методические рекомендации для учителя и сделан вывод о роли мнемотехники в процессе изучения лексики на уроке иностранного языка.

Ключевые слова: мнемотехника, запоминание, лексика, приёмы.

В настоящее время с присутствием в современной жизни высокотехнологичных гаджетов у учащихся

возникает проблема запоминания большого объема информации. Новое поколение преуспевает больше в поиске

информации, чем в её усвоении, поэтому учителя сталкиваются с трудностями в организации учебного процесса в классе, поскольку педагогу приходится уделять большее внимание активизации памяти и мыслительным процессам учащихся.

Изучение иностранного языка включает активизацию различных анализаторов, которые обеспечивают восприятие и обработку сенсорной информации. Этот процесс оказывает значительное влияние на развитие памяти, поскольку учащемуся необходимо усваивать обширный лексический материал: слова, устойчивые выражения, а также их применение в речевой деятельности. Без сформированного «вербального инвентаря», который хранится в памяти, овладение иностранным языком становится практически невозможным [10, с. 26].

Освоение языка требует запоминания значительного объема лексики, что часто становится одной из главных трудностей в процессе изучения. Эффективным способом преодоления этой проблемы является применение мнемонических техник. Такие методы облегчают запоминание, расширяют объём памяти за счёт создания ассоциативных связей и упрощают образовательный процесс для учащихся.

Под мнемотехникой, как отмечает Г. Лефрансуа, последователь Ж. Пиаже, понимается операциональный механизм кодирования и декодирования когнитивной информации, направленный на сохранение её в памяти. Основой мнемотехники является «ментальная структура», которая придаёт осмысленность как языковому, так и внеязыковому опыту человека [2, с. 128].

Применение мнемотехники основано на связывании информации с последовательностью ассоциативных образов, запоминаемых так, чтобы воспроизведение становилось максимально простым и надёжным. Мнемонический код представляет собой цепь ассоциаций, которая сохраняется в подсознании и позволяет быстро извлекать необходимые образы [7, с. 12].

Основой мнемотехники является использование зрительных образов, фиксируемых в коре головного мозга. Этот метод обладает рядом преимуществ по сравнению

с традиционными способами запоминания. Он способствует развитию ассоциативного мышления, воображения, визуальной и слуховой памяти, а также совершенствует речевые навыки [6, с. 73].

Кроме того, мнемотехника расширяет объём памяти, создавая дополнительные ассоциативные ряды. Это повышает эффективность запоминания, поскольку задействуются оба полушария головного мозга: левое, отвечающее за логическое мышление, и правое, связанное с чувственным восприятием и образным мышлением.

Существует множество мнемотехнических приёмов, направленных на запоминание различного типа информации — таблицы, числа, различные последовательности, иностранные слова. К числу основных приёмов мнемотехники, используемых в изучении лексики иностранного языка, относятся карточки, техника ментальных карт, свободных ассоциаций, фонетический метод и многие другие. Каждый приём мнемотехники носит индивидуальный характер, поэтому рассмотрим конкретные варианты приёмов мнемотехники в обучении английскому языку к УМК «Spotlight» для 7 класса.

Один из приёмов мнемотехники — ослиные мостики. Суть метода заключается в том, что запоминание иностранного слова происходит с помощью графических образов и схожими по звучанию с родным языком слов. Задача учителя составить подходящее по смыслу предложение на родном языке в структуре слов которого слышится иностранное слово или его перевод, а в словах выделены первые буквы, которые отражают произношение лексической единицы, и после учитель должен закрепить образ слова, используя наглядность в виде ассоциативных изображений. Стоит отметить, что дети могут самостоятельно придумать созвучные предложения:

Другая эффективная мнемотехника — метод ключевых слов, описанный американским профессором психологии Р. Аткинсоном в 1975 году. Под ключевыми словами понимаются главные смысловые акценты, которые должны служить ключами для связи лексической единицы и её значения. Учителю необходимо заранее написать стихотворение и подобрать ЛЕ. При использовании

COSY - ['kəʊzi]
Уютный, удобный

КОЗленку **И** даже в сене **УЮТНО** лежать



Рис. 1. Приём «ослиные мостики»

такого приёма, не следует забывать о ритмической составляющей стихотворения, которая помогает создать более прочное запоминание ЛЕ. В начале урока учитель предлагает учащимся прочитать стихотворение и предположить значение слова на английском языке [8, с. 251].

На данном методе основан, например, способ запоминания фразовых глаголов в виде стихотворения:

Паша hands over Алёне тетрадь,
Ведь Алина брала её, чтобы списать.
А, терпенье у Даши runs out,
Когда ей докучает Марат.
Ярик всегда runs after Настя,
А, Настя ran into Лена, которая стоит возле буфета,

Так как, Лена вчера hung out с друзьями, в результате она осталась без money,

Она подумала: «Better safe than sorry, прежде чем всё это повториться вскоре».

Стоит отметить, что ученик легко запоминает часть фразы на родном языке, а оставшуюся вспоминает по рифме или смысловой ассоциации.

Другой метод запоминания лексики — мнемотаблицы, которые являются графическими схемами, состоящие из последовательно расположенных изображений-символов, в которых зашифровано определенное содержание. С их помощью учащиеся смогут развить память, образное мышление, научиться выстраивать логические цепочки увеличить свой словарный запас. Данная схема может послужить своеобразным зрительным планом для создания собственного рассказа учащихся [1, с. 87].

Кроме того, учителю стоит обратить внимание на визуальный образ, за которым закрепляется лексическая единица. Он может создать его самостоятельно или попросить учащихся нарисовать его на листке бумаги. Когда визуальные образы будут созданы, учитель может предложить учащимся составить рассказ в письменной форме с использованием закрепленных к изображениям ЛЕ. Затем, необходимо убрать их и попросить учеников по

памяти воспроизвести написанный рассказ, опираясь только на графическую схему:

Приём «мнемотаблицы»

Task: create a story using the suggested words and following the sequence of actions.

Метод оживления позволяет усилить представление о новой лексической единице, улучшить восприятие, запоминание слов, так как многие слова или выражения могут ассоциироваться с ситуациями из реальной жизни [5, с. 31].

Использовать метод оживления целесообразнее с глаголами, обозначающими действие. Перед началом урока учителю важно заранее отобрать такие глаголы, которые отражают звуковое явление. После составления списка глаголов учитель находит аудиодорожки, которые соответствуют значению слов. Знакомство с новыми лексическими единицами происходит посредством звукозаписи. Учитель предлагает прослушать её и описать, что они услышали, когда ученики выразят свои предположения, то учитель вводит новую лексическую единицу в их речь и объясняет её значение.

В тексте учебника в подтеме «Vanished» (тема «Tale time») на предтекстовом этапе, данный метод можно применить на этапе семантизации таких лексических единиц как: to sigh, to snore, to cry, to gasp, to laugh, to chat, to storm, to whisper, to yawn, to gust.

Подводя итог, отметим, что мнемотехника предлагает не только методы запоминания новых слов, но и рассматривает процесс изучения языка комплексно. В нее входит и запоминание новых слов, и их закрепление в долговременной памяти, и техника накопления в мозге большого количества фраз, и методика работы со звуковым материалом, прилагаемым к учебнику. Кроме того, благодаря трем базовым мнемотехническим принципам (использование ассоциаций, кодирование информации образами и формирование эмоционального отношения) мнемотехника может быть успешно интегрирована в процесс изучения лексики и других аспектов иностранного языка [3, с. 19].



Рис. 2. Приём «мнемотаблицы»

Литература:

1. Бичева, И. Б. Мнемотехника как современная технология речевого развития детей дошкольного возраста / И. Б. Бичева, А. И. Кузнецова, Е. А. Маковой // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 59–3. — С. 87–90.
2. Гридина, Т. А. Вербальные мнемотехники как механизм кодирования и декодирования информации / Т. А. Гридина, Н. И. Коновалова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. — 2014. — № 1. — С. 128–134.
3. Калиш, Е. Е. Использование принципов педагогической мнемотехники в преподавании иностранного языка / Е. Е. Калиш. — Иркутск: ИГУ. — 2017. — № 1. — С. 19–29
4. Каракешиян, С. О. Мнемотехника как технология развития памяти / С. О. Каракешиян // Наука в современном мире: приоритеты развития. — 2019. — № 1(5). — С. 24–29.
5. Осиянова О. М. Дидактический потенциал мнемотехники в лингвистическом образовании студентов / О. М. Осиянова, В. Д. Демина // Вестник ОГУ. — 2020. — № 5(226). — С. 44–51.
6. Подлиняев, О. Л. Эффективная память / О. Л. Подлиняев. — Иркутск: Изд-во ИГУ, — 2016. — 200 с.
7. Шейх-Заде, Ю. Р. Суперпамять: древняя методика мнемотехники / Ю. Р. Шейх-Заде. — М.: Дел Центр, — 2012. — 36 с.
8. Basibek N. Mnemonics Technique versus Context Method in Teaching Vocabulary at Upper-Intermediate Level / N. Basibek. — Turkey: Education and Science. — 2012. — № 164. — P. 251–266.

Мнемотехника как один из приёмов формирования лексических навыков

Бессарабова Александра Ивановна, студент магистратуры
 Научный руководитель: Пупина Юлия Германовна, старший преподаватель
 Московская международная академия

В статье рассматривается использование мнемотехнических приёмов как эффективного инструмента для изучения лексики иностранного языка. Автор обращается к теоретическим основам мнемотехники, описывает её историческое развитие и ключевые механизмы. Особое внимание уделяется преимуществам мнемотехники. Статья подчеркивает значимость интеграции мнемотехнических приёмов в образовательный процесс для повышения эффективности запоминания и формирования устойчивых языковых навыков у учащихся.

Ключевые слова: мнемотехника, лексика, иностранный язык, запоминание, развитие памяти.

Изучение иностранного языка связано с работой многих видов анализаторов, которые отвечают за восприятие и анализ сенсорной информации одного вида. Оно оказывает большое влияние на развитие памяти, так как учащемуся нужно запоминать слова, словосочетания, клишированные выражения и их употребление в речевой деятельности. Без определенного «вербального инвентаря», хранящегося в памяти, овладение языком, который изучает человек представляется невозможным [10, с. 26].

Из этого следует то, что для освоения языка требуется выучить множество слов, что является одной из основных проблем при изучении иностранного языка, поэтому мы полагаем, что благодаря использованию приёмов мнемотехники при изучении иностранной лексики можно решить названную выше проблему.

Г. Лефрансуа, последователь Ж. Пиаже отмечал, что под мнемотехникой понимается операциональный механизм кодирования и декодирования когний, который предполагает хранение в памяти приобретённой информации. В основе формирования мнемотехник лежит некая «ментальная структура», которая придаёт осмысленность

опыту, который пережил человек как внеязыковому, так и языковому [6, с. 128].

Также, автор системы запоминания «Джордано» В. А. Козаренко отмечал, что мнемотехника пользуется естественными механизмами памяти головного мозга человека и позволяет контролировать процесс запоминания, хранения и воспроизведения информации из памяти. Мнемотехническое запоминание состоит из четырёх этапов: кодирование в образы, запоминание (соединение двух образов), запоминание последовательности и закрепление в памяти [12, с. 6].

Изначально мнемотехника возникла в Древнем Риме как часть искусства риторики. Мнемотехнику составляли приёмы для запоминания длинных речей. Ораторам приходилось запоминать наизусть большие объёмы информации, поэтому они пытались разработать приёмы для её лучшего запоминания. В своём труде «Об ораторе» Цицерон писал о том, как поэт Симонид «изобрел искусство памяти» [9, с. 31].

Считается, что термин «мнемоника» был введен Пифагором Самосским в VI веке до н.э. Её изучал и применял

в преподавании Джордано Бруно, в свою очередь Аристотель обучал искусству запоминания своего ученика Александра Македонского. Известный римский философ Сенека мог безошибочно повторить около 2000 слов, не связанных между собой, а советский академик А. Ф. Иоффе по памяти пользовался таблицей логарифмов [8, с. 7].

Применение мнемотехнических приёмов остается одним из активно обсуждаемых вопросов в образовании, так, например, исследователи А. Н. Леонтьев, Л. В. Занков и Р. Атkinson признают высокую эффективность мнемотехники в образовательном процессе [1, с. 12].

Мнемотехника основывается на сплетении нескольких зрительных образов и их последующей фиксации в коре головного мозга, а её применение имеет ряд преимуществ в отличие от привычных техник запоминания. Она оказывает положительное влияние на развитие ассоциативного мышления, воображения, визуальной памяти и слуховой памяти, совершенствуют различные стороны речевого развития. Вместе с тем, она помогает расширить объем памяти за счёт формирования дополнительных ассоциативных рядов, из этого следует то, что процесс запоминания становится более эффективным, так как у человека задействовано не только левое полушарие головного мозга, отвечающее за логическое мышление, но и правое, отвечающее за чувственное восприятие, образное мышление [2, с. 177].

Существует множество мнемотехнических приёмов, направленных на запоминание различного типа информации — таблицы, числа, различные последовательности, иностранные слова. К числу основных приёмов мнемотехники, используемых в изучении лексики иностранного языка, относятся карточки, техника ментальных карт, свободных ассоциаций, фонетический метод и многие другие. Каждый приём мнемотехники носит индивидуальный характер, поэтому конкретно рассмотрим приёмы мнемотехники при обучении иностранному языку на среднем этапе обучения [7, с. 58]:

1. Приём ключевых слов

Это приём, при котором иностранное слово запоминается с помощью ключевых слов, а именно главных смысловых акцентов, которые должны служить ключами для связи лексической единицы и её значения. Он облегчает процесс заучивания необходимых фраз и лексики, поскольку ученик легко запоминает часть фразы на родном языке, а оставшуюся вспоминает по рифме или смысловой ассоциации, например, gain шёл без остановки, а я бежал в свой home [2, с. 302].

2. Приём символизации

Он применяется для преобразования в зрительные образы абстрактных слов, которые не имеют фиксированного образного значения. Приём символизации развивает вариативное мышление, открывает доступ к непосредственно не воспринимаемым свойствам, качествам вещей, их связям и позволяет структурировать значение слова по отношению к другим. Например, LE «disease» можно связать с образом градусника или человеком, который лежит на кровати с капельницей в больнице [11, с. 74].

3. Техника Eselbrücken (ослиные мостики)

Суть этого мнемотехнического приема заключается в том, что запоминание иностранного слова происходит с помощью графических образов и схожими по звучанию с родным языком словами. Например, pen (ручка) — Пётр Эдуардович попросил у своей жеНЫ РУЧКУ. Также самой известной интерпретацией данной техники является поговорка, которая по первым буквам отражает порядок цветов радуги в английском языке: Roy G Biv [13, с. 8].

4. Техника оживления (соощущения)

Она позволяет усилить представление о новой лексической единице, улучшить восприятие, запоминание слов, так как многие слова или выражения могут ассоциироваться с ситуациями из реальной жизни. Ключевую роль в этом играют визуальные образы, которые возникают у учащихся. Важна чувственная, материальная основа. При прослушивании аудиозаписи ученик осуществляет функцию анализа и синтеза информации и задействует органы чувств, поэтому при воспроизведении в записи звука дождя, грозы учащиеся могут ярко представить звук капель, запах дождя [15, с. 31].

5. Ассоциограмма

Ассоциограмма представляет из себя графическое изображение связей центрального понятия с другими ассоциациями, предметами, качествами, явлениями, которые возникают на основе схожести, противопоставления. При применении этого метода, исходя из главной темы, представляются дальнейшие детали и идеи в виде ответов. Она может иметь следующий вид: центральная тема урока должна быть написана в середине листа, например, «sport», далее от расположенной в центре темы отходит множество цветных линий с ключевыми словами: football, skiing, to win, to lose, team итд [14, с. 112].

6. Техника ментальных карт

Lexical Mind Map Mnemonic Technique была разработана британским психологом Т. Бьюзенем. Их преимущество заключается в том, что они позволяют быстро усваивать и воспроизводить изученный материал, удобны в использовании. Кроме того, с их помощью дети учатся отбирать, структурировать и запоминать ключевую информацию, развить креативное, критическое мышление и память.

Данную технику можно использовать при изучении тематической лексики или группы фразовых глаголов. Например, в середине листа записывается центральная тема «art», а от неё исходят главные ветви сверху которых учащиеся подписывают основные ключевые слова, которые относятся к теме: film production, pottering, interior design, photography. Рядом с ключевыми слова учащиеся изображают ассоциативный образ LE [5, с. 7].

7. Техника зрительных ассоциаций

Эта техника позволяет воспроизводить в памяти информацию, которая сохранилась при помощи визуальных образов. В мнемотехнике они делятся на два основных типа: опорные образы, которые не несут информационной нагрузки и служат для последовательного запоминания и припоминания информации; искусственные ас-

социации являются комбинациями зрительных образов, которые человек создаёт с помощью воображения. Например, для запоминания глагола «to wake» учитель может использовать опорный образ, а именно ребенка, который только что пробудился и смотрит в окно [11, с. 72].

8. Мнемотаблица

Мнемотаблицей является графическая схема с условными схематическими изображениями, в которую занесена конкретная информация. Она служит своеобразным зрительным планом для составления рассказа, помогает выстроить его последовательность, и с их помощью учащиеся смогут развить память, образное мышление научиться выстраивать логические цепочки увеличить свой словарный запас. Для выполнения своей функции, мнемотаблица должна соответствовать ряду требований: чётко передавать основные значения ЛЕ, которые должны быть освоены с её помощью; быть простой и доступной для каждого уровня развития ребенка. Учащиеся могут прочитать рассказ, статью, стихотворение, далее, выделить основные ключевые слова, записать и графически изобразить их в мнемоквадратах для того, чтобы основные идеи текста закрепились в их памяти с помощью образов [16, с. 41].

9. Флэш-карты

Л. М. Колкер предлагает использовать наглядность при семантизации и активизации лексики, а именно: применение флэш-карт, где на одной стороне проиллюстрировано изображение предмета или понятия, а с другой стороны его графический вид и транскрипция [3, с. 65].

Вариант данного приема подробно описывает методист Н. Д. Слоущ. С одной стороны флэш-карты должна

быть написана лексическая единица с её ассоциативным образом, с другой — её перевод. Во время заучивания эффективно использовать обе стороны карточки для самопроверки. Учитель должен заранее подготовить карточки для работы на уроке. Если учащиеся тоже готовят такие наборы карточек, то эффективно проводить данную работу в парах: один ученик отвечает, другой его проверяет [17].

10. Техника графического запоминания

Он представляет из себя перенос образа слова с помощью его изображения. Данный приём является хорошим способом развить творческое мышление, воображение, мышечную память. Кроме того, использование графического образа на уроке позволяет детям эффективнее воспринимать и перерабатывать вербальную информацию. Например, учитель может предложить учащимся составить список труднозапоминаемых слов и попросить изобразить их на листке бумаге. Затем, ученики осуществляют работу в парах, где один из учеников показывает графический образ слова, а его партнер пытается догадаться какая ЛЕ зашифрована [4, с. 93].

Подводя итог, можно сказать, что существует ряд различных мнемотехник, которые можно применить в процессе обучения школьников иностранному языку. Мнемотехника рассматривается как возможность закреплять в памяти большое количество информации, экономить время на запоминание, развивать мышление. Использование приёмов мнемотехники на уроках иностранного языка помогает не только запомнить английские слова, но и создаёт позитивный эмоциональный фон в процессе обучения английскому языку.

Литература:

1. Андреева, И. В. Мнемотехника в современном экологическом образовании / И. В. Андреева.— СПб: Крисмас, 2002.— 49 с.
2. Аткинсон, Р. Л. Введение в психологию / Р. Л. Аткинсон.— М.: Изд. дом Нева, 2003.— 672 с.
3. Бирюкова, Н. Ю. Роль визуализации в обучении иностранному языку: мнемонический метод использования флэш-карт / Н. Ю. Бирюкова // Образование. Карьера. Общество.— 2012.— № 2.— С. 65–68.
4. Бурачевская, О. В. Методика заучивания стихов на основе картинно-графических схем / О. В. Бурачевская, Н. И. Бурачевская // Вопросы дошкольной педагогики.— 2016.— № 1 (4).— С. 93–97.
5. Бьюзин, Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления / Т. Бьюзин.— М.: ООО Манн, Иванов и Фербер, 2019.— 113 с.
6. Гридина, Т. А. Вербальные мнемотехники как механизм кодирования и декодирования информации / Т. А. Гридина, Н. И. Коновалова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность.— 2014.— № 1.— С. 128–134.
7. Душинина, Е. В. Мнемотехника на уроках иностранного языка в неязыковом вузе / Е. В. Душинина // Актуальные вопросы образования.— 2020.— № 2.— С. 58–60.
8. Зиганов, М. А. Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления / М. А. Зиганов.— М.: Школа рационального чтения, 2012.— 173 с.
9. Йейтс, Ф. Искусство памяти / Ф. Йейтс.— СПб.: Университетская книга, 2021.— 498 с.
10. Каракешишян, С. О. Мнемотехника как технология развития памяти / С. О. Каракешишян // Наука в современном мире: приоритеты развития.— 2019.— № 1(5).— С. 24–29.
11. Козаренко, В. А. Мнемотехника шаг за шагом / В. А. Козаренко.— М.: Школа рационального чтения, 2002.— 395 с.
12. Козаренко, В. А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано» / В. А. Козаренко — М.: Самиздат, 2007.— 350 с.

13. Лисовская Е. А. Узелки на память / Е. А. Лисовская. — Минск: Бел. Асоц. «Конкурс», 2007. — 80 с.
14. Норпулатова, Х. А. Активные методы обучения, направленные на развитие самостоятельного и творческого мышления студентов / Х. А. Норпулатова // Молодой ученый. — 2012. — № 1(36). — С. 112–116.
15. Осиянова О. М. Дидактический потенциал мнемотехники в лингвистическом образовании студентов / О. М. Осиянова, В. Д. Демина // Вестник ОГУ. — 2020. — № 5(226). — С. 44–51.
16. Хохлова, Л. П. Методы запоминания информации (мнемотехника) / Л. П. Хохлова // Санкт-Петербургский образовательный вестник. — 2017. — № 2 (6). — С. 40–43.
17. Budden J. Using flash cards with young learners [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-flash-cards-young-learners> — 19.09.2024.

Организация исследовательской деятельности с младшими школьниками «Как получаются цветные гипсофилы»

Борисова Таисия Григорьевна, студент
Московский городской педагогический университет

В статье раскрывается идея исследовательского обучения, рассматривается научно-исследовательская деятельность школьников, особое внимание в статье уделено технологии проведения исследования школьников по теме «Как получаются цветные гипсофилы» с использованием методики исследовательского обучения младших школьников А. И. Савенкова.

Ключевые слова: гипсофилы, эксперимент, исследование, исследовательская деятельность.

Н и для кого не является секретом, что детская потребность в исследовательском поиске обусловлена биологически. Всякий здоровый ребенок рождается исследователем. Неутолимая жажда новых впечатлений, любознательность, стремление наблюдать и экспериментировать, самостоятельно искать новые сведения о мире, традиционно рассматриваются как важнейшие черты детского поведения. Постоянная проявляемая исследовательская активность — нормальное, естественное состояние ребенка. Он настроен на познание мира, и хочет его познавать. Именно это внутреннее стремление к познанию через исследование порождает исследовательское поведение и создает условия для исследовательского обучения. В современном динамичном мире принципиально важно, чтобы психическое развитие ребенка уже на самых первых этапах разворачивалось как процесс саморазвития [1].

Активизация интереса к обучению посредством собственного опыта — называемого еще «исследовательским обучением», наблюдалась в периоды реальной демократизации образования, когда педагоги стремились максимально приблизить учебную деятельность ребенка к познавательной [1].

Главная цель исследовательского обучения — формирование у учащегося способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры [1].

Научно-исследовательская деятельность школьников становится важным элементом образовательного процесса, способствующим развитию критического мышления, навыков самостоятельной работы и творческого подхода к решению задач. Важно не только форми-

ровать у учащихся базовые знания, но и помогать им применять эти знания на практике. Одним из интересных и доступных подходов является проведение исследований, которые имеют отношение к окружающему миру [1].

Предлагаемая программа учебно-исследовательской деятельности по методике исследовательского обучения младших школьников А. И. Савенкова состоит из трех относительно самостоятельных подпрограмм:

1. Самостоятельная исследовательская практика.
— Проведение учащимися самостоятельных исследований и выполнение творческих проектов.
2. Тренинг исследовательских способностей.
— Специальные занятия по приобретению учащимися специальных знаний и развитию умений и навыков исследовательского поиска.
3. Мониторинг исследовательской деятельности учащихся.

— Содержание и организация, мероприятий необходимых для управления процессом решения задач исследовательского обучения (мини-курсы, конференции, защиты исследовательских работ и творческих проектов и др.) [1].

В данной статье рассматривается технология организации исследования «Как получаются цветные гипсофилы?», проведенное школьниками, и его значения для их развития по методике исследовательского обучения младших школьников А. И. Савенкова.

Гипсофила — это цветок, известный своей нежностью и воздушностью, широко используемый в флористике для создания букетов. В последние годы наблюдается растущий интерес к цветным гипсофилам, которые отличаются яркостью и разнообразием оттенков. Однако во-

прос о том, как именно получают эти красивые и цветные цветы, остается для многих загадкой. Учащиеся, стремясь развить свои исследовательские навыки, решили выяснить, какие методы используются для получения цветных гипсофил и какие факторы влияют на их окраску.

Обучающиеся после проведенного тренинга с целью формирования умения видеть проблему, формулировать гипотезы и задавать вопросы смогли выделить проблему исследования: Гипсофилы в природе имеют белый или бледно-розовый цвет. Можно ли изменить их естественную окраску, сделав цветными? Также обучающиеся изучили научные и научно-методические статьи и видеоролики с использованием интернет-ресурсов.

В процессе работы над исследованием с обучающимися изучили строение растения и как работает растение, и сделали предположение о том, что (гипотеза исследования) — гипсофилы способны впитывать цветные растворы воды и приобретать соответствующий оттенок.

В работе с детьми была поставлена цель исследования: окрасить гипсофилы с помощью цветной воды, путем добавления пищевых красителей.

Для достижения цели были поставлены конкретные задачи:

1. Изучить строение гипсофилы и как они поглощают воду.
2. Провести эксперимент по окрашиванию гипсофил с помощью цветной воды.
3. Наблюдать и фиксировать изменения в окраске растений.
4. Сделать выводы об эффективности данного метода окрашивания.

В рамках исследования были изучены различные подходы к окраске растений — был просмотрен похожий эксперимент ученого видеоблогера и видео интервью с профессиональным флористом, где она очень подробно рассказала о способах окраски гипсофил.

Одним из распространенных способов является введение красителей в воду, которую растения поглощают. Учащиеся подготовили несколько цветных растворов водой, путем добавления пищевых красителей. В каждый стаканчик с цветной водой были помещены веточки гипсофил, чтобы наблюдать за изменениями.

Эксперимент проводился в течение недели, в процессе которой ученики фиксировали изменения цвета и записывали свои наблюдения в специально разработанный дневник исследователя. В ходе эксперимента ученики заметили, что уже через несколько часов после по-

гружения стеблей в окрашенную воду цветы начинали менять окраску. Спустя 6 часов очень сильно окрасился цветок в синий цвет. К концу второго дня ярко проявились яркие оттенки красного, желтого и зеленого. Спустя 72 часа можно было наблюдать также оранжевый, розовый и черный. Все цвета получились яркими. По истечении недели можно было наблюдать, что три веточки из трех с фиолетовой водой, так и не окрасились.

После проведенного эксперимента с детьми изучили различные научные статьи, после анализа которых можно было сделать предположение, что у гипсофил отсутствуют определенные гены и пигменты, ответственные за окраску в фиолетовый. Также не получаются черные цветы, окрашиваются только жилки. Научные статьи, подтвердили наше предположение, что в жилках гипсофил накапливаются различные соединения и пигменты, которые защищают растения от стресса или заболеваний.

В ходе эксперимента было подтверждено, что гипсофилы способны впитывать и транспортировать цветные растворы воды, приобретая соответствующую окраску цветков.

По завершению исследования нами были сделаны следующие выводы:

1. Метод окрашивания гипсофил с помощью цветной воды является действенным способом получения цветных растений.
2. Данный способ является безопасным для растений и может использоваться для создания оригинальных композиций с цветными гипсофилами.
3. Оптимальное время окрашивания от 6 до 72 часов.
4. В фиолетовый цвет цветки гипсофилы не окрашиваются.
5. Черные цветы не получаются, окрашиваются только жилки цветка.

Проведенное со школьниками исследование «Как получают цветные гипсофилы?» открыло перед учащимися новые горизонты и дало возможность не только узнать о методах окраски цветов, но и развить практические навыки работы с растениями. Дети смогли получить ответы на собственные вопросы. Они также получили первичные навыки научно-исследовательской работы, научились формулировать гипотезы, проводить эксперименты и анализировать полученные результаты. Научно-исследовательская деятельность помогает школьникам не только углублять свои знания, но и развивать критическое мышление, ответственность и творческий подход к решению задач.

Литература:

1. Савенков А. И. Методика исследовательского и проектного обучения школьников: методическое пособие. — М.: Дом Федорова, 2016. — 128 с.

Продуктивные стратегии как условие реализации лично ориентированной образовательной парадигмы

Бундеева Валентина Васильевна, учитель
МАОУ СШ № 145 г. Красноярск

В современном мире школа играет ключевую роль в формировании личности учащихся к успешной жизни в обществе. Традиционные методы образования часто критикуются за недостаточную ориентированность на практические навыки и реальные потребности школьников. Продуктивное образование представляет собой подход, который направлен на то, чтобы сделать учебный процесс более осмысленным и полезным для учащихся, обеспечивая их необходимыми знаниями и умениями для достижения успеха в будущем.

Продуктивное образование делает акцент на развитие критического мышления, самостоятельности, ответственности и способности работать в команде. Оно основывается на принципах активного участия учеников в образовательном процессе, вовлечении их в решение реальных проблем, связанных с их интересами и потребностями. Такой подход позволяет учащимся не только запоминать информацию, но и применять ее на практике, развивая навыки, востребованные в современном обществе.

В данной статье мы рассмотрим само понятие «Продуктивное образование», познакомимся с его типологизацией и требованиями.

Продуктивное образование соотносится в первую очередь с методом проектов. Данный метод позволяет в полном объеме реализовать принцип «learning by doing».

В XX столетии данный метод был разработан Дж. Дьюи и его учениками и последователями (У. Киллпатрик, Э. Коллингсом, Е. Паркхерст). Он получил широкое распространение в мировой педагогической практике, но в нашу страну этот метод пришел только в 20-е годы.

Перейдем к определению самого явления. «Проект (от лат. *proiectus* — брошенный вперед, выступающий, выходящий вперед) — замысел, идея, образ, воплощенные в форму описания, обоснования расчетов, чертежей, раскрывающих сущность замысла и возможность его практической реализации» [2, с. 246].

Образовательный проект рассматривается как «совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности» [3, с. 9].

Е. Н. Ястребцева определяет метод проектов как «педагогическую технологию, ориентированную не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых. Активное включение школьника в создание тех или иных проектов дает ему возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социо-культурной среде» [3, с. 11].

Метод проектов направлен на развитие у учащихся навыков самостоятельного поиска знаний, ориентации в информационном пространстве, а также на формирование критического и творческого мышления. Этот метод относится к сфере дидактики и частных методик, когда применяется в контексте конкретного учебного предмета. Он представляет собой комплекс приемов и действий, направленных на освоение определенной области знаний или деятельности, являясь способом организации образовательного процесса. Суть метода проектов заключается в достижении образовательных целей посредством глубокой проработки конкретной проблемы, что должно привести к практическому результату, представленному в виде конечного продукта. Данный подход был принят педагогами для решения учебных задач, основываясь на идее проекта, ориентированного на достижение осязаемого результата, который может быть применен в реальной жизни. Для успешного использования этого метода важно обучать учеников навыкам самостоятельного мышления, решения проблем, использования знаний из различных дисциплин, прогнозирования результатов и установления причинно-следственных связей.

Типологизация методов проектов основывается на основных признаках: доминирующая деятельность, предметно-содержательная сторона проекта, характер его организации, характер контактов, количество участников проекта и его продолжительность.

Является возможным построить типологизацию проектов по следующим критериям, которые обозначил в своей работе Е. С. Полат [1, с. 77–78]:

- а) исследовательская
 - б) поисковая
 - в) творческая
 - г) ролевая
 - д) прикладная
2. предметно-содержательная сторона проекта:
 - а) моно-проект
 - б) межпредметный проект
 3. характер координации проекта:
 - а) непосредственный
 - б) скрытый
 4. характер контактов
 - а) участники одной школы
 - б) участники одного класса
 - в) участники одного города
 - г) участники одного региона
 - д) участники страны
 - е) участники с разных стран

Якиманская И.С. выделяет следующие требования [4, с. 27]:

1. Наличие проблемы или задачи, которая должна быть значима как в исследовательском, так и в творческом плане. Она должна требовать интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.

2. Результаты должны быть практически, теоретически и познавательно значимы.

3. Деятельность учащихся должна быть самостоятельной, учитель — консультант

4. Совместное определение конечных целей проекта

5. Определение знаний, которые понадобятся для работы

6. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

7. Использование исследовательских методов:

— определение проблемы и задач

— определение гипотезы для их решения, обсуждение методов исследования

— оформление итогов

— анализ результатов, полученных при работе над проектом

— использование различных методов для рассмотрения выводов (круглый стол, мозговая атака и т.д.)

Важно обратить внимание на последний пункт, так как он относится к технологии проектных методов. Учащиеся, если они не владеют проблемными, исследовательскими или поисковыми методами, не умеют вести статистику, работать с данными, не владеют различными методами творческой деятельности, не получают достаточно хороших результатов своей деятельности. Можно сказать, что это предварительное условие успешной работы. Следовательно, учитель должен подвести учащихся к тому, чтобы они смогли поработать с проектом и получить все, что возможно от него.

Самое сложное для учителя при проектировании — оставаться независимым консультантом для учащихся. Для педагога очень сложно удержаться от подсказок учащимся, особенно когда он видит, что учащиеся делают что-то неправильно. Поэтому важно отвечать только на возникающие вопросы. По этой причине можно проводить семинары-консультации для коллективного обсуждения и решения вопросов.

В основе проектирования лежит присвоение новой информации и зачастую учащимся это сложно осуществлять, поэтому следует продуманно организовать процесс проектирования.

Литература:

1. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. — М.: АСАДЕМА, 2005—272 с.
2. Райзенберг Б.А. Современный экономический словарь / Б.А. Райзенберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева; под общ. ред. Б.А. Райзенберга. — 6-е изд., перераб. и доп. — М.: Инфра-М, 2013.—512 с.
3. Ястребцева Е. Н., Развитие мышления учащихся средствами информационных технологий. — М.: 2006 г.— 160 с.
4. Якиманская И.С. Основы личностно-ориентированного образования.— М.: Бином. Лаборатория знаний, 2014.— 224 с.

В ходе наблюдения за работой учащихся, мы можем выделить следующие трудности:

— намечать ведущие цели;

— находить наиболее подходящий путь решения поставленной задачи;

— аргументировать свой выбор;

— действовать самостоятельно;

— объективно давать оценку свои результатам и результатам своих коллег.

В ходе выполнения проекта меняется и роль учащихся — они становятся главными участниками. Учащиеся получают навыки работы в команде, так же они учатся мыслить критически, что теряется при обычной, «урочной» работе. У учащихся вырабатывается свое мнение, свой взгляд на результат деятельности. Школьники свободны при выборе вида деятельности, никто не контролирует, как и что они должны делать.

Даже если проект был выполнен неудачно, он имеет большую значимость для учащихся. На этапах самоанализа и защиты учащиеся анализируют свою деятельность, свои успехи и неудачи, результаты деятельности и т.д. Учащиеся осознают свои ошибки и поэтому у них возникает желание выполнить подобную работу еще раз с учетом всех замечаний.

Что же дает нам метод проектов? Для того, чтобы нам ответить на данный вопрос рассмотрим его ценность как для ученика, так и для учителя.

С точки зрения учащегося, проект — это возможность делать самостоятельно что-то интересное в группе или одному; решать интересную проблему, сформулированную самими учащимися и в виде цели и задач; максимально использовать свои возможности; проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания; принести пользу; публично показать достигнутый результат и т.п.

С точки зрения учителя, проект — это интересное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать такие специфические умения, навыки и компетенции, как проблематизация (рассмотрение проблемной ситуации, выделение имеющихся противоречий, формулирование проблемы и подпроблемы, постановка цели и задач и т.д.); целеполагание и планирование деятельности; самоанализ и рефлексия; поиск и критическое осмысление информации (отбор фактического материала, его интерпретация, обобщение, анализ); освоение методов исследования; практическое применение знаний, умений и навыков в нестандартных ситуациях.

Фольклор в музыкальном воспитании дошкольников

Буцкая Жанна Николаевна, музыкальный руководитель
МБДОУ детский сад № 72 «Акварель» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

В статье рассматривается значение фольклора в музыкальном дошкольном воспитании. Автор знакомит с основными методическими приемами, используемыми на музыкальных занятиях в процессе применения устного народного творчества в образовательном процессе.

Ключевые слова: фольклор, народные песни, частушки, фольклорные игры, хороводы, театрализация, оркестр.

Фольклор — это сокровищница народной мудрости, в которой собраны сказки, песни, народные игры и традиции. Через фольклор мы передаем историю, обычаи и ценности нашего народа.

Фольклор играет важную роль в музыкальном воспитании дошкольников, поскольку способствует развитию музыкальных способностей, эмоциональной сферы и культурной идентичности ребенка. Фольклорные песни, танцы и народные игры несут в себе богатый культурный и ценностный опыт, который можно использовать в образовательном процессе.

Педагог в своей работе может применять разные виды деятельности, чтобы познакомить детей с устным народным творчеством.

Для развития слуха и ритма музыкальный руководитель может использовать фольклорные песни в качестве музыкального материала. Они часто имеют простую, запоминающуюся мелодию и ритмику, что позволяет детям легко их усваивать и развивать слуховые способности. Также простота и мелодичность народных песен способствуют легкому запоминанию и исполнению детьми [1, с. 57]. Обычно на музыкальных занятиях знакомство начинается с малых фольклорных жанров: пестушек, потешек, прибауток («Ладощечка» «Ай, лады, лады», «Сова-Совушка»). Совместно с пропеванием слов дети по показу педагога совершают определенные действия, подсказанные текстом. Постепенно подбираются народные песенки с небыстрым повторяющимся темпом («Сорока-сорока», «Зайка», «Петушок»), которые вполне доступны для детей. Расширяя песенный репертуар и добавляя новые фольклорные жанры (обрядовые песни, шуточно-комические песни, частушки, лирические песни), педагог способствует развитию не только ладового чувства и способности понимать и воспроизводить мелодию, но и формирует навыки креативного мышления, воспитывает эстетический вкус [3, с. 287].

Интеграция музыки и движений помогают детям развить чувство ритма и координацию; участие в коллективных играх способствует социализации ребенка. Например, на музыкальных занятиях дети могут попробовать себя в народных играх. Перед началом игры важно объяснить детям правила и историю, чтобы они понимали культурное значение народной игры. Во время действия дети не только веселятся, но и развивают физические навыки и командный дух. А также можно обсудить

с детьми их впечатления и то, что они узнали о традициях через игру.

Необходимо постепенно усложнять работу над движениями («Бай, качи, качи», «Шел козел по лесу», «Мороз и волк»), содержанием текста («Кострома, Кострома»), умением выразительно передавать игровой образ («Леший», «Зайчики и лисичка», «Солнышко», «Ворон»).

Если рассматривать народное танцевальное искусство, то оно позволяет детям не только двигаться, но и почувствовать ритм и культуру. Основной вид народной хореографии — хоровод. Дети становятся в круг, выполняют движения под народные песни, меняя роль в зависимости от песни. Необходимо двигаться плавно и синхронно, выразительно передавать танцевально-игровые движения, перестраиваться и самостоятельно изменять движения в связи со сменой частей хоровода («Каравай», «Игра с платочком», «Ходит Ваня», «Заря-заряница»).

Искусство игры на музыкальных инструментах испокон веков считалось ярким и веселым занятием на народных увеселениях. Учить детей владению навыками игры на музыкальных народных инструментах — отличный способ познакомить детей с фольклорной музыкой, развивать слуховое внимание, чувство ритма, способствовать проявлению творчества и фантазии. Осознанные действия при музицировании координируют работу мозга и мышц, а также работа с народными инструментами позволяет приобретать знания об особенностях их применения, искусстве звукоимитации, работе с динамическими оттенками и т.д. [2, с. 13]. Большое внимание уделяется ансамблевой игре: дети учатся подстраиваться под игру своих напарников, соблюдать ритмический рисунок музыкального произведения.

Инсценировка народных сказок традиционно совершенствует исполнительские умения воспитанников в создании художественного образа, используя уже накопленные навыки в игровой, песенной и танцевальной деятельности. Например, дети делятся на группы, где каждая группа выбирает сказку и создает к ней музыкальное сопровождение из народных мелодий.

Включая элементы сказок в музыкальные занятия, педагог может привлекать детей к исполнению ролей и пению соответствующих песен, тем самым поддерживая желание воспитанников принимать участие в кукольных и драматических спектаклях, праздниках и развлечениях, используя уже приобретенные на музыкальных занятиях умения.

Знакомя детей с фольклором, мы не только обогащаем их культурные знания, но и помогаем развивать ключевые навыки, которые пригодятся им в жизни. Через фольклор дети развивают воображение, речь, творческие способности и эмоциональный интеллект.

Фольклорное музыкальное воспитание создает уникальную атмосферу для развития детей, позволяя им не только учиться, но и радоваться процессу. Важно, чтобы занятия были интересными и увлекательными, что делает обучение более эффективным.

Литература:

1. Ветлугина, Н. А. Методика музыкального воспитания в детском саду. — М.: Просвещение, 1989.
2. Тютюнникова, Т. Э. Музыкальные узоры: методическая разработка//Музыкальный руководитель, — 2006. — № 1.
3. Шамина Л., Браз С. Л., Медведева М. Л. Специфика учебно-воспитательной работы в фольклорных певческих коллективах: Методическое пособие. — М., 1984.

К вопросу о развитии номинативного словаря у детей с общим недоразвитием речи

Вдовыдченко Любовь Владимировна, студент магистратуры
Томский государственный педагогический университет

В статье автор рассматривает развитие номинативного словаря у детей с общим недоразвитием речи в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Подчеркивает важность словарного запаса как элемента речевого развития, влияющего на когнитивные навыки, общение и самовыражение детей. Автор отмечает высокую распространенность речевых нарушений среди дошкольников, что затрудняет их обучение и социальное взаимодействие.

Ключевые слова: номинативный словарь, речь, развитие речи, дети, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

Согласно требованиям, Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в области «Речевого развития» ребенок на этапе завершения дошкольного образования должен владеть речью как средством коммуникации, познания и самовыражения; у него должны быть сформированы правильное звукопроизношение, звуковая и интонационная культура речи, фонематический слух, достаточный активный и пассивный словарный запас, связная речь (диалогическая и монологическая) [5; 10].

Данные задачи находят отражение и в Федеральной образовательной программе дошкольного образования, которая регламентирует, что к концу дошкольного возраста ребенок может освоить следующие планируемые результаты:

- владеет средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками;
- способен понимать свои переживания и причины их возникновения, регулировать свое поведение и осуществлять выбор социально одобряемых действий в конкретных ситуациях, обосновывать свои ценностные ориентации;
- владеет речью как средством коммуникации, ведет диалог со взрослыми и сверстниками, использует формулы речевого этикета в соответствии с ситуацией общения, владеет коммуникативно-речевыми умениями;

- знает и осмысленно воспринимает литературные произведения различных жанров, имеет предпочтения в жанрах литературы, проявляет интерес к книгам познавательного характера, определяет характеры персонажей, мотивы их поведения, оценивает поступки литературных героев;

- проявляет любознательность, активно задает вопросы взрослым и сверстникам; интересуется субъективно новым и неизвестным в окружающем мире; способен самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать; строить смысловую картину окружающей реальности, использует основные культурные способы деятельности [11].

Л. С. Выготский подчеркивал, что овладение речью — это сложный, многосторонний процесс, неразрывно связанный со становлением ведущей деятельности [2]. В процесс становления речи входит усвоение всех функций речи: номинативной, индикативной, коммуникативной, когнитивной, регулирующей, обобщающей и эмотивной.

Недостаточно развитая речевая деятельность негативно влияет на все сферы личности ребенка: затрудняется развитие его познавательной деятельности, снижается продуктивность запоминания, нарушается логическая и смысловая память, дети с трудом овладевают мыслительными операциями, нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия.

В последнее время отмечается тенденция к увеличению детей, имеющих нарушения речи. Согласно данным исследования Филичевой Т.Б. недоразвитие речи встречается у 40–50% детей дошкольного возраста [12].

Как показывают исследования Т.В. Волосовец, Ю.Ф. Гаркуша, Г.С. Гуменная, Н.С. Жукова, Е.М. Мاستюкова, Л.Ф. Спирина, О.Н. Усанова, Т.Б. Филичева у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи словарный запас имеет существенные отклонения от нормально развивающихся сверстников, как в количественном, так и в качественном плане.

Словарь является одним из компонентов речевого развития ребенка. Словарный запас ребенка свидетельствует о его познании окружающей действительности, уровне развития речевых и мыслительных процессов и является главным элементом в высказываниях. Развернутая лексика в речи детей дошкольного возраста служит показателем зрелости личности в эмоциональной, морально-этической, психологической сфере, поскольку слова-оценки, слова-характеристики выражают отношение человека к миру, к окружающим и самому себе, чем богаче словарный запас ребенка, тем больше он думает, тем лучше развита его речь.

Усвоение лексики, по мнению М.Р. Львова, начинается с усвоения номинативного словаря, который обозначает предметы, объекты живой и не живой природы, различные явления окружающей среды [6].

По словам Е.Ю. Протасовой, номинация — одна из первых речевых функций, с которыми знакомится ребенок. Номинативный словарь характеризуется как словарь для называния, обозначения предметов, явлений, качеств, действий [9].

Основные нарушения в формировании номинативного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного номинативного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации номинативного словаря.

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова выделяют следующие общие особенности номинативного словаря детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: бедность словарного запаса; более позднее формирование лексической системности, чем в норме; преобладание пассивного словаря над активным [4].

Соответственно перед педагогическим коллективом дошкольных образовательных организаций остро встает вопрос грамотно организованного коррекционно-образо-

вательного процесса, направленного на восполнение дефицитов и потребностей ребенка с учетом его индивидуальных и психических возможностей.

Филичева Т.Б. и Чевелева Н.А. в своих работах представляют полный комплекс методов, приёмов и упражнений для занятий с детьми, имеющими общее недоразвитие речи. Они рекомендуют логопедам строить свою коррекционную работу, ориентируясь на нормы овладения детьми фразовой речи. Они выдвигают задачу в том, чтобы ребёнок мог самостоятельно пользоваться накопленным словарём и свободно использовать его в своей речи [4].

Ушакова О.С. и Струнина Е.М. в своей методике рекомендуют учитывать тесную взаимосвязь становления словаря дошкольников с развитием других сторон речи. В обогащении словарного состава включается не только его накопление, но и попутное развитие внимания к содержанию речевого материала, к семантической стороне слов, его связям с другими лексическими единицами [7].

М.М. Кониная считает значительной работой над уточнением словаря дошкольника и его правильного смыслового употребления в собственной речи. Ознакомление детей с новыми словами осуществляется в разных видах их деятельности, в специальных речевых ситуациях и упражнениях [3].

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, О.С. Ушакова, А.Г. Арушанова, Е.М. Струнина предлагают развивать словарь дошкольников посредством дидактических игр. Классифицируя дидактические игры можно выделить следующие типы игр: деловые игры, сюжетные игры, ролевые игры, игры-соревнования, символические игры, игры с раздаточным материалом, игры, направленные на выполнение занимательного задания.

Таким образом, можно сделать вывод, что словарный запас детей дошкольного возраста играет ключевую роль в их речевом и когнитивном развитии. Развитие номинативного словаря у детей с общим недоразвитием речи заслуживает особого внимания со стороны педагогов и логопедов. Коррекционно-образовательный процесс, направленный на обогащение лексического запаса и его активное использование в речи, является необходимым условием для формирования полноценной речи и мыслительных процессов у детей. Включение различных методов, таких как дидактические игры, а также работа над пониманием и употреблением слов в контексте, способствуют не только расширению словарного запаса, но и улучшению общего уровня речевой активности и психоэмоционального состояния детей.

Литература:

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: формирование грамматики речи: метод. пособие для воспитателей // Центр «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Мозаика-Синтез, 2004. — 292 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. // Собрание сочинений — 5-е издание, испр. Л.С. Выготский. — М.: изд-во «Лабиринт», 1999–502 с.

3. Кони́на М. М. Роль картинки в обучении родному языку детей старшего дошкольного возраста // Изв. АПН РСФСР. — М.— Л., 1948. — С. 145–176.
4. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. — СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2011—224 с.
5. Лашкова Л. Л., Филиппова А. Р. Речевое развитие детей в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2015. — № 1 (34). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoe-razvitiye-detey-v-usloviyah-realizatsii-federalnogo-gosudarstvennogo-obrazovatel'nogo-standarta-doshkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.12.2024).
6. Львов М. Р. Словарь — справочник по методике русского языка. — М.: Просвещение, 1978. — 240 с.
7. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 288 с.
8. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. — М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. — 256 с.
9. Протасова Е. Ю. Роль порядка слов в организации детского высказывания // Становление речи и усвоение языка ребенком: Сб. статей. — М.: Изд-во МГУ, 1985.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.fi ro.ru>.
11. Федеральная образовательная программа дошкольного образования, утверждённая приказом Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028» Об утверждении образовательной программы дошкольного образования (Зарегистрировано в Минюсте России 28.12.2022 № 71847).
12. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». — М.: Просвещение, 1989—223 с.

Проблема адаптации к обучению школьников: перспективы развития теоретического понятия

Велисевич Анна Викторовна, студент магистратуры
Барановичский государственный университет (Беларусь)

В статье рассматривается проблема адаптации школьников к обучению, акцентируя внимание на теоретических аспектах данной концепции. Освещаются перспективы развития каждого подхода к пониманию проблемы адаптации школьников к обучению.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация, обучение, ребенок.

Немецкий физиолог Г. Ауберт рассматривал адаптацию в качестве изменения (приспособительного характера) чувствительности кожных анализаторов к действию внешних раздражителей [2, с. 277].

А. Русаков определяет педагогическую адаптацию как приспособительную реакцию на инстинкте самосохранения [3, с. 140].

Адаптация школьников к обучению представляет собой сложный и многофакторный процесс, который включает в себя как психологические, так и социокультурные аспекты. Эта проблема становится особенно актуальной в контексте постоянных изменений образовательной среды и возрастания требований к школьникам.

Под социально-психологической адаптацией понимается процесс взаимодействия личности и социальной среды, приводящий к оптимальному соотношению целей и ценностей данной личности и группы [1, с. 56].

Мы рассмотрим основные подходы к пониманию проблемы адаптации школьников к обучению.

К основным теоретическим подходам можно отнести:

1. Психологический подход. Данный подход рассматривает адаптацию как процесс психологической перестройки, который связан с приспособлением к новым условиям и требованиям. В рамках этого подхода акцент делается на изучение механизмов когнитивной и эмоциональной адаптации.

Перспективами его развития является углубленное исследование нейропсихологических механизмов адаптации, разработка программ психологической поддержки для различных категорий школьников.

2. Педагогический подход. Он оценивает адаптацию как результат взаимодействия обучающегося с образовательной средой. Внимание уделяется методам и приемам, способствующим успешной адаптации, а также ролям педагогов и родителей в этом процессе.

Перспективы развития: интеграция современных образовательных технологий и методик, направленных на индивидуализацию обучения, создание адаптивных учебных программ.

3. Социокультурный подход сфокусирован на культурных и социальных факторах, влияющих на адаптацию школьников. Включает в себя анализ влияния семейного окружения, социальных норм и культурных ценностей на процесс адаптации.

Перспективы его развития: исследование межкультурных различий в адаптации, разработка межкультурных программ поддержки и интеграции.

К психологическим аспектам адаптации относятся:

1. Эмоциональная адаптация. Она включает в себя развитие эмоциональной устойчивости, умение справляться со стрессом и эмоциональными нагрузками. Для того, чтобы оценить уровень адаптации ребенка к обучению в школе, подойдут психологические тесты и анкеты, наблюдение за поведением обучающихся.

2. Когнитивная адаптация связана с развитием когнитивных способностей, таких как внимание, память, мышление и восприятие информации.

3. Мотивационная адаптация направлена на формирование учебной мотивации и интереса к процессу обучения.

Педагогические аспекты адаптации включают в себя:

1. Такие методы обучения, как интерактивные методики, проектное и проблемное обучение, использование технологий.

2. Роль педагога: учитель как личный пример и поддержка. Важную роль здесь играет повышение квалификации педагогов, развитие навыков эмпатии и индивидуального подхода.

Литература:

1. Нисская, А. К. Особенности адаптации к школе современных первоклассников / А. К. Нисская. — Текст: непосредственный // Вестник Государственного университета просвещения. — 2012. — № 3. — С. 55–62.
2. Смелков, М. Ю. Адаптация как социально-педагогический феномен / М. Ю. Смелков. — Текст: непосредственный // Царскосельские чтения. — 2011. — № 15. — С. 277–279.
3. Чернышева, В. В. Проблемы адаптации первоклассников к школе / В. В. Чернышева, З. К. Чункурова. — Текст: непосредственный // Мәдениет, ақпарат және спорт министрлігінде тіркелген. БАҚ есебіне тіркеу туралы куәлік. — 2005. — № 5888-ж. — С. 137.

Педагогические ресурсы, обеспечивающие успешную адаптацию детей мигрантов в начальной школе

Гришанова Екатерина Сергеевна, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет

Проблема адаптации детей-мигрантов актуальна в настоящее время во многих странах. Для современного российского общества проблема миграции и адаптации мигрантов является одной из самых важных научных и прикладных проблем, к которой приковано внимание ученых и практиков различных направлений. Еще более усложняется процесс адаптации у детей-мигрантов, поступивших в российскую школу. В статье подчеркивается роль образовательных организаций в успешной адаптации детей-мигрантов к обучению в школе, отмечена роль учителя начальных классов в данном процессе.

3. Взаимодействие с родителями указывает на значимость семейного участия в образовательном процессе, совместной работы учителей и родителей.

Социокультурные аспекты адаптации:

1. Влияние семейного окружения. Данный аспект включает в себя социально-экономический статус семьи, образовательный уровень родителей.

2. Культурные нормы и ценности. Важную роль здесь играет влияние культурного контекста на учебное поведение и восприятие.

3. Социальные связи и взаимодействия, то есть взаимоотношения со сверстниками, участие в социальной жизни школы.

Говоря о перспективах развития теоретического понятия адаптации, можно выделить следующие подходы:

— Междисциплинарный подход, предполагающий интеграцию знаний из психологии, педагогики, социологии и культурологии для создания целостной теории адаптации.

— Индивидуализация подходов, то есть учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, разработка персонализированных стратегий адаптации.

— Использование современных технологий. Внедрение новых технологий для мониторинга и поддержки адаптационных процессов.

Таким образом, проблема адаптации школьников к обучению остается одной из ключевых задач современной образовательной системы. Развитие теоретических подходов и внедрение современных методов и технологий позволят создать эффективные стратегии поддержки и адаптации, способствующие успешному обучению и развитию детей.

Ключевые слова: адаптация, образовательный процесс, дети-мигранты, социально-педагогическое сопровождение, младшие школьники, толерантность.

Тема адаптации мигрантов остается актуальной уже многие годы. Сегодня наша страна, как и многие другие, переживает миграцию населения. Российская Федерация уже много лет остается активным участником миграционных потоков. В соответствии с Концепцией демографической политики РФ на период до 2025 г., утвержденной Указом Президента РФ от 09.10.2007 г. № 1351, до 2025 г. планируется обеспечение миграционного прироста более 300 тысяч человек каждый год. Предполагается при таком приросте населения достичь численности в 145 млн человек [3]. На данный момент идет сокращение числа коренного населения. Все это говорит о важности изучения адаптационных проблем мигрантов и путей их решения.

Мигранты, как правило, приезжают с семьями на длительный срок или для постоянного пребывания на территории России. В соответствии с Конституцией РФ, а также Законом об образовании гарантируются права на получение образования. [1; 2]. Дети-мигрантов в нашей стране должны воспитываться людьми полезными обществу, способными к сотрудничеству, ответственными и мобильными [16].

Несмотря на усиленный рост миграции, сейчас в школах преобладает число русских детей, с родным русским языком обучения. В связи с преобладанием местного населения, возникает неоднородность, что может обострять проблему межнациональных отношений. Е. В. Бондаревская описывает ряд проблем, с которыми сталкиваются дети-мигранты в период адаптации к школе. Возникают проблемы в общении со сверстниками и учителями, могут возникать конфликты на тему культурных и религиозных отличий. Такие дети могут быть подвержены явлению мигрантофобии [7].

Из-за новой среды обучения, нового коллектива, с отличительными нормами поведения и культуры, у ребенка, нередко, возникает замкнутость, неуверенность в себе и своих силах, страх выстраивать коммуникации. Возникновение приведенных проблем связано с отделением ребенка из семьи мигранта от окружения, с привязанностью к традициям и культурным особенностям своего родного народа и нежелания усваивать образцы поведения новой для них страны. Желание влиться в коллектив класса, отказаться от родного языка в пользу русского, забыть уже не такие нужные в новых обстоятельствах традиций, и в конце концов стать таким же как все одноклассники, приводит к потере этноидентичности, самоопределению среди других этносов.

Влияние информации в современном мире очень велико и зачастую опасно. Информация негативно воздействует на формирование и деформацию установок, ценностей и поведения. Младший школьник не способен критически оценивать национальные принадлежности, негативные стереотипы отсутствуют. В следствии того, что у детей развито сенситивное, чувственное восприятие к любым уста-

новкам, значит в этом возрасте могут сформироваться, как толерантность, так и ксенофобия, если не вмешаться в развитие личности ребенка. Отсутствие работы по воспитанию толерантности приводит к обострению межэтнических конфликтов. И. С. Сухоруков пишет об этом, показывая, как восприятие разных детей («своих» и «чужих») вызывает напряженность и приводит к конфликтам [24; 25]. Воспитание готовности к сотрудничеству и взаимодействию — это одно из направлений социально-педагогической работы. Это является лучшим способом предупреждения формирования и закрепления отрицательных стереотипов, в том числе этнических [13]. М. В. Дюжакова утверждает, что «младшие школьники наиболее восприимчивы к формированию позитивных установок в отношении людей других национальностей» [11]. Если вовремя не вмешаться в процесс формирования личности, то негативные установки могут укорениться в сознании ребенка [10]. Целью педагогики в данном направлении является воспитание «человека культуры мира» [22].

Усложняет вхождение детей-мигрантов в новое социальное окружение незнание русского языка, низкий уровень подготовки к школе или ее отсутствие, в следствии чего неуспеваемость, педагогическая запущенность, эмоциональная несформированность, низкая мотивация. В связи с чем, дети плохо учатся, а это, в свою очередь, снижает их самооценку, а затем и статус среди одноклассников. Такие дети начинают самоутверждаться за счёт отрицательных форм поведения, что может привести к стойкой дезадаптации.

Связывают решение данной задачи педагогическими средствами в процессе воспитания культуры межнационального взаимодействия [13]. Проблема адаптации во многом связана с толерантностью. Как утверждает П. В. Степанов, проблема толерантности заключается не столько в незнании культур, а в проявлении эгоистичных установок в их отношении [23].

Окружающие ребенка взрослые как раз и формируют толерантность и установки у детей. Протекание адаптации во многом зависит от степени влияния на них взрослых. Влияет и частота контактов, и эмоциональная связь. В случаи, если у ребенка наиболее налажена связь с родителями или другими членами семьи, то ведущее место здесь занимает эмоциональный контакт. Именно в семье ребенок учится сострадать, переживать, чувствовать единство и так далее. Если же у ребенка налажен постоянный контакт с учителем, то в этом случае повышается информативное общение, которое является частью педагогического общения [26]. Взаимодействие педагогов и родителей обеспечат появление у детей положительного эмоционального фона для проявления доброжелательности, толерантности и понимания.

Сопровождение ребенка из семьи мигранта учителем должно быть нацелено на индивидуальные особенности.

Также, как пишет Т. Д. Шапошникова, «в этот период следует соблюдать принципы активной жизнедеятельности и субъективности, согласно которым социализация эффективна при условии активности ребёнка как субъекта деятельности» [Там же, С. 89]. Это ориентирует людей, участвующих в социализации ребенка, на развитие у учащегося мотивации и умения познавать новую среду обитания, общество, культуру, решение собственных проблем, актуализацию собственной роли в коллективе.

Учителя, которые работают со школьниками-мигрантами должны понимать важность повышения своего уровня межкультурных компетенций. Так как успешное формирование различных компетенций у данных учащихся должно быть, как утверждает Т. Г. Бортникова, «основано на обязательном учете культурологической составляющей их фоновых знаний» [8].

Адаптация требует в первую очередь разработки комплекса психолого-педагогических мер, для обеспечения социального развития детей-мигрантов, адаптации их в социуме, смягчение и устранение конфликтов, развитие самостоятельности, коммуникабельности, терпимости и толерантности. Велика здесь роль учителя. Каков его стиль преподавания, руководства, какие у него есть принципы в общении с учащимися и их родителями, проявляет ли он толерантность и может ли создать толерантную обстановку в классном коллективе, также важно, чтобы учитель осознавал уникальность и ценность каждого ученика. Учитель должен анализировать культурные особенности и «необычность» каждого ученика. То, что педагог воспринимает как неуважительно отношение, может оказаться культурной особенностью.

Комплексный подход, как утверждают исследователи, должен начинаться с исследования и диагностики личности ребенка. Должны быть проанализированы эмоциональные составляющие, менталитет, сильные стороны личности и так далее. Следующим шагом становится обучение школьника-мигранта навыкам поведения и общения в новой среде. Как отмечает Е. Ю. Захарченко, работа должна проходить на основе межкультурного диалога, учета культурных особенностей детей-мигрантов и так далее. Первостепенной целью должно стать развитие коммуникативных навыков [12].

По словам руководителя Федерального агентства по делам национальностей И. В. Барина «напряжение возникает из-за низкой этнокультурной грамотности обеих сторон» [4]. По его словам, проблема состоит в отсутствии этнокультурного образования в российских школах. И. В. Барин предлагает гуманитарное образование, в рамках которого происходит формирование мировоззрения, ценностей и жизненных позиций учеников.

А. Г. Абсаямова утверждает, что: «мы должны воспитывать в подрастающем поколении потребность и готовность к конструктивному взаимодействию с людьми и группами независимо от их национальной, религиозной и социальной принадлежности, системы мышления и поведения» [5]. Это главная задача по сохранению единства и согласия в стране.

Часто бывает, что деятельность учителя проходит без масштабных социально-психологических изменений. Необходимо не только компетентность педагога в данной сфере для создания комплексного подхода, но и особая система организации, которая обеспечит работу по адаптации детей-мигрантов.

По мнению М. Р. Битяновой, социально-педагогическое сопровождение понимается как «компонент процесса педагогической поддержки, который заключается в создании условий для успешной социальной адаптации, сопровождаемых на основе оказания упреждающей или актуальной необходимой социально-педагогической помощи, способствующей более успешной подготовке к организации самостоятельной жизнедеятельности» [6]. Сопровождение не подразумевает гиперопеки, а наоборот стимулирует активность адаптирующегося при возникновении трудностей, чтобы в последствии ребенок мог сам преодолевать подобные сложности.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение, то есть сопровождение ребенка педагогом, должно быть основано на сотрудничестве, а также на создании условий для самостоятельного освоения системы отношений с окружающими и с самим собой. При грамотном сопровождении ребенка-мигранта формируется его активность, самостоятельность, ответственность.

Основные задачи в работе с детьми-мигрантами в общеобразовательной школе сформулированы в работе Иохвидова В. В.:

- «1) всецелое включение учащегося из семьи мигрантов в образовательный и воспитательный процесс;
- 2) адаптация социокультурной среды школы к мигрантам, другими словами, обеспечение инклюзивности;
- 3) создание условий для взаимодействия, межкультурного общения в классе и школе;
- 4) создание условий для проявления учащихся-мигрантов в общеобразовательном учреждении» [16].

Для того, чтобы решить задачи по работе с детьми из семей мигрантов педагог должен обладать следующими компетенциями:

— «Знание и понимание: основных культурных особенностей, специфику и проблематику адаптации детей-мигрантов к школе.

— Умение: принимать значимость этнокультурного фактора при оценивании успеваемости и адаптированности; составлять план психолого-педагогического сопровождения с учетом особенностей ребенка и его семьи; подстраивать формы и методы обучения под потребности детей с этнокультурными отличиями.

— Владение: приемами оценивания компетентности педагога в межкультурной сфере; диагностикой для определения уровня культурной включенности ребенка; методиками и приемами коррекционной и развивающей работы с детьми-мигрантами» [18].

Е. А. Омельченко утверждает, что для избежания межэтнических конфликтов в классном коллективе «важно улучшать образовательные возможности детей из семей

мигрантов, сосредоточиться на противодействии дискриминации (как институциональной, так и со стороны учителей), на совершенствовании содержания учебных программ, на подготовке педагогов, на эмоциональной и материальной поддержке учителей, на развитии программ и методик изучения русского языка» [19], развитие межкультурной компетентности российских учителей [20].

Одним из основных принципов работы с детьми мигрантов является принцип равноценности культур. Учебное заведение, в рамках поликультурного воспитания, должно помочь детям пережить свои личностные различия, помочь взаимодействовать путем диалога и сотрудничества без конфликтных ситуаций. Важно донести до школьников мысль о том, что нет плохих наций и культур, не может одна культура считаться хорошей, а другая плохой. Все культуры значимы для человечества, их нужно уважать и почитать.

В своих трудах М.И. Рожкова определяет важные этапы социально-педагогического сопровождения: диагностико-прогнозный (диагностируется уровень адаптации, перспективы поведения и выявление трудностей), рефлексивный (происходит формирование самооценки, выявляются проблемы и трудности, определяются их причины), проектировочный (направлен на построение плана по решению трудностей), проблемно-деятельностный (реализуется сопровождение ребенка), заключительный или результативно-оценочный (характеризуется подведением итогов, анализом эффективности) [21].

Работа по сопровождению детей-мигрантов может осуществляться на нескольких уровнях:

— *Индивидуальный уровень* предполагает беседу с ребёнком и его родителями. Индивидуальная работа подразумевает взаимодействие с другими специалистами, такими как психолог, логопед.

— *Групповой уровень* характеризуется работой с группами детей, поделенными по возрасту. В таком случае проводятся тестирования на исследование адаптационных процессов, психологические игры, тренинги, мастер-классы и так далее. Взаимодействие детей-мигрантов в коллективе группы способствует повышению самооценки, коммуникативности. Можно проводить мастер-классы, беседы, круглые столы, дискуссии, тренинги [22]. На занятиях по внеурочной деятельности можно организовать игровую деятельность. Например, «Наше интернациональное кафе», «Моя многокультурная семья». Участвуя в игре «Наше интернациональное кафе», школьники получают навыки коммуникации с людьми, отличающимися от них своими вкусами.

— *На классном уровне* основной целью должно являться принятие ребенка из семьи мигрантов его классом, а также классным руководителем, так как в этом возрасте оценка учителя является важнейшим критерием оценивания. Здесь целесообразно проводить творческие работы, классные часы на тему равенства и толерантности, также можно проводить исследовательские работы. Например, на уроках окружающего мира по теме «Народы мира» можно организовать проектную деятельность. При

презентации своих проектов дети могут принести традиционные символы, сувениры, также можно послушать музыку народов и многое другое.

— Педагогическая работа *на школьном уровне* предполагает проведение общешкольных мероприятий, таких как спортивные соревнования, день толерантности и так далее. Для налаживания диалога культур можно организовать «Фестиваль культур». На данном мероприятии можно показывать традиции и культурные особенности народов.

Проведение таких занятий должно создать толерантную среду, где дети, а потом они уже и в зрелом возрасте, понимают отличия и принимают особенности других людей, понимают особенности общения и поведения представителей других культур.

Ещё одним условием успешной адаптации детей из семей мигрантов является использование народной педагогики. Народная педагогика — это совокупность опыта, средств и идей народного воспитания, сохранившихся в устном народном творчестве. С помощью использования фольклорных средств создается поликультурная среда, решаются задачи формирования этнической идентичности. И. П. Ильинская анализирует в своих трудах возможности применения народного творчества. Она выделяет возможность проявления общечеловеческих ценностей через народное искусство, утверждая, что «искусство является способом постижения морали» [14; 15]. Произведения устного народного творчества (сказки, потешки, пословицы, поговорки, загадки и др.) определяют нормы и правила поведения, взаимоотношения людей. Ансамбли, театры, фестивали и праздники позволяют создавать диалогичную поликультурную среду. Н.М. Лебедева считает, что погружение ребенка в культуру и традиции принимающего народа приводит к взаимному обогащению культур, а также делает психику более устойчивой [17]. Народные игры развивают ловкость, смекалку, прививают уважение к правилам и традициям поведения. В младшем школьном возрасте, когда ведущей деятельностью еще остается игровая, особое место занимают народные игры. Игра не требует перевода, она доступна практически в любом возрасте. В игре ребенок погружается в культуру другого народа, что способствует проявлению эмоций, обогащению словарного запаса, повышению самооценки и формированию национальной идентичности.

Использование народной педагогики играет важную роль в адаптации детей-мигрантов. Во-первых, создается межэтническая толерантная среда, а во-вторых, происходит сохранение своих культурных ценностей, этнической принадлежности, гордость за свой народ, язык и культуру.

Социально-педагогическое сопровождение и применение методов народной педагогики позволяют создать условия для успешного прохождения адаптации ребенка из семьи мигрантов. Данные условия стимулируют мотивацию к учёбе, повышение самооценки, успехи в обучении, повышение коммуникативности, а самое главное, они позволяют сочетать национальное и общечеловеческое воспитание.

Кажется, что создание безопасной среды бытия ребенка очевидно и не требует особого освещения, но именно безопасное пространство ребенка становится важным направлением социально-педагогической работы. В. Гукаленко и В.Н. Пустовойтов подчеркивают: «Социальная безопасность представляет собой состояние защищенности личности, социальной группы или общности от угроз нарушения их жизненно важных интересов, социальных прав и свобод, среди которых право на жизнь, право на труд и его справедливую оплату, на бесплатное образование, охрану здоровья и медицинского обслуживания, право на достойный отдых, а также на гарантированную социальную защиту и социальное обслуживание со стороны государства» [9]. Авторы формулируют задачи безопасной среды для детей как «формирование у детей и молодежи системы ценностей, связанной с особенностями социокультурного развития России и мира; оказание помощи молодежи и детям в овладении способами и навыками социокультурной адаптации и межкультурной коммуникации; поддер-

жание процесса формирования у детей и молодежи ясного представления о них самих, смысле их существования, проблемах человека и человечества; выявление готовности молодых людей противостоять проявлениям антикультуры; проектирование моделей и программ оптимизации подготовки педагогов к осуществлению социально-педагогической безопасности детей и молодежи» [Там же, С. 29].

Важными педагогическими ресурсами, обеспечивающими успешную адаптацию детей-мигрантов в начальной школе, являются: социально-педагогическое сопровождение, индивидуального и группового уровня, использование воспитательного потенциала народной педагогики, с целью создания позитивного настроения в образовательной среде, создание безопасной среды и одинакового восприятия разных этносов.

Таким образом, адаптация детей к школе, независимо от их статуса, представляет собой многогранный процесс, требующий скоординированных усилий всех его участников и наличия необходимых ресурсов.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N6-ФКЗ, от 30.12.2008 N7-ФКЗ, от 05.02.2014 N2-ФКЗ, от 01.07.2020 N11-ФКЗ, от 06.10.2022) // Текст Конституции, включающий новые субъекты Российской Федерации — Донецкая Народная Республика, Луганская Народная Республика, Запорожская область и Херсонская область, приведен в соответствии с официальной публикацией на Официальном интернет-портале правовой информации (www.pravo.gov.ru), (Дата обращения: 20.10.2024)
2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N273-ФЗ (с изм. и доп., вступившими в силу с 1 июня 2021 г.) [принят Гос. думой 21 декабря 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.] // КонсультантПлюс: [сайт]. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 03.11.2024).
3. Указ Президента РФ от 09.10.2007 «Об утверждении Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года» // Собр. законодательства Рос. Федерации. — 2007. — N42, ст. 5009.
4. Глава ФАДН России: прививку от национализма нужно делать еще в детском саду. 12.09.2018 // ТАСС: [сайт]. URL: www.tass.ru/vef-2018/articles/5554565 (дата обращения: 06.12.2024).
5. Абсалямова А. Г. Интеграция детей-мигрантов в российское образовательное пространство // Вестник ВЭГУ. 2015. № 5(79). С. 5–13.
6. Битянова, М. Р. Психолог в школе: содержание и организация работы / М. Р. Битянова. — М.: Совершенство, 2000. — 234 с.
7. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. / Е. В. Бондаревская. — М.: Ростов н/Д, 1999. — 560 с.
8. Бортникова Т. Г., Долженкова М. И. Формирование навыков ведения эффективной межкультурной коммуникации студентов вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». 2019. Т. 24. № 179. с. 108
9. Гукаленко О. В., Пустовойтов В. Н. Безопасность детей и молодежи в поликультурном образовательном пространстве России: проблемы и перспективы // Вестник Бурятского государственного университета. 2017. № 7. С. 25–33.
10. Дудко С. А. Образовательная политика в контексте миграционных процессов // Высшее образование в России. 2010. № 2. С. 39–46.
11. Дюжакова М. В. Педагогическая поддержка детей-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2012. № 1. С. 64–68.
12. Захарченко Е. Ю. Дети-мигранты в атмосфере современной российской школы // Педагогика. 2002. № 9. С. 47–53.
13. Иванова Г. П. Проблема адаптации детей-мигрантов в образовательном учреждении: результаты теоретического и эмпирического исследования / Г. П. Иванова, М. Ю. Стецевич, Н. Н. Ширкова // Социальные отношения. 2018. № 2 (25). С. 106–115.

14. Ильинская И. П. Поликультурное воспитание младших школьников средствами народной художественной культуры в эпоху цифровизации образования // *Этнокультурные феномены в образовательном процессе*: сб. ст. Чебоксары, 2020. С. 91–97.
15. Ильинская И. П. Психологические основы формирования поликультурной компетентности педагога: возможности средового подхода // *Проблемы развития личности в условиях глобализации: психолого-педагогические аспекты*: сб. ст. Ереван, 2020а. С. 292–301.
16. Иохвидов, В. В. Особенности учебно-воспитательной работы в начальной школе с детьми-мигрантами / В. В. Иохвидов, А. В. Ляхов, Н. А. Козлова // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. — 2020. — Т. 9, № 1(30). — С. 174–177.
17. Лебедева, Н. М. Кросскультурный анализ социально-психологических факторов этнической толерантности и типичные стратегии межгруппового взаимодействия в поликультурных регионах России / Н. М. Лебедева // *Этническая толерантность в поликультурных регионах России*. — М.: Изд-во РУДН, 2002. — 410 с.
18. Миронова Т. А. Психологическое сопровождение процесса адаптации детей-мигрантов к школе / Т. А. Миронова. — Текст: непосредственный // *Молодой ученый*. — 2015. — № 4 (84). — С. 659–662.
19. Омельченко Е. А. Дети из семей мигрантов в Рязанской и Калужской областях: проблемы интеграции в российское общество // *Вестник Чувашского университета*. 2021. № 2. С. 142–157. DOI: 10.47026/1810–1909–2021–2–142–157.
20. Омельченко Е. А. Образование в современном поликультурном мире и задачи развития межкультурной компетентности учителя // *Человеческий капитал*. 2019. № 4 (124). С. 16–23.
21. Рожков М. И. Социально-педагогическое сопровождение: концептуальное осмысление процесса / М. И. Рожков // *Психология и педагогика социального воспитания: мат-лы науч.-практ. конф., посвященной 70-летию со дня рождения А. Н. Лутошкина*; Кострома, 14–16 марта. 2005 г. — Кострома: КГУ, 2005. — С. 147–151.
22. Рышкова Л. М. Основные направления социально-педагогической деятельности в условиях поликультурной образовательной среды // *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2021. № 4 (60).
23. Степанов П. В. Развитие школы как воспитательной системы. [Текст] / Степанов П. В. — М.: Центр «Педагогический поиск» — 2009.
24. Сухоруков И. С. Информационная среда в системе факторов формирования этнокультурной идентичности подростка: психологические механизмы преодоления дезориентирующих влияний информационной среды // *Развитие личности в условиях цифровизации образования: от начальной к высшей школе*. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2020. С. 292–299.
25. Сухоруков И. С. Проблемы подготовки будущих педагогов-психологов к процессу формирования этнокультурной идентичности подростков и молодёжи // *Инновации и качество профессионального образования* / под ред Р. С. Сафина, И. Э. Вильданова. Казань: Школа, 2021. С. 136–140.
26. Шапошникова, Т. Д. К проблеме адаптации детей из семей мигрантов в современном социокультурном пространстве / Т. Д. Шапошникова // — 2012. — № 5. — С. 87–91. — EDN RCOST].

Работа с историческими источниками в проектной и исследовательской деятельности школьников на основе Всероссийского проекта «Без срока давности»

Гурьева Александра Арияновна, учитель истории и обществознания
МБОУ «Майинский лицей имени И. Г. Тимофеева» МР «Мегино-Кангаласский улус» (Республика Саха (Якутия))

В статье рассматриваются особенности работы обучающихся с историческими источниками военных лет в контексте проектной и исследовательской деятельности на основе материалов Всероссийского проекта «Без срока давности».

Ключевые слова: исторический источник, научно-исследовательская деятельность, этап, компетентность.

Современная среда — общество высоких технологий, научно — технического прогресса, креативных инноваций требует от подрастающего поколения научных знаний и компетенций в различных областях. Перед нашим обществом остро стоит проблема пропаганды на-

учных достижений науки современности. Формирование и развитие научной компетентности невозможно без вовлечения их в реальную исследовательскую работу, в ходе которого формируется научное мышление. Обучающийся получает возможность развивать свой интеллект само-

стоятельной и творческой деятельности, с учетом индивидуальных особенностей и склонностей [1].

Данное время, период глобальных изменений международных отношений, фальсификации истории, приоритетным направлением выступает гражданско-патриотическое воспитание обучающихся. Особое место в системе образовательного процесса занимает проектная и исследовательская деятельность. Данный вид деятельности в высокой степени развивает не только метапредметные умения и читательскую грамотность, но и является мощным инструментом формирования гражданской позиции, патриотизма, формированию российской идентичности. В последнее время, большое развитие получает федеральный Всероссийский проект «Без срока давности», который начал свою историю в 2022 году.

Целью данного проекта является формирование и развитие опыта проектно-исследовательской деятельности с источниками исторической памяти о геноциде мирного советского населения в период Великой Отечественной войны 1941–1945 г.

Направления исследовательских проектов: планирование и осуществление нацистской Германией геноцида в СССР: документы, деятели, организации, угон мирных жителей на принудительные работы в Германию как акт геноцида, расследование фактов геноцида мирного населения СССР представителями журналистики и поискового движения во время войны, отражение геноцида в архивных документах: работа с историческими источниками, представленными на сайте проекта «Без срока давности» [9].

Все направления проекта нацелены на сохранение исторической памяти о жертвах военных преступлений, и правонарушений нацистов и их пособниках в годы Великой Отечественной войны. За последние годы к проекту присоединилось множество субъектов. Проект вызывает большой интерес у старшеклассников и играет большую роль в развитии проектных и исследовательских компетенций обучающихся, в работе с различными историческими источниками: музейными, архивными и др. Именно работа с подлинными историческими источниками позволяет воссоздать реалии суровых военных лет.

В проекте значимое место имеет работа с историческими источниками, без которого невозможна работа исследователя — историка.

Работа с историческими источниками военных лет — один из сложнейших частей исследовательской работы школьника. Поэтому проектная работа групп с руководителем один из эффективных способов организации проектной работы.

Реализация проекта разделена на несколько этапов. В исследовательской работе особые затруднения вызывают работа с историческими источниками периода Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Роль руководителя, наставника имеет важнейшее значение. Именно он курирует работу школьника: подбор и анализ исторического материала, формирование и развитие работы в архивах, музеях, научных центрах.

В каждом этапе, участники имеют свою функцию и обязанности, что позволяет качественно и эффективно организовать работу проектных и исследовательских групп.

Во всех этапах работы школьники глубоко изучают исторические научные методы, учатся применять их в практике: историко-генетическим, типологическим, историко-сравнительным. В работе проекта руководителем применяются различные педагогические технологии: технология критического мышления, технология проектной деятельности, технология коллективной мыслительной деятельности и др. В процессе работы развиваются различные метапредметные умения.

Во-первых, это — регулятивные компетенции: определение конкретных задач на этапах проекта между обучающимися — участниками проектной группы.

Первый этап: использование в качестве вспомогательных источников артефактов материальной культуры из музейных или частных коллекций при выборе источников для сравнительного анализа. В данном этапе, цель руководителя группы: подробное ознакомление группы с тематическим направлением, развитие познавательного интереса, определение целей и задач, выбор видов исторических источников для погружения в тему, предложение выполнения заданий, на формирование «базовых вопросов к источнику», обучение последовательности выполнения заданий в процессе работы с источниками. Таким образом, первый этап проекта ориентирован на развитие базовых умений исследовательской работы.

Второй этап работы по проекту (мотивационный) — осуществление внутренней критики (изучение внутреннего содержания). Цель — мотивация участников. На данном этапе мотивация участников происходит путем максимального извлечения информации о фактах прошлого из исторического источника и проведение первичной систематизации на два типа:

- 1) извлечение явных фактов
- 2) извлечение «скрытых» неочевидных фактов.

Цель этапа — проведение совместной работы с обучающимися по интерпретации установленных исторических фактов в контексте задач исследования, чтобы установить и объяснить с их помощью события прошлого (мозговой штурм, дискуссия, технология дебатов).

Третий этап. На данном этапе происходит установление происхождения исторических источников (авторство, время, место и цель их создания). Задача руководителя проектной группы — поддержка участников к самостоятельной работе по уточнению и проверке сведений о происхождении источника на основе учебной, справочной, исторической литературы, раскрытие авторства, времени создания, месте создания, обстоятельствах создания.

Четвертый этап. Совместное обсуждение с обучающимися по определению места исторических фактов, установление связи с событийным контекстом и личной биографией автора [6].

Пятый этап: сравнение содержания источников. Применение метода сравнительного анализа, умение сопоставлять, составлять научный анализ источника.

Деятельность руководителя группы:

1) определение категории в тематической структуре источника, на основе которого будет происходить сравнение (условия создания исторического источника, обряды и символы в художественном источнике);

2) систематизация всей информации по выбранной категории из всех исследуемых исторических источников.

3) Интерпретация полученной информации.

4) Съемка видеоролика.

Развитие коммуникативных навыков, умение обобщать и презентовать проект на основе изученного материала.

Литература:

1. Зверева Н.П. Экскурсионно-исследовательская деятельность как начальный этап научной деятельности. В сборнике: качественное естественнонаучное образование — основа прогресса. 2016, с. 52–54.
2. Зенько С.И. Спецкурс как одна из форм подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности. Инновационные технологии обучения физико-математическим дисциплинам. Витебск, 2011. с 115–118.
3. Кузьмичева Т.Ю. Внеурочная деятельность школьников в контексте ФГОС: организация научно-исследовательской деятельности учащихся через экспедиции. Инновационные технологии в науке и образовании. 2016. № 2 (6). 157–166 с.
4. Полякова В.Я. Научно-исследовательская деятельность — высшая форма организации самостоятельной учебной деятельности учащихся старшей школы // Актуальные проблемы гуманитарных наук. 2013. № 3.
5. Осиповская Е.А, Пшеничный Н.Г, Харахордина М.В. Технология проектирования индивидуальных образовательных траекторий в рамках научно-исследовательской практики обучающихся. //Вестник Российского университета Дружбы Народов, Спб, 2021–562 с.
6. <https://безсрокадавности.рф/?ysclid=m4m6pz8w fq3406861>
7. <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-s-istoricheskimi-istochnikami-v-shkole-i-vuze?ysclid=m4m4on6ce8254849610>
8. https://edu.gov.ru/activity/main_activities/no-statute-of-limitation/project-competition/?ysclid=m4h4v06hio810351099

Specificity of primary school students’ foreign language oral speech development

Davletova Aliya Damirovna, student master’s degree

Scientific advisor: Kopzhasarova Umit Ibzhanovna, candidate of pedagogical sciences, professor
Karaganda University named after academician E. A. Buketov (Kazakhstan)

The scientific work focuses on exploring the specificity of primary schoolchildren’s oral speech skills development in foreign language classes. As it is well known, the English language holds a significant position in the global arena and is widely used in various industry fields. This fact elevates the problem of the development of oral English skills at primary school as an essential and relevant aspect of education. It is crucial to recognize that the quality of learning received during elementary school lays the foundation for the future academic, professional and personal growth of school students, emphasizing the enhancement of oral speech skills as a leading component of the communicative competence of future specialists.

Keywords: young learners, primary school students, oral speech communication, methodological techniques, language acquisition, early childhood education, classroom activities.

One language sets you in a corridor for life. Two languages open every door along the way.

Frank Smith

In recent decades, mastering foreign languages has become an essential element of the modern education system in Kazakhstan. It is not just a valuable skill; it is a window to a world of diverse cultures, global opportunities and engagement, a bridge to mutual understanding and a tool for navigating the diverse path throughout our interconnected planet. Various innovative programs and concepts have been

introduced with the aim of enhancing and updating the teaching of foreign languages at schools. As a result, there has been an enhancement in the quality of foreign language education. It has been underscored in the Concept of Language Policy Development in the Republic of Kazakhstan the importance of studying a foreign language at an early age [1]. The ability to communicate in a foreign language offers pro-

found insights into different aspects of our lives, traditions and worldviews. Beyond the interpersonal benefits, learning foreign languages equips students with cognitive advantages, enabling them to become more adaptable problem solvers and critical thinkers to the modern realities of our time and generation. In other words, proficiency in foreign languages is a passport to the international stage, opening doors to varied career possibilities and raising a sense of global citizenship. Early foreign language education, in particular, grants an advantage that can shape the direction of a young learner's life, offering the capability to speak, connect and think like a native speaker.

Based on the above relevance on teaching foreign languages, we can add that there is a constant worldwide ongoing process of searching and self-improvement of the most popular and effective methodological techniques and various approaches in achieving the goal of competence in learning foreign languages. One of these approaches is emphasizing oral speech communication development in foreign language classes for primary school students [2].

Understanding these aspects is vital for teachers and educators to create a supportive and age-appropriate oral communication atmosphere for students, especially when teaching them oral speech in English lessons.

Developing oral speech skills for primary school students is a key element for building a strong foundation for language acquisition [8]. Here are some practical teaching strategies specifically tailored for this context:

1. Storytelling: share stories suitable for the student's age in the target language. Motivate students to retell the story, enhancing their speaking and listening abilities.
2. Role-playing and dialogues: arrange role-playing scenarios and dialogues that simulate situations in real life, allowing students to practice their conversational skills.
3. Language buddies: match students to be language companions. This enables them to practice speaking together, which results in acquiring new words, and phrases and in general developing team interaction.
4. Guest Speakers. Invite native speakers or language experts to engage with students, providing authentic language exposure to real-world conversations in the target language [9].

References:

1. Concept of Language Policy Development in the Republic of Kazakhstan for 2023–2029, [ER]. Access mode: <https://www.gov.kz/memleket/entities/sko-sayasat/>
2. Modern Teaching methods of teaching foreign languages, [ER]. Access mode: <https://infourok.ru/statya-modern-teaching-methods-of-teaching-foreign-languages-2761021>
3. Montessori approach and Gardner's theory of multiple intelligencies, [ER]. Access mode: <https://www.researchgate.net/publication/328018591>
4. Ushinsky K. D. the formation of elementary school students, [ER]. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-d-ushinskiy-ob-obrazovanii-uchaschihsya-nachalnoy-shkoly/viewer>
5. Makarenko A. S. Methods of organising the educational process, 1935–1936, p.49–51
6. Bruner Jerome Child's talk: learning to use language, 1983, p.43
7. Karpova, S.N., Trouve E. I. Psychology of the child's speech development. / S.N. Karpova, E.I. Trouve.— Rostov — na-Donu, 2011, p.94

These exercises focus on different aspects of oral speech development and can be adapted to suit the specific needs and proficiency levels of primary school students. Consistent practice of these activities can significantly boost their oral communication skills [10].

The given comprehensive exploration of the significance of oral speech development in primary school foreign language education implies that fostering these essential skills not only enriches the educational journey of young learners but also holds the promise of a brighter and more interconnected future. The key aspect of this work is that emphasizing oral speech development is essential for the development of effective communication skills, bolstering academic achievement and significantly cultivating lifelong foreign language learning and the rich window shade of global cultures. It equips young learners with a universal skill set and a profound understanding of the world's diversity, empowering them to navigate the complexities of our interconnected world with confidence and empathy [11].

Primary school education plays a vital role in shaping the oral speech skills of young learners. It is during these early years that children are introduced to the fundamentals of effective verbal communication. Primary schools provide an environment where school students can develop their language skills, expand their vocabulary, build confidence in speaking and lay the foundation for lifelong communication abilities [12]. These formative years are instrumental in preparing students for future professional academic and personal success, making the cultivation of oral foreign language speech skills a fundamental of primary education.

In conclusion, we conclude that the significance of the development of foreign language skills in primary schools cannot be underestimated. The fundamentals established during these crucial years not only ensure students essential communication tools but also empower them to express their thoughts, connect with others and succeed in their academic journey.

As we acknowledge the crucial role of primary education in shaping the future, it becomes essential to create a supportive and nurturing environment where school students can continually enhance their foreign language oral speech skills, ensuring a brighter future for young communicators.

8. Effective methods of teaching speaking in primary schools, [ER]. Access mode: <https://infourok.ru/effective-metods-of-teaching-speaking-in-primary-scools-klass-3971992.html>
9. Skalkin V.L. Communicative exercises in English, the education publishing house, 1983, 128 p.
10. Amonashvily Sh. A. Foreign languages at school, 1986, p.52
11. Specificity of a foreign language and psychological bases of teaching a foreign language at younger school ages, [ER]. Access mode: <https://moluch.ru/archive/150/42484/>
12. Researching Oral Production Skills of Young Learners, [ER]. Access mode: <https://yandex.kz/search/?text=Primary+school+education+plays+a+vital+role+in+shaping+the+oral+>

Социализация детей через театральные игры и постановки в дошкольном учреждении

Демченко Екатерина Николаевна, воспитатель

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

Опыт работы воспитателем в дошкольных учреждениях показывает, что театральные игры и постановки являются эффективным методом социализации детей. Театральная деятельность развивает их коммуникативные навыки, уверенность в себе и эмоциональный интеллект. Подготовка и участие в спектаклях позволяет детям учиться работать в команде и принимать участие в коллективной деятельности, что способствует успешной интеграции в общество.

Ключевые слова: социализация детей, театральные игры, дошкольное учреждение, развитие личности, коллективная работа, эмоциональный интеллект, коммуникативные навыки, уверенность в себе.

Театральные игры и постановки в дошкольных учреждениях играют важную роль в социализации детей, формируя у них навыки, которые будут полезны им на протяжении всей жизни. В процессе театральных игр дети учатся общаться, выражать свои эмоции и работать в команде, что способствует их успешной интеграции в общество. Основопологающим в этом контексте является утверждение Л. С. Выготского: «Игра — это источник развития и создает зону ближайшего развития» [1]. Театральные занятия дают возможность детям исследовать и понимать социальные роли, развивают их способность к сопереживанию и улучшают межличностные отношения.

Театральные игры стимулируют эмоциональное развитие детей, позволяя им через игру выражать свои внутренние переживания и находить пути их решения. Как отмечает Б. И. Коротяев, «Игра в театре — это способ выразить и проявить самого себя, видение мира через призму разных персонажей» [2]. Этот процесс помогает детям идентифицировать и понимать эмоции как свои собственные, так и других людей, тем самым развивая способность к эмпатии. Например, участие роль в спектакле, ребенок переживает за своего персонажа, примеряя на себя его судьбу и характер, что обогащает его внутренний мир.

Дети, участвующие в театральных постановках, развивают не только свои коммуникативные навыки, но и улучшают свои когнитивные способности. Исследования показывают, что театральные игры способствуют улучшению памяти, концентрации внимания и креативного мыш-

ления. Характеризуя влияние театральных постановок на детей, Н. А. Ширяев утверждает: «Театр способствует развитию необходимых навыков, таких как внимание и память, которые обнаруживаются в процессе подготовки и исполнения ролей» [3].

Социализация через театр также важна потому, что в процессе игры дети учатся работать в группе и понимать значимость командных усилий. В театральных играх каждой роли отводится своя функция, и для успеха всей постановки необходимо, чтобы каждый элемент «оркестра» действовал слаженно. Здесь важно отметить влияние, которое оказывает социальное взаимодействие на детей. Д. Б. Эльконин подчеркивает важность театра с этой точки зрения, заявляя: «Участие в коллективной деятельности, такой как театральная постановка, формирует умение договариваться, идти на компромиссы и совместно достигать поставленной цели» [4].

Однако не менее важным аспектом является творческое развитие детей, которое происходит благодаря театральным играм. Театр предоставляет широкие возможности для проявления творческого потенциала, позволяя детям пробовать разные роли, импровизировать и изобретать. Этот процесс содействует формированию уверенности в себе и в своих силах, важной составляющей социализации. Согласно Г. С. Якобсону, «театральная площадка является местом, где ребенок учится верить в свои способности и выражать своё 'я'» [5].

Несмотря на очевидные преимущества театральных игр в процессе социализации, важно обеспечить пра-

вильную организацию этих игр в дошкольных учреждениях. Это предполагает квалифицированный подход педагогов, которые могут направлять и поддерживать детей, создавая для них комфортную и безопасную среду. Талант педагога заключается в умении мотивировать и вдохновлять детей, помогать раскрывать их потенциал через игру, оставляя пространство для самостоятельного выражения.

Социализация детей через театральные игры в дошкольном учреждении — это многогранный процесс, который затрагивает эмоциональные, когнитивные и социальные аспекты развития ребенка. Театр не только способствует формированию необходимых для жизни в обществе навыков, но и помогает детям стать более уверенными в себе и открытыми для новых знаний. Это тонкий и сложный процесс, который требует внимательного и деликатного подхода, как со стороны воспитателей, так и родителей. В итоге, как правильно заметил А. Маслоу, «Детская игра — это серьезная работа, реальная работа, ведущая к социализации и внутренней гармонии» [6].

Работа воспитателя в дошкольных учреждениях несет в себе огромную ответственность и важность, так как именно в этот период закладываются основы личности ребенка, формируются его социальные навыки и способности к взаимодействию в коллективе. Одной из ключевых задач воспитателя является социализация детей, подготовка их к жизни в обществе, где важны не только знания и умения, но и навыки общения, умение находить общий язык с другими людьми.

Одним из эффективных методов социализации детей в дошкольных учреждениях являются театральные игры и постановки. Театральная деятельность предлагает ребенку разнообразные возможности для самовыражения, развивает воображение и помогает лучше узнать окружающий мир. Вовлекаясь в театральные игры, дети учатся понимать и принимать эмоциональные состояния других людей, работать в команде, а также развивают уверенность в себе.

Опыт работы в качестве воспитателя позволяет говорить о том, что театральные игры оказывают положительное влияние на коммуникабельность детей. Они учатся задавать вопросы, отвечать на них, обсуждать различные аспекты игры или сюжета постановки. В процессе подготовки к постановке дети активно взаимодействуют друг с другом, обсуждают роли, договариваются о совместных действиях. Например, разыгрывание сценок из знакомых сказок позволяет развивать речь и обогащать словарный запас, выразительность и эмоциональную окраску высказываний.

Литература:

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. — М.: Педагогика, 2004.
2. Коротяев Б. И. Театр и педагогика: новые подходы. — СПб.: Лань, 2011.
3. Ширяев Н. А. Психология игры. — М.: Издательство Московского университета, 2002.
4. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1989.

Роли, которые дети берут на себя в театральные игры, способствуют развитию эмпатии и эмоционального интеллекта. Исполняя разные роли, дети учатся ставить себя на место других, переживать эмоции, характерные для их персонажей. Это в значительной мере способствует формированию у ребенка способности понимать чувства и мотивы других людей, что является важным аспектом успешной социализации.

Театральные постановки требуют серьезной подготовительной работы. На данном этапе воспитателю необходимо учитывать все особенности коллектива, возрастные возможности детей, их индивидуальные предпочтения и интересы. Важно, чтобы каждый ребенок смог почувствовать свою значимость и вклад в общее дело, будь то роль актера, помощника или декоратора. Для многих детей участие в создании декораций или костюмов оказывается не менее значимым, чем сам актерский процесс.

В процессе репетиций воспитатель следит за тем, чтобы каждый ребенок получил достаточно внимания и помощи в освоении своей роли. Работа над театральной постановкой помогает воспитывать в детях терпимость и уважение к труду других, учит действовать сообща, преодолевать трудности, решать возникшие конфликты и находить компромиссные решения.

Значительное внимание уделяется постановке спектаклей для родителей и гостей детского сада. Подобные мероприятия становятся своеобразным итогом усилий детей и педагогов, подтверждают результаты проделанной работы. Участие в спектакле на публике способствует развитию у детей уверенности в себе, снимает страх перед аудиторией, что является ценным опытом для их дальнейшей жизни.

Неотъемлемой частью процесса является анализ и обсуждение выступления после спектакля. Этот момент важно не упускать, ведь благодаря обратной связи дети учатся оценивать свои успехи и недочеты, делать выводы и планировать дальнейшие действия. Воспитатель в свою очередь акцентирует внимание на положительных сторонах выступления, поощряет инициативу и креативность.

Таким образом, опыт работы воспитателя показывает, что театральные игры и постановки являются мощным инструментом социализации и развития детей в дошкольных учреждениях. Они способствуют формированию множества навыков и умений, которые важны для полноценного развития личности и успешной интеграции в общество. Театральная деятельность позволяет детям проявлять инициативу, развивать таланты, учит работать в коллективе и понимать окружающих.

5. Якобсон Г. С. Театральные игры и развитие личности. — М.: Издательство Академии, 2007.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб.: Питер, 1999.

От косноязычия до дислалии: историческая справка

Джурина Кристина Александровна, студент

Научный руководитель: Койкова Эльзара Имдатовна, кандидат педагогических наук, доцент
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского в г. Ялте

В статье автор исследует стадии и этапы формирования современного термина «дислалия».

Ключевые слова: дислалия, нарушение речи.

Очень долгое время все речевые расстройства были объединены одним термином — «косноязычие». Этот термин обозначал любую неправильную речь. Со временем этот термин потерял свою актуальность и появился новый — «дислалия».

Термин «дислалия» одним из первых в Европе ввёл врач Иосиф Франк в 1827 году. Он применил его в обобщённом значении как наименование всех видов произносительных расстройств, обусловленных различными причинами возникновения. [1, с. 120]

Позже, в 30-е годы XIX столетия, швейцарский врач Р. Шультесс разделил все речевые нарушения на две группы: заикание и косноязычие. Косноязычие он обозначил термином «дислалия», но в более узком значении: «К дислалии относятся лишь произносительные нарушения, обусловленные анатомическими дефектами органов артикуляции». [2]

В отечественной логопедии этой точки зрения придерживались до 30–50х годов 20 века. В данный период времени «дислалией» считали нарушения речи, которые обусловлены нарушением периферических органов слуха. Но другого мнения придерживался польский исследователь Владислав Олтушевский. Он выделял две формы дислалии: функциональную и обусловленную снижением слуха. [3, с. 9] Он также выделил термин «дисглоссия»: под ним он подразумевал произношения, которые обусловлены патологическими изменениями в артикуляционном аппарате.

Позже, в 1930–1950-е годы, М. Е. Хватцев рассматривал дислалию как одну из форм косноязычия (этот термин включал в себя совокупность всех типов нарушения произношения). Он относил к дислалии все звукопроизносительные нарушения, которые вызваны поражением или расстройством периферических органов речи; а также нарушения звукопроизношения, вызванные периферической тугоухостью. Он определил три формы дислалии: механическую, которая обусловлена грубыми анатомическими дефектами органов речи (расщелинами нёба, короткой подъязычной уздечкой); органическую, обусловленную периферической тугоухостью, аномалиями челюстей, зубов, языка и нёба; функциональную, обуслов-

ленную мышечной вялостью мягкого нёба, недостаточной гибкостью кончика языка и т.д. [4, с. 100]

В 50-х годах Правдина Ольга Владимировна даёт иное определение дислалии: в частности, были исключены нарушения, обусловленные дефектами слуха. Она выделила только две формы дислалии: функциональную и механическую. [5, с. 74] В состав последней была включена и ринолалия.

В 60-е годы, в работах Сергея Семёновича Ляпидевского и О. В. Правдиной можно проследить процесс деления произносительных дефектов на дизартрию и дислалию и отказ от обобщающего термина «косноязычие». В эти же годы в работе С. С. Ляпидевского и Бориса Моисеевича Гриншпуна ринолалия была выделена из механической дислалии в отдельное речевое нарушение. В дальнейшем деление дислалии на функциональную и механическую стало разделяться большинством авторов.

За очень долгое время сформировалось множество определений термина дислалии. На данный момент дислалия — это нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации артикуляционного аппарата.

Симптоматика:

Внешние нарушения произношения звуков могут быть выражены либо в одном из нижеперечисленных вариантов, либо в их сочетании: отсутствие или искажение звука, замена одного звука другим, смешение и взаимозамена звуков.

Выделяют 2 группы причин появления дислалии:

Биологические — общая физическая ослабленность, вследствие соматических заболеваний; вредности внутриутробного периода и неблагоприятная наследственность; травмы и т.д.

Социальные — манера взрослых общаться с ребенком лепетной речью; подражание неправильной речи окружающих; билингвизм в раннем детстве (двуязычие) и т.п.

Выделяют две формы дислалии:

1) Механическая дислалия. При данной форме нарушения произношения звуков объясняются врожденными или приобретёнными особенностями строения периферического речевого аппарата (не включая расщелины).

2) Функциональная дислалия. При указанной форме дислалии нарушение звукопроизношения может выражаться как в смешениях и заменах, так и в отсутствии и искажении.

Таким образом, на данный момент времени термин «дислалия» сильно отличается от первоначального определения, предложенного Франком. С течением времени ученые ушли от понятия «косноязычие» к определению «дислалия» в ее конкретном проявлении.

Статистика речевых нарушений

Раньше у большинства детей было нарушено только звукопроизношение. Задача логопеда сводилась к тому, чтобы поставить правильные звуки, автоматизировать их и дифференцировать от других, схожих по звучанию или артикуляционному укладу.

На данный момент, дети, нуждающиеся только в коррекции произношения звуков, встречаются намного реже. Сейчас за помощью к логопеду обращаются родители, чьи дети в 3–4 года практически не разговаривают.

В 2000-м году более подробные исследования проводились в Санкт-Петербурге психолого-педагогическим центром «Здоровье». В данном исследовании принимали участие 580 детей подготовительных групп (преимущественно, обследование проводили дошкольники, достигшие шести лет) из 44 районных детских садов. Обследования проводились по единой схеме (фиксировали состояние звукопроизношения, словарный запас, сформированность грамматики и словоизменения, простейший звуковой анализ слов).

Результаты исследования показали, что дефекты звукопроизношения имелись у 52,5% детей. Нужно отметить, что 16,7% детей из этого числа приходилось на полные звуковые замены, свидетельствующие о наличии «возрастного косноязычия».

Из 145 обследованных детей в возрасте от 3 до 4 лет у 10,3% отмечалась механическая дислалия.

Наряду с этим было выявлено, что у 21,5% детей подготовительных групп отставал от нормы словарный запас, у 25% отмечалось отсутствие сформированности функции словоизменения и у 61,6% — функции словообразования. [6]

Итог исследования: нарушения речи встречаются у 58–61% детей. Сводка данных исследования представлена в рис. 1.

По данным ведущего специалиста, логопеда и ученого Ирины Карелиной ещё 20 лет назад 1/3 из почти 24 тысяч обследованных детей в возрасте от 1,5 до 7 лет имели нормальное речевое развитие (31% детей не нуждались в помощи логопеда). У остальных дошкольников были выявлены речевые нарушения (в том числе и сложные). [7]

В 2024 же году, по данным Министерства просвещения, 87% детей до 7 лет имеют нарушения речи.

Проанализировав данные, можно отследить динамику: за 20 лет количество детей с нарушениями речи увеличилось на 18%.

Причины сложившейся ситуации

Причинами роста числа логопедических нарушений могут быть: генетические заболевания, особенности течения беременности, психологическая обстановка в семье, загрязненная окружающая среда и т.д.

Обобщив вышеизложенное, можно сделать вывод: современному человечеству необходимо задуматься о возникающих проблемах в развитии речи и о важности речи при установлении и гармоничном развитии личности в обществе. Необходимо вовлекать детей в речевую деятельность и речевое творчество, а педагогам образовательных учреждений следует пересмотреть средства и методы воздействия на речевую активность и коррекцию речи.

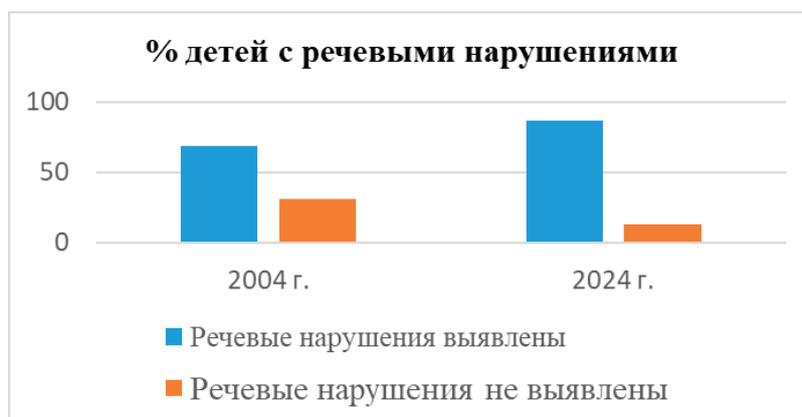


Рис. 1

Литература:

1. Елохина, А. А. Изучение речевого статуса ребенка дошкольного возраста с дислалией / А. А. Елохина // Дефектология Проф.— 2020.— № 8.— С. 119–124.

2. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
3. Олтушевский В. Ф. Краткий очерк физиологии и патологии речи, особенно заикания и косноязычия / [Соч.] Д-ра Владислава Олтушевского. — Варшава: тип. Варшав. ин-та глухонемых и слепых, 1893. — 23 с.
4. Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. Книга 1 / М. Е. Хватцев; под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. — 272 с.
5. Правдина О. В. Логопедия. / Учеб. пособие для студентов дефектолог. фактов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. — М.: «Просвещение», 1973. — 272 с.
6. Логопедия. Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. Заведений / под ред. Л. С. Волковой. — 5-е изд., перераб. и доп. — М.: гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. — 680 с.
7. Карелина, И. Б. Классификация задержек речевого развития различного генеза // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». — 2015. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-zaderzhk-rechevogo-razvitiya-razlichnogo-geneza/viewer> (дата обращения: 10.12.2024).

Взаимодействие основного и дополнительного образования как условие формирования навыков проектной деятельности обучающихся

Зацева Анастасия Михайловна, учитель географии
МБОУ СОШ № 27 имени М. В. Александрова п. Комсомолец МО Ейский район (Краснодарский край)

Проектная деятельность — это совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замысел для создания реального объекта, предмета, создания разного рода теоретического продукта. Это всегда творческая деятельность.

Метод проектов — педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых. Активное включение ребёнка в создание тех или иных проектов дает ему возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде, адаптироваться в социуме, приобретать навыки и умения, помогающие ему социализироваться в современном обществе.

Что же такое инновация? В самом общем смысле «инновация» (от латинского «*innovatio*» — нововведение, изменение, обновление) связывается, прежде всего, с деятельностью по созданию, освоению, использованию и распространению нового, с целенаправленным изменением, вносящим в среду внедрения новые элементы, вызывающие переход системы из одного состояния в другое. Понятие «инновация», как правило, отождествляется с понятием «нововведение». При этом, инновационный процесс рассматривается как процесс развития: «Развитие школы осуществляется только через инновационный процесс. Инновационный (а не учебно-воспитательный) процесс и есть объект управления развитием образовательного учреждения. Развитие школы — это и есть процесс разработки и освоения новшеств» Нововведения считаются эффективными, если они позволяют решать задачи развития школы (Т. И. Шамова, А. Н. Малинин, Г. М. Тюлю, 1993).

Использование метода проектов в сфере образования важно потому, что в условиях развития рынка и иннова-

ционной экономики современные общеобразовательные учреждения в определенной степени приобретают черты своеобразных предприятий (организаций) по подготовке и выпуску творчески мыслящей молодежи, способной адаптироваться и трудиться в динамично изменяющемся мире, в обществе знаний.

Проектная деятельность — совместная учебная, познавательная и творческая деятельность, имеющая общую цель, способы деятельности, направленные на достижение общего результата.

Ключевые слова в данном случае — совместная деятельность и достижение общего результата.

Нашему образовательному учреждению в данном ключе повезло, мы уже 20 лет сотрудничаем с домом детского творчества ст. Камышеватской и 5 лет на базе школы работает Центр образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста». Сначала это были учителя предметники, которые вели кружки по совместительству, сейчас на базе школы работают 3 основных педагога и 3 совместителя МБОУ ДО ДДТ и педагоги дополнительного образования Точки роста. Они охватывают школу по разным направлениям: естественнонаучное, техническое, социально-педагогическое, декоративно-прикладное, художественное, спортивное и туристско-краеведческое. Направленностей гораздо больше, в школе работают кружки «Спецкор», «Школота-ТВ», «Презент-ТВ», «Лидер», «Разноцветные ладошки», «Техноволонтеры», «Виар», «Шахматы», «Самбо», «Футбол» и много других не менее интересных. Наши дети становятся участниками телепередач, которые они снимают сами и с которыми побеждают на конкурсах.

Кружки естественнонаучного направления «Эколикбез», «Эколята», Юннаты работают с первого дня со-

трудности, они немного меняют названия, но главная суть остаются, мы занимаемся экологией. Изучение окружающей среды, мониторинги, опытническая, исследовательская деятельность, все, в своей основе, содержит элементы проектно-исследовательской работы. Ребята создают проекты по разным направлениям: биология, химия, география, метапредметные проекты; результаты которых мы представляем на разных площадках: курсы, конференции, дискуссии, акции.

Интеграция основного и дополнительного образования создаёт благоприятные условия для взаимодействия педагогов разных специальностей, формирования у подростков и старшеклассников целостной картины мира, комплексного педагогического влияния на личность школьника.

Полученные на уроке знания применяются во внеурочное время на кружке, где ребенок не связан временем, пространством, даже одежда удобная для экспериментов. Осуществление проекта на практике требует времени, именно на кружке этого времени достаточно, чтобы выдвинуть гипотезу, проверить ее на практике и изложить вывод в проекте, который можно представить на конференции.

Мы живем в современном обществе — веке новых технологий и информационного развития. Школа — это одно из тех мест, в котором человек на раннем этапе своей жизни проводит достаточно много времени. Получает знания и всестороннее развитие, а также имеет возможность развивать свои таланты на бесплатной основе, посещая различные секции и кружки.

Класно-урочная система дает основу знаний для выполнения проекта. В условиях дополнительного образования нет жёстких рамок класно-урочной системы, выбор содержания, тематики и проблематики проектов и исследований обучающимися происходит в момент выбора направления дополнительной образовательной деятельности при учёте возрастных особенностей.

А какое поле деятельности. Проекты научно-исследовательские, творческие, социальные, экономические. Благодаря взаимодействию двух систем образования: общеобразовательной и дополнительной, наши ученики попробовали свои силы во многих областях. Метапредметная интеграция в проекте так же приветствуется, как и в урочной системе, и именно совмещая эти две формы обучения, можно добиться результатов.



Литература:

1. Александрова В. Г., Недрогайлова Е. А. Инновационные идеи педагогического сотрудничества в современном образовательном процессе. — М.: МГПУ, 2011.
2. Загвязинский В. И. Педагогический словарь. — М.: Академия, 2008.

Нейропсихологические приемы на логопедических занятиях с младшими школьниками

Зиновьева Виктория Сергеевна, учитель-логопед

ГБУ Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Выборгского района Санкт-Петербурга

В моей статье речь пойдет о том, насколько существенно значение, а также необходимость и важность нейропсихологических приемов, применяемых логопедами на своих уроках со школьниками, имеющими речевые нарушения. Нейропсихолог и логопед — это современные профессии, которые прочно вошли в нашу жизнь. Мы часто слышим от родителей: мы посещаем с ребенком логопеда или собираемся на консультацию к психологу. В XX веке начала свое формирование новая интересная дисциплина, которая стала востребованной и назвали её нейропсихологией. Я хочу заострить внимание на особенностях этих пользующихся спросом профессий, и поговорить о том, что их связывает, а также, почему их так хочется соединить воедино.

Немного истории... Лев Семенович Выготский — известный психолог и педагог, работы которого хоть и были забыты наукой, но всё же именно они стали основой для современной организации обучения, развития программ и правильной разработки систем. Он стал автором и основателем передовой коррекционной педагогики. Но все же заслуга создания нейропсихологии принадлежит другому ученому с мировым именем — А. Р. Лурия. «Первые нейропсихологические исследования в нашей стране начали проводиться в 20-х гг. Л. С. Выготским. На основании изучения различных форм психологической деятельности он сформулировал основные положения о развитии высших психических функций и смысловом системном строении сознания... Дальнейшее развитие представлений о системном строении высших психических функций в коре головного мозга получило развитие в трудах А. Р. Лурия» [1, с. 16].

В нашем современном, динамичном, стремительном и беспокойном мире играет ключевую и серьёзную роль коммуникация. В своей выдающейся и блистательной работе «Мышление и речь» Выготский писал: «Первоначальная функция речи является коммуникативной функцией. Речь есть, прежде всего, средство социального общения, средство высказывания и понимания» [2, с. 12].

Про функции речи в своих трудах писал и А. Р. Лурия, который утверждал: «...речь является орудием мышления и, наконец, средством регуляции (организации) собственных психических процессов человека» ... «Поэтому речь, являясь средством общения, становится одновременно и механизмом интеллектуальной деятельности, позволяющим выполнять операции отвлечения и обобщения и создающим основу категориального мышления» [3, с. 297].

Последние годы ознаменовались увеличением жалоб родителей на речевые нарушения детей. В связи с этим появились трудности педагогов в обучении детей, а у школьников в усвоении школьной программы. Такое явление, как задержка речевого развития у детей, плохо сказывается не только на здоровье, но и на качестве жизни ребенка (плохо разговаривает, речь скудна, низкий словарный запас относительно возрастной нормы, медленная речь, нарушения произношения звуков и т.д.). Такая нерадостная картина имеет место не только в России, но и во всём мире. При таком росте речевых нарушений у детей возрастает и желание специалистов всего мира в поисках наиболее действенных способов помощи таким детям. Исходя из того, что научно доказана связь развития речи с работой мозга, результативна и важна совместная помощь логопедов и нейропсихологов.

Немного об этих замечательных науках (логопедия и нейропсихология) и о задачах логопедов и нейропсихологов в работе. «Логопедия — наука о выявлении, изучении, преодолении и профилактике нарушений речи у лиц разного возраста средствами специального обучения и воспитания» [4, с. 9]. Логопедия занимается изучением причин нарушений речи, симптомами и поисками эффективных способов коррекционного воздействия. Логопед проводит диагностику, а затем коррекцию нарушений речи, а также выявляет, попутно, связанные с этими нарушениями психические и физические проблемы.

Логопедия вплотную связана и тесно сотрудничает с другими науками. «Логопедия современности является динамично развивающейся наукой, предполагающей глубокое взаимопроникновение в системы других наук. Будучи пе-

дагогической наукой, логопедия, тем не менее, построена на фундаментальных знаниях из области не только общей и специальной педагогики, но и общей и специальной психологии... В современной логопедии широко используются данные психологии о механизмах, характере и структуре процессов мышления, восприятия, памяти, воображения и личностных характеристиках человека...» [4, с. 13].

Что же такое нейропсихология? «Нейропсихология — отрасль психологии, изучающая мозговую основу психических процессов и их связь с отдельными системами головного мозга» [1, с. 19]. Нейропсихология — наука, родившаяся относительно недавно, она постоянно развивается — в том числе разрабатываются новые методы и приемы для работы специалистов. Эта наука связывает психические процессы (память, внимание, речь и т.д.) с работой мозга (его отделов — правого и левого полушария).

Нейропсихологи корректируют психические и поведенческие процессы. Занимаясь пациентами с задержкой или отклонениями в развитии, нейропсихологии добиваются улучшения успеваемости детей в школе, ведь качество жизни напрямую зависит от степени сформированности структур головного мозга. Мозг — это фундамент для овладения знаниями, расширения кругозора и получения необходимых навыков. И логопедическая, и нейропсихологическая диагностика позволяют увидеть причины затруднений в жизни и учебе ребенка, это необходимо, чтобы правильно и грамотно составить профессиональную программу коррекции и развития. Поэтому важно диагностировать нарушения как можно раньше. Чтобы ребенка поскорее избавить от проблем в развитии рекомендуется наблюдать его у смежных специалистов (невролога, психолога, нейропсихолога, логопеда и пр.).

Почему профессии смежные и близкие? Общее у нейропсихолога и логопеда — это оказание помощи детям немедикаментозным методом. Также нейропсихологи и логопеды занимаются анализом и изучением развития детей с различными, иногда уникальными, особенностями развития. В наши дни к этим специалистам обращаются родители детей с индивидуальными особенностями развития, с проблемами и трудностями. Нейропсихологи и логопеды стараются свои возможности обогатить: поделиться методами, обменяться опытом, создать совместные программы. Приемы нейропсихолога могут гармонично и продуктивно вписаться в работу логопеда. В свою очередь способы, которые использует логопед, могут органично включиться в работу нейропсихолога. Знания основ нейропсихологии в части понимания того, как функционируют зоны головного мозга, могут быть полезны логопеду, чтобы правильно оценивать психическое состояние ребенка (поведение, эмоциональное состояние, гиперактивность, агрессивность и т.д.).

Наука нейропсихология (восстановление психических функций), изучающая психические процессы и функции мозга, еще, как и логопедия (восстановление речевых функций), изучает проблемы нормального и аномального развития.

Родители часто задаются вопросом, в каком возрасте лучше приводить ребенка к нейропсихологу и логопеду? Ответ однозначный в обоих случаях: чтобы результат был заметен, приводить ребенка лучше, когда мозг в достаточной мере уже сформировался, но он еще гибок и имеет возможность перестраиваться (примерно от 5 до 12 лет).

Нейропсихолог и логопед применяют специальные профессиональные методы, которые помогают оказать помощь детям в преодолении трудностей. Эти должности очень интересные, но и очень ответственные. Люди, которые выбрали эти профессии, должны обладать не только профессиональными знаниями, но и человеческими качествами. Это специалисты с устойчивой нервной системой, определенными личностными качествами и, конечно, любовью к детям и своей профессии. Эти качества необходимы, чтобы уметь выстроить доверительные и результативные отношения с любым пациентом. Большим плюсом в работе будет настойчивость и терпение. Ведь действия этих специалистов напрямую влияют не только на здоровье своих пациентов, но и на положительный результат дальнейшей жизни ребят.

Давайте разберемся, в чем же заключается помощь нейропсихологии и логопедии? И логопедия, и нейропсихология обходятся без лекарств, как уже было написано выше. Это очень важно для маленьких пациентов. Логопеды в своей работе применяют: нейрогимнастику рук, инновационные технологии, упражнения на развитие (памяти, внимания, мышления и т.д.). Помощь нейропсихологов (нейрокоррекция) напоминает физкультуру (двигательная) и когнитивную гимнастику. Цель нейропсихолога заставить работать все участки мозга (активация неработающих функций мозга и функций, которых не было). Все упражнения (умственные и двигательные), предложенные на занятиях, должны заставить мозг ребенка работать так, чтобы он становился более внимательным, спокойным, усидчивым. Это, как следствие, будет влиять на учебу, поведение, жизнь и здоровье ребенка.

В профессию, связанную с нейропсихологией, приходит много молодых и одаренных людей. Одна из таких И. А. Сальникова, которая владеет методами нейрокоррекции и считает, что очень важна совместная работа логопеда и нейропсихолога. «Психолог, кандидат психологических наук Сальникова И. А. в своей статье затрагивает тему: зачем ребенку нужен нейропсихолог и чем он ему поможет. Многие дети, посещая логопеда, не приходят к нужным результатам. Тогда ребенка следует показать нейропсихологу. Совместная профессиональная помощь этих специалистов обязательно даст ожидаемый результат. Проблем встречается много и родителям необходимо вовремя увидеть их у своего ребенка, и тогда вовремя оказанная совместная помощь, может помочь ребенку добиться успехов и улучшить его качество жизни» [5].

Мы уже пришли к пониманию, что в логопедической работе имеет важное значение применение нейропсихологии. Мы уже говорили о том, что из года в год детей, у которых наблюдаются нарушения в развитии, появляется все больше. Неумолимая статистика показывает, что происходит численный рост детей со смешанными нарушениями в развитии, при этом становится меньше ребят, имеющих только речевые нарушения. От чего это зависит? Это отдельная очень важная и серьезная тема. А мы остановимся на том, какими способами и методами наиболее эффективно помочь нашим детям. При недоразвитии или индивидуальных особенностей развития головного мозга ребенка у него возникают затруднения с письмом и чтением. А без усвоения этих предметов, которые являются основой, не может быть нормального обучения. Страдает при этом и ребенок, и его родители. Поэтому, чтобы помочь таким детям и ускорить результат, логопеды начинают пользоваться и применять нейропсихологические методики. Это помогает более комплексно подойти к оказанию помощи при различных речевых и когнитивных нарушениях. Значит, специалист сможет верно разработать и применить индивидуальные программы коррекции. Это крайне полезно, что можно объединить две специализации, которые помогут на профессиональном уровне учесть все аспекты проблемы.

Очень много детей, нуждающихся в своевременной и квалифицированной помощи — это дети с ограниченными возможностями здоровья, которые живут с физическими или психическими недостатками, имеют ограничение жизнедеятельности. Такие дети имеют нарушения коммуникативной функции речи. Ведь мы знаем, ценность и незаменимость общения для детей с такими отклонениями, а для выражения своей мысли непосредственно речь является главным средством. Поэтому, чтобы помочь таким пациентам, первоочередная цель логопеда обучить ребенка пользоваться этим жизненно важным средством. Логопеду приходится сталкиваться с уникальными и сложными случаями речевых нарушений, и ему в работе просто необходимо пользоваться знаниями в области нейропсихологии, чтобы лучше разобраться и понять функции головного мозга.

Школьнику очень важно научиться читать, писать, говорить, думать. В это время у него работают определенные зоны мозга, изучением которых и занимаются нейропсихологи, в свою очередь эти знания помогают логопеду. Вот мы и подошли к главному выводу в нашей теме: нейропсихологические системы, технологии, разработки, учения, опыт и знания совместно с логопедическими приемами, методиками необходимы для успешной коррекции речевых нарушений — это дает возможность логопеду более качественно и эффективно делать свою работу (справляться с нарушениями интеллектуальными, речевыми и др.). Это фундамент работы логопеда для достижения успеха в помощи детям.

Профессор, доктор психологических наук Т.Г. Визель в своих работах очень доходчиво поясняет речевые нарушения с точки зрения нейропсихологии. Её учебник «Основы нейропсихологии» очень интересен для логопедов, психологов и для других специалистов. Визель, изучая происхождения нарушений речи, тесно связывает конкретные расстройства с отдельным разделом нейропсихологии. «Особый раздел нарушений речи составляют закономерности нарушений развития речи, которые непосредственно связаны с особенностями общего психического развития ребенка. Это обуславливает то, что часто наблюдаются нарушения и психического, и речевого развития, хотя они могут выступать и изолированно» [6, с. 289].

Совместная работа специалистов в области логопедии и нейропсихологии даёт наилучшие показатели в повышении уровня образования, усвоения школьной программы, развития личности и интеллекта школьника.

Хочу еще раз вспомнить большого ученого А.Р. Лурия. А.Р. Лурия — это кладезь для изучения и познания нейропсихологических подходов, которые необходимы для деятельности логопедов. Компетентность в изучении связи между мозговыми функциями и процессами развития речи незаменима для коррекционных занятий, для квалифицированного оценивания особенностей мозговой структуры ребенка. Эта научная осведомленность поможет логопеду в подборе специальных упражнений. Для более совершенной помощи в устранении речевых дефектов и формировании правильной речи ребенка надо стараться адаптировать методы к каждому определенному случаю.

Вывод: огромная значимость нейропсихологии для деятельности логопеда имеет большое и неопределимое значение. Логопед и нейропсихолог занимаются психической деятельностью, но в разных областях. Поэтому их так хочется соединить воедино — логопед-нейропсихолог.

Необходимый и обязательный подход предполагает использование игровых упражнений и интеллектуальных заданий, которые будут способствовать активизации и стимуляции работы мозга (его нужных участков). Одно из необходимых условий — это грамотный подбор заданий. Очень важно, чтобы они были комплексными и включали в себя развитие: памяти (слуховой и зрительной), лексико-грамматических навыков, развитие речевой активности, артикуляции, психические процессы (восприятие, мышление, внимание) и т.д. Еще один существенный аспект — это интересные, не скучные, увлекательные, мотивирующие задания.

Хочу привести в виде примеров некоторые упражнения, которые я применяю в своей работе со школьниками с речевыми нарушениями. Цель моих упражнений состоит в том, чтобы в игровой форме развить у детей: речевую активность, активизировать межполушарное взаимодействие, накопление словаря, развитие восприятия, развитие грамматической стороны речи, обучение навыкам словообразования и словоизменения, развитие артикуляционной моторики, коррекция нарушений звукопроизношения, развитие связной речи, и, наконец, двигательных навыков.

Упражнения:

1. Надо как можно быстрее прочитать про себя каждую строчку (начиная с первой) и назвать вслух цвет каждого слова. Если ребенок ошибся, надо дать ему возможность исправиться — дать правильный ответ. Затем продолжить упражнение. Слова выкрашены в соответствующий слову цвет. [7, с. 7].

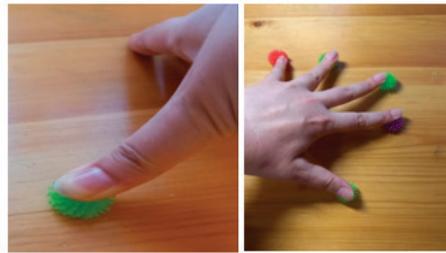
Синий, фиолетовый, красный, оранжевый.

Оранжевый, синий, красный, зелёный, фиолетовый.

2. Где право, где лево, где середина. Какой по цвету мячик справа, какой слева, какой в середине (все мячики — ёжики разных цветов).



3. Кнопочки-«нажималочки». Ловкие ручки (развитие моторики, координации движений, речи). Пять мячиков-ёжиков — пять пальчиков. Сначала каждым пальчиком по очереди нажимаем на один из мячиков-ёжиков. Затем используем все пять мячиков. Кладем ладонь на стол и подушечку каждого пальчика соединяем с каждым из мячиков, нажимая всеми пальчиками на все мячики. Затем пробуем сжимать и разжимать ладонь, удерживая мячики и пытаемся катать их по столу. Работать можно двумя руками.



4. Положить ладонь на стол и отвести каждый пальчик друг от друга на возможное расстояние. Затем второй рукой положить между каждым пальчиком по мячику. Тренируя пальчики, пытаться сжимать мячики. После чего сделать то же самое второй рукой.



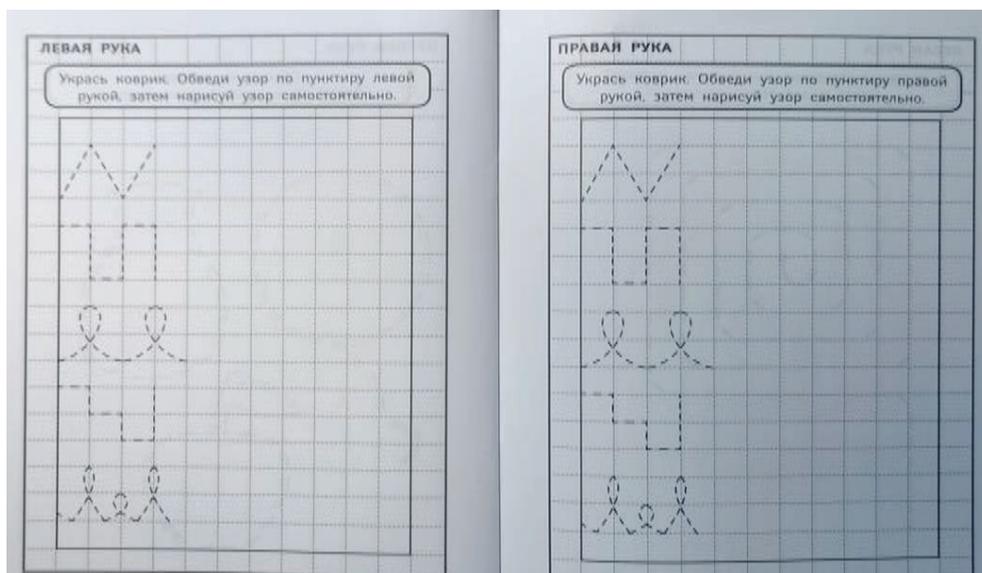
5. Нейрозарядка для ручек и пальчиков. Дом — ёжик — замок. Занятия способствуют развитию логики, творческого мышления, внимания и координации движений. Развиваем умственные способности, тренируем координацию. Соедините пальцы рук «домиком», затем поставьте ладони под углом друг к другу, расположив пальцы одной руки между пальцами другой. Сделайте замок: прижмите ладони друг к другу и сплетите пальцы.



6. «Фонарики». Фонарики зажглись — пальчики обеих рук нужно выпрямить. Один фонарик погас: нужно сжать пальцы левой руки. Затем погас другой фонарик: пальцы левой руки выпрямлены, пальцы правой — сжаты в кулачок. После этого снова зажигаются оба фонарика, потом они по очереди гаснут. Повторяем упражнение 6–8 раз, постепенно добиваясь высокой скорости его выполнения.



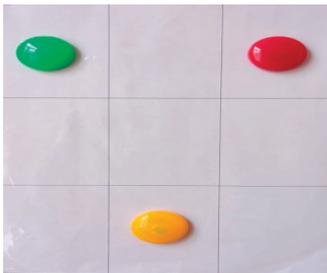
7. Межполушарные тетради. Формирование межфункционального взаимодействия высших психических функций. Формирование устойчивых координат (право — лево, верх — низ), формирование зрительно-пространственного восприятия, формирование зрительно-моторных координаций, развитие произвольной регуляции движений, моторной ловкости, мелкой моторики. [8, с. 28–29].



8. Межполушарные доски. Развивают мелкую моторику, мышление, память, внимание. Необходимо одновременно двумя руками с помощью стилусов обвести фигуры от начала до конца.



9. Игра «Светофор». Развиваем память. Игра в парах. Можно с магнитами, можно с пуговицами (магниты или пуговицы должны быть цветные). Ученик задаёт задание другому: ставит магниты на поле, запоминает и убирает. Другому ученику необходимо запомнить точное расположение магнитов по цветам и поставить также. Потом пара меняется. Задание для более младшего возраста (магниты или пуговицы могут быть одного цвета).



10. «Игра в слова». Развиваем внимание. Расширение словарного запаса. Из букв составляем слова и читаем их. Слова можно составлять по горизонтали, вертикали, вверх или вниз. Слова могут изгибаться, но только под прямым углом.



Литература:

1. Бизюк, А. П. Основы нейропсихологии: Учебное пособие / А. П. Бизюк. — СПб: Речь, 2005. — 293 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь: сборник / Л. С. Выготский. — Москва: АСТ: Астрель, 2011. — 637 с.
3. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. — Москва: Издательский центр «Академия», 2003. — 384 с.
4. Коллектив авторов. Логопедия. Теория и практика / [под ред. д.п.н. профессора Филичевой Т. Б.] — изд. 2-е, испр. и доп. — Москва: Эксмо, 2018. — 608 с.
5. Сальникова, И. А. Подросток не хочет учиться: проблема или этап взросления / И. А. Сальникова. — Текст: электронный // Центр психотерапии Алвиан: [сайт]. — URL: <https://medalvian.ru/zhurnal/podrostok-shkola/>
6. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика. 2-е издание, переработанное, расширенное / Т. Г. Визель. — Москва: Издательство АСТ, 2021. — 544 с.: ил.
7. Литинская, К. В. Межполушарное взаимодействие. Задания для развития ребёнка / К. В. Литинская. — Москва: Издательство АСТ, 2022. — 64 с.: ил.
8. Трясорукова, Т. П. Развитие межполушарного взаимодействия у детей. Прописи / Т. П. Трясорукова. — 11-е изд. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2021. — 31 с.: ил. — (Школа развития).

Особенности связной письменной речи у младших школьников с разным уровнем речевых умений

Зиновьева Милена Михайловна, студент

Научный руководитель: Соловьева Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Тюменский государственный университет

Развитие речи младших школьников занимает особое место в методике преподавания русского языка. Но развитие письменной речи чаще направлено на формирование предметных результатов: соблюдение орфографии, пунктуации и лексики. При этом редко учитываются умения выразительно и содержательно описывать мысли. Именно поэтому связная письменная речь формируется хаотично. Исследование проводилось с целью выявления проблемных зон в развитии связной письменной речи младших школьников. В статье представлены основные теоретические аспекты в на-

правлении развития связной речи младших школьников, проведен обзор используемых методик для диагностики уровня развития связной речи, а также описаны полученные результаты на основе статистического анализа данных.

Ключевые слова: развитие речи, письменная связная речь, речевые умения, младший школьный возраст, диагностика развития связной речи.

Развитие речи учащихся занимает важное место в современном образовании и потому вызывает большой интерес со стороны педагогов и психологов. В психолого-педагогической литературе представлено большое количество трудов по данной теме, разработано множество методик по развитию связности речи. Московским центром качества образования была составлена статистика по результатам ГИА 2023 года, где выделяются типичные ошибки за сдачу экзамена по предмету «Русский язык» в письменных заданиях, которые говорят о недостаточно развитых умениях связной письменной речи [2]. Если брать во внимание, что основы развития связной письменной речи закладываются на этапе обучения в начальной школе, проблема является актуальной. Ведь речь занимает центральное место в обучении школьников, так как «развивая речь, человек активно развивает мышление, чувства, развивает навыки полноценного общения» [5, с. 93]. Целью исследованная является выявления проблемных зон в развитии связной письменной речи младших школьников. При проведении исследования осуществлялась проверка двух гипотез: 1) уровень развития письменной связной речи соответствует среднему по выборке, различия объясняются разными образовательными программами; 2) уровень развития письменной связной речи зависит от дидактических приемов, которые используют учителя.

Диагностика проводилась с помощью метода анализа продуктов деятельности и на основе следующих адаптированных методик: «Письменные работы учащихся (сочинение, изложение)» С. В. Юртаева, 2012 [6, с. 226]; «Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок» и «Составление внутренней программы и рассказа по серии сюжетных картинок без предварительной отработки» Р. И. Лалаевой, 2004 [3, с. 6–10].

Основным подходом в описании развития письменной связной речи были взяты критерии оценки правильности и уровня «развития речи» М. Р. Львова, с основными компонентами: «содержательность речи; логичность речи; свободное владение навыками, механизмами речи; языковая правильность речи, соответствие литературной норме; точность и ясность речи; выразительность речи» [4, с. 281–282]. Для удобства анализа полученных результатов компоненты были объединены в две группы: «семантическая оценка текста» (содержательность, логичность, выразительность, точность и ясность речи) и «языковое оформление текста» (свободное владение навыками, механизмами речи и языковая правильность речи).

В исследовании принимали учащиеся третьих классов в МАОУ гимназии № 16 г. Тюмени (3 «Д», УМК «Начальная школа XXI века») и МАОУ лицее № 93 г. Тю-

мени (3 «А», УМК «Школа России»). Главные критерии различия выборок — образовательная программа и развиваемые речевые умения. Под речевым умением понимается «способность человека осуществлять то или иное речевое действие в условиях решения коммуникативных задач и на основе выработанных и приобретенных знаний» [1, с. 254]. В рамках исследования были организованы два урока по написанию мини-сочинений по методике С. В. Юртаева, а также организация заданий на основе методик Р. И. Лалаевой. Общее количество респондентов — 42 человека (21 чел. — 3 «А», 21 чел. — 3 «Д»).

Диагностический процесс, организованный по методике «Письменные работы учащихся (сочинение, изложение)» С. В. Юртаева, предполагает оценивание содержания и оформления письменных работ учащихся по пятибалльной шкале. В методике описана интерпретация результатов, но мы разработали её авторскую модификацию. Отметки 5/5, 5/4, 4/5, 4/4 — показатели высокого уровня развития умений связной речи. Отметки 5/3, 4/3, 3/5, 3/4, 3/3 — показатели среднего уровня. Отметки 5/2, 5/1, 4/2, 4/1, 3/2, 3/1, любое сочетание отметки 2/_ и 1/_ — показатели низкого уровня. Первая отметка свидетельствует о сформированности компонента «семантическая оценка текста», вторая — о сформированности «языковой правильности текста». Отметки 1–2 — низкий уровень, 3–4 — средний, 5 — высокий.

Использование методики Р. И. Лалаевой «Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок» предполагает оценивание ответов учащихся на вопросы по содержанию сюжетных иллюстраций, но принцип диагностического процесса был упрощен для удобства проведения методики в классе: оформлены индивидуальные бланки респондента, на которых располагалась сюжетная иллюстрация и вопросы к каждой картинке. Уровень сформированности компонентов выявлялся с помощью интерпретации результатов: «Семантическая оценка текста» (сумма баллов за первый критерий): 6–5 баллов — высокий уровень, 4–3 балла — средний, 2–0 балла — низкий. «Языковая правильность речи» (сумма баллов за второй критерий): 0–7 баллов — низкий уровень, 8–13 баллов — средний, 14–18 баллов — высокий.

Диагностика по методике «Составление внутренней программы и рассказа по серии сюжетных картинок без предварительной отработки» Р. И. Лалаевой проводилась следующим образом: на слайд презентации выводилась серия картинок, расположенных в хаотичном порядке. Учащимся на бланке респондента необходимо было проставить верный порядок картинок и написать короткий рассказ по серии картинок. Интерпретация результатов

была следующей: баллы от 10 до 12 — высокий уровень; от 5 до 9 — средний уровень; от 0 до 4 — низкий уровень.

Проведенное исследование показало, что уровень развития связной письменной речи в обоих классах равен среднему. Этот результат подтвердил гипотезу о том, что уровень развития связной речи зависит от приемов, которые используют учителя для развития связности речи. Основной же задачей исследования было рассмотреть и проанализировать компоненты явления по отдельности. Результаты оказались следующими: 1) в целом по выборке оба компонента сформированы на среднем уровне; 2) у учащихся компонент «семантическая оценка

текста» сформирован более устойчиво, чем компонент «языковое оформление текста» (равен среднему уровню у преобладающего большинства); 3) учащиеся умеют лучше логично и последовательно излагать отдельные мысли, нежели правильно составлять текст в соответствии с литературными нормами (типичные ошибки — нарушение синтаксических конструкций, неправильное употребление слов, грамматические и пунктуационные неточности). Для наглядности представим диаграммы по результатам анализа сформированности компонентов.

При анализе результатов с помощью методов статистической обработки данных статистически значимые раз-

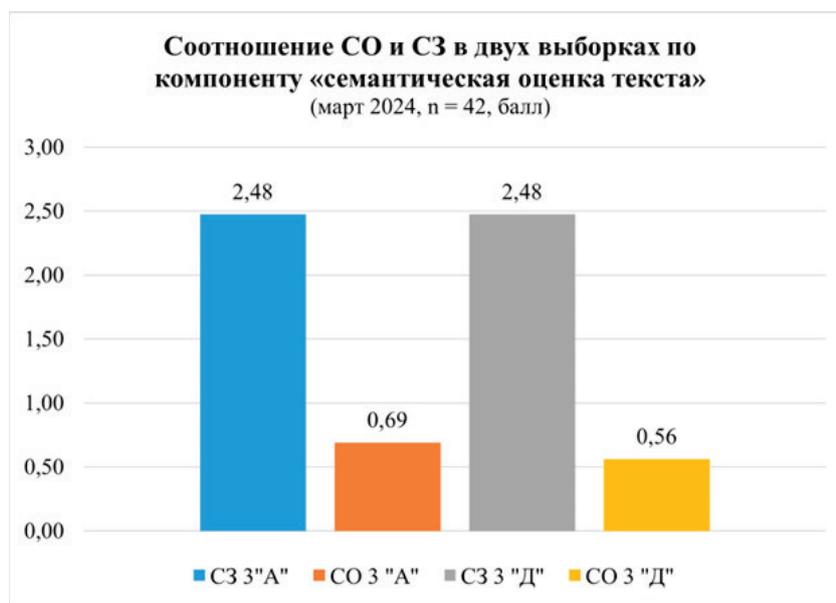


Рис. 1. Соотношение среднего значения и стандартного отклонения в выборках по компоненту «семантическая оценка текста» (n_А = 21 чел., n_Д = 21 чел.; март 2024)

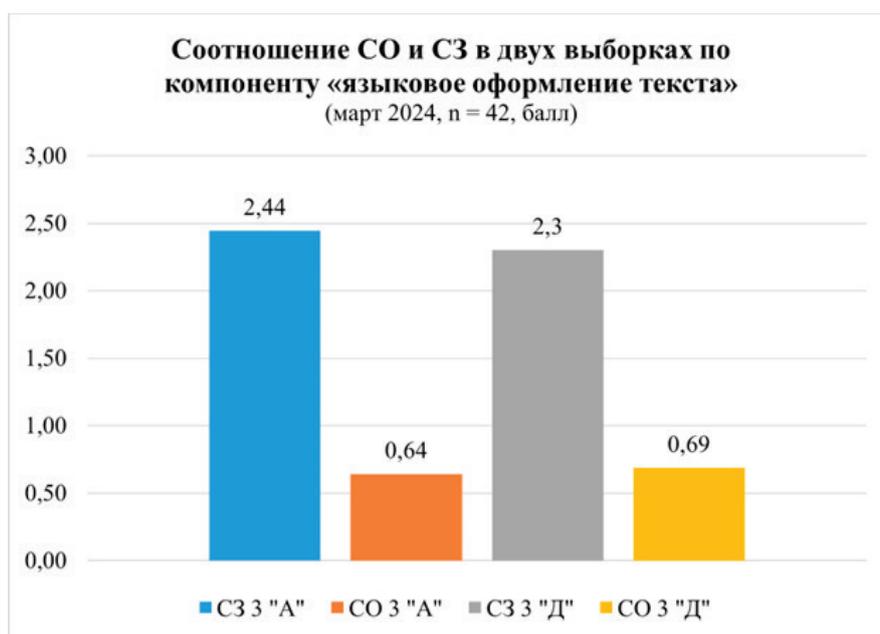


Рис. 2. Соотношение среднего значения и стандартного отклонения в выборках по компоненту «языковое оформление текста» (n_А = 21 чел., n_Д = 21 чел.; март 2024)

Таблица 1. Средний ранг и сумма рангов по каждому компоненту в выборках

	Класс	N	Средний ранг	Сумма рангов
Семантическая оценка текста	3 «Д»	21	22,79	478,50
	3 «Д»	21	20,21	424,50
Языковое оформление текста	3 «А»	21	24,12	506,50
	3 «Д»	21	18,88	396,50

личия и связи между выборками не были выявлены, что означает отсутствие влияния разных образовательных программ на больший или меньший уровень развития компонентов связной речи. Результаты представлены в таблице 1.

Основными выводами исследования являются следующие:

1) у учащихся третьего класса сформирован средний уровень связной письменной речи, но чаще всего изложение мыслей в письменной форме происходит фрагментарно и неполноценно;

2) данное направление действительно актуально, поэтому, необходимо продолжать разработку обновленной методики по развитию связной письменной речи младших школьников.

В заключение важно отметить, что методика по формированию умений письменной связной речи требует совершенствования, чтобы учащиеся начальной школы при переходе на следующее звено обладали не просто умениями связной письменной речи, а сформированными навыками, позволяющими решать любые образовательные задачи, связанные с письменной связной речи.

Литература:

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам).— М.: Издательство ИКАР, 2009.— 448 с.
2. Алешникова Е. Л. Результаты ГИА-2023 и планируемые изменения КИМ ОГЭ 2024 года по предмету «Русский язык» [Электронный ресурс] // Форсайт-сессия ОГЭ по русскому языку МЦКО 2023. Режим доступа: http://rcoi.mcko.ru/resources/upload/RichFileManager/documents/2023-2024/sov_vebinar/Форсайт-сессия_ОГЭ_по_русскому_языку_МЦКО_2023.pdf (дата обращения: 16.12.2023).
3. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей.— М., 2004.— 72 с.
4. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская.— 3-е изд., стер.— М.: Издательский центр «Академия», 2007.— 464 с.
5. Пальцева Л. И. Развитие речи и формирование речевых умений и навыков в начальной школе // АНИ: педагогика и психология. 2014. № 4 (9). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-rechi-i-formirovanie-rechevyh-umeniy-i-navykov-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 09.10.2023).
6. Юртаев С. В. Языковое образование и речевое развитие младших школьников: учебное пособие / С. В. Юртаев.— Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012.— 238 с.

Когнитивные искажения и их влияние на развитие критического мышления: практическое руководство для учеников и учителей

Иргалиев Сабыр Саинович, учитель истории

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

Учителя и ученики часто отклоняются от рациональности, когда сталкиваются со слишком большим объемом информации, где им нужно быстро принять решение. Они могут использовать эвристику (правила большого пальца) для упрощения своего мышления, что может привести к когнитивным искажениям. Исследователи обнаружили более двухсот когнитивных искажений, которые приводят к неточным или нерациональным суждениям и решениям, начиная от предубеждения «действующий-наблюдатель» actor-observer до предубеждения zero «risk bias» нулевого риска. В статье рассматриваются когнитивные искажения и предлагаются способы их преодоления для улучшения процесса принятия решений.

Ключевые слова: рациональный человек, когнитивные предубеждения, эвристика, предубеждение привязки, предубеждение доступности, эвристика репрезентативности, предубеждение подтверждения, предубеждение пренебрежения вероятностью, предубеждение чрезмерной уверенности.

Критическое мышление в современной школе является одной из ключевых компетенций, необходимых для успешной социализации и профессионального развития личности. Оно позволяет ученикам анализировать информацию, принимать обоснованные решения, выявлять причинно-следственные связи, формулировать самостоятельные выводы. Однако развитию критического мышления часто препятствует влияние когнитивных искажений — систематических ошибок в мышлении, возникающих вследствие ограничений человеческого восприятия, эмоций и предвзятости.

Когнитивные искажения проявляются в повседневной жизни и особенно ярко выражены в учебной деятельности, где учащимся необходимо работать с большими объемами информации и различными интерпретациями. Настоящая статья представляет собой теоретическое и практическое руководство для учителей и учеников, направленное на выявление основных когнитивных искажений, характерных для образовательной среды, а также на разработку подходов к их устранению. Основной акцент сделан на уроках гуманитарных дисциплин, поскольку они предоставляют уникальные возможности для развития навыков критического мышления через анализ исторических источников, литературных текстов, философских и этических проблем. Статья содержит научное обоснование значимости изучения когнитивных искажений и предлагает практические рекомендации по их интеграции в учебный процесс.

Предлагаемое исследование нацелено не только на углубление понимания когнитивных искажений, но и на предоставление практических инструментов, которые помогут ученикам стать более осознанными, критически мыслящими личностями, способными эффективно анализировать информацию и избегать ловушек поверхностного мышления.

Якорение — общая тенденция доверять чрезмерно сильно (или «якорить») какой-либо части информации в процессе принятия решений. Теоретики и ученые, изучавшие данный феномен: Амос Тверски и Даниэль Канеман — два крупнейших исследователя в области когнитивных искажений, которые впервые ввели термин «якорение» в 1974 году. В своей работе они показали, как люди, даже зная, что их якорь может быть случайным, продолжают использовать его для принятия решений. [1] Преподаватель Рутгерского Университета Грегхен Чэпмен и Эрик Джонсон преподаватель Колумбийского университета школы бизнеса — исследователи, которые изучали якорение в контексте медицинских решений и вопросов жизненно важных решений. Они выявили, как информация, предложенная в начале процесса, влияет на последующие действия и восприятие. [2] Ричард Талер — пове-

денческий экономист, расширил идеи Канемана и Тверски. В частности, он изучал, как люди принимают финансовые решения, основываясь на якорных точках. [3] На уроках истории этот эффект может проявляться, когда ученики основывают свои оценки или выводы на первом впечатлении, факте или интерпретации, которую они получили, что может мешать объективному восприятию и глубокому анализу событий.

Пути решения проблемы якорения на уроках истории:

Повышение осведомленности о когнитивных искажениях. Обучение учащихся основам когнитивной психологии может помочь им осознать склонность к якорению. Это особенно важно, когда ученики сталкиваются с различными источниками информации и интерпретациями исторических событий.

Множественные источники информации. Один из эффективных способов снизить влияние якоря — это предоставление учащимся нескольких различных источников или точек зрения на один и тот же исторический факт. Это позволяет сравнивать и проверять информацию, а не полагаться на первый полученный источник.

Оценка первоисточников. Важно обучать учащихся критически анализировать первоисточники. Это помогает им избегать эффекта якорения, если они начинают с анализа одного из документов и сразу делают выводы на его основе.

Дискуссии и дебаты. Дискуссионные форматы на уроках истории могут помочь учащимся проанализировать различные точки зрения и поставить под сомнение первое впечатление (якорь), полученное при изучении темы.

Эхо-камера (Echo Chamber) — это когнитивное искажение, при котором люди окружены информацией, подтверждающей их существующие взгляды и убеждения, а противоположные или альтернативные точки зрения остаются вне их внимания. Это явление активно изучается в контексте медиа, социальных сетей и образования, в том числе на уроках истории.

Теоретики и ученые, изучавшие проблему эхо-камер: Профессор права Чикагского и Гарвардского университета Касс Санстейн — юрист и исследователь, который внес большой вклад в изучение эхо-камер, в частности, через анализ медиа и политической поляризации. В своих работах Санстейн исследует, как эхо-камеры усиливают когнитивные искажения, приводя к тому, что люди остаются в своих информационных пузырях и избегают критического анализа. писал об опасностях, которые подстерегают людей, ищущих точки зрения, совпадающие с их собственными: «Благодаря Интернету мы все больше живем в эпоху анклавов и ниш, во многом добровольных...» [4] Среда в оффлайн и онлайн жизни, когда человек окружает себя только той информацией

и только теми мнениями которое подтверждают его собственное, использовать «правильные» на их взгляд источники. Касс Санстейн описывал негативное свойство интернет-форумов, снижение реальной информированности по причине фокусировке на привычных источниках. По его словам, каждый может выбрать себе набор фактов и набор комментаторов по своему вкусу. Эхо Камера — понятие в теории СМИ, представляющее собой ситуацию, в которой определённые идеи, убеждения усиливаются или подкрепляются путём передачи сообщения или его повторением внутри закрытой системы (партия, круг единомышленников, субкультура). При этом подобные сообщения заглушают другие аналогичные информационные потоки. Иными словами, любые высказывания приводят не к дискуссиям, а к поддакиванию и поддержке единомышленников. Адресаты, находящиеся в такой «закрытой» системе, создают сообщения, слушают сами себя и соглашаются сами с собой. В эту закрытую систему не попадает никакая альтернативная информация.

Эксперты в сфере СМИ описывают эффект эхо-камеры в медийном пространстве [5] В современном СМИ объективистский подход уже не выглядит мейнстримом, Североамериканские информационные агентства немного отошли от профессиональной объективной журналистики, сильно поменяв и риторику, и стилистику и могут опираться не на отстранённом рассказе о событиях, а на мнениях самих журналистов и экспертов которых они позвали, по факту это декламирование множества субъективных взглядов. Понятие объективность размылась с появлением социальных сетей, где каждый пользователь закрылся в своем фродленте «fraudulent» и «эхо камере» Echo Chamber, где в каждой эхо камере своя «реальность», а все что этой реальности не соответствует, есть «Fake news». Интернет-активист Илай Парайзер — автор книги «*The Filter Bubble*», исследовал, как персонализация информации в интернете создает эхо-камеры, изолируя людей от альтернативных точек зрения. Парайзер предупреждает, что такие фильтрационные механизмы могут ограничивать кругозор и критическое мышление. Наглядным примером может служить, когда один пользователь искал информацию в Google по запросу «British Petroleum», в ответ получил только инвестиционные новости о компании British Petroleum; когда другой пользователь отправил такой же запрос, то получил в ответ информацию о взрыве нефтяной платформы Deepwater Horizon, и эти страницы с результатами поиска «разительно отличались» между собой. [6]

На уроках истории это может стать серьёзной проблемой, так как ограниченное восприятие исторических событий или явлений приводит к субъективному восприятию и искажению понимания сложных исторических процессов.

Как эхо-камера проявляется на уроках истории:

Односторонний подход к источникам; Подтверждение собственных убеждений; Упрощение сложных исторических процессов;

Пути решения

- Разнообразии источников
 - Дискуссии
 - Сравнительный анализ
- Феномен «Постправда»

Каждый выбирает ту точку зрения, которая соответствует его эмоциональному состоянию, то есть речь идет в большей степени не о рациональности, а эмоциональности. Данный феномен обозначает состояние, при котором эмоциональные апелляции и личные убеждения оказывают большее влияние на восприятие фактов, чем объективная истина, является важным когнитивным искажением на уроках истории. Феномен «постправды» (post-truth) представляет собой концепцию, при которой объективные факты и реальность играют менее важную роль в формировании общественного мнения, чем эмоции и личные убеждения. Эта тенденция особенно усилилась в эпоху цифровых медиа, где информация быстро распространяется, и люди чаще ориентируются на то, что вызывает у них эмоциональный отклик, а не на объективные факты.

Теоретики и ученые, изучавшие феномен постправды: Ральф Кейс — один из первых исследователей, который ввел термин «Постправда» в своей книге *The Post-Truth Era* (2004). Он утверждал, что эпоха постправды характеризуется ростом использования лжи, полуправды и манипуляций, где люди часто не интересуются правдивостью информации. Ли Макинтайр — автор книги *Post-Truth* (2018) рассматривает постправду как результат глубоких когнитивных искажений, где рациональность подменяется эмоциональными реакциями. Макинтайр связывает постправду с кризисом доверия к науке и экспертам. Постправда может комплексным когнитивным искажением включая в себя эффект подтверждения (confirmation bias), Эффект ложного консенсуса, Эхо-камеры.

На уроках постправда может приводить к тому, что учащиеся или даже преподаватели принимают искажённые факты или ложные интерпретации исторических событий, исходя из собственных убеждений или политических предпочтений. Проявления феномена постправды на уроках истории: игнорирование фактов, поляризация мнений, эмоциональное восприятие истории, мифологизация истории.

Пути решения

— Разбор медийных манипуляций: важно обсуждать с учениками, как современные медиа могут влиять на восприятие истории, фокусируясь на эмоциональных нарративах или стремясь к сенсационализму. Это помогает развивать у них способность критически воспринимать информацию.

— Медийная грамотность.

— Исторические примеры манипуляций и пропаганды.

— Междисциплинарный подход.

Пример практического решения: для решения проблемы постправды можно внедрить упражнение по срав-

нению исторических событий, где ученики будут анализировать, как одно и то же событие описывается разными источниками. Например, сравнение освещения Второй мировой войны в учебниках разных стран (Германии, США, РФ, РК) или изучение культурной памяти о колонизации. Это поможет им осознать существование разных точек зрения и развить способность распознавать манипуляции.

Принятие желаемого за действительное — формирование убеждений и принятие решений, не обращаясь к доказательствам или рациональности, а основываясь на своем личном представлении, желании [7]. Принятие желаемого за действительное может привести к нежелательным последствиям, вводить в заблуждение.

Теоретики и ученые, изучавшие проблему: Клаус Фрейдрих — немецкий психолог, который подробно изучал влияние когнитивных искажений, таких как «принятие желаемого за действительное», на принятие решений и формирование мировоззрения. Его работы касаются анализа того, как этот феномен проявляется в различных жизненных ситуациях, включая исторические события. Дэниел Канеман и Эймос Тверски утверждали, что люди склонны искажать реальность под влиянием собственных желаний и страхов. [1] Роберт Розенталь — психолог, известный исследованием эффектов самосбывающегося пророчества, считал, что люди могут изменять свое поведение и восприятие в зависимости от собственных ожиданий, что может повлиять на исход событий. Леон Фестингер — теоретик когнитивного диссонанса, изучавший, как люди стремятся привести свои убеждения и действия в соответствие друг с другом, иногда принимая желаемое за действительное, чтобы избежать диссонанса. [8]

Проявления принятие желаемого за действительное на уроках истории: идеализация исторических фигур, политизация истории, националистические или культурные предвзятости, отрицание нежелательных фактов. Пути решения — историческая симметрия: важно рассматривать события с разных сторон, включая перспективы не только «победителей», но и «побеждённых». Постоянное уточнение контекста: учитель должен помогать ученикам понимать контекст, в котором происходили те или иные события. Обучение работе с источниками. Использование метода «исторической эмпатии». Рефлексия и метапознание: Учащихся необходимо поощрять осознавать собственные когнитивные искажения и рефлексировать над тем, как их желания могут влиять на восприятие фактов.

Каскад доступной информации — самоусиливающийся процесс, в ходе которого коллективная вера во что-то становится всё более убедительной за счёт нарастающего повторения в публичном дискурсе («повторите нечто достаточно долго и это станет правдой»). Теория каскада доступной информации (или информационный каскад) описывает феномен, при котором люди принимают решения на основе наблюдений за действиями или мнениями других, а не на основе собственных знаний или

опыта. Это может приводить к когнитивным искажениям, когда массово принимаются ошибочные или предвзятые решения. Имеет как положительный, так и негативный эффект. Теоретики и ученые, изучавшие информационные каскады: Сушил Бикчандани, Дэвид Хиршлейфер и Иво Уэлч в 1992 году в своей статье «*A Theory of Fads, Fashion, Custom, and Cultural Change as Informational Cascades*» предложили модель информационных каскадов. Они описывают, как решения индивидов могут основываться на действиях предыдущих людей, игнорируя собственную информацию. [9]

Проявления каскада доступной информации на уроках истории: популярные, но поверхностные версии событий. Повторение стереотипов: часто повторяемые в культурном или образовательном пространстве исторические стереотипы могут казаться правдоподобными только потому, что они много раз были услышаны. Также проявляется невниманием к деталям, односторонним взглядом на историю.

Пути решения:

- обучение критической оценке информации
- медиа-грамотность.

Иллюзия кластеризации — тенденция видеть паттерны там, где их на самом деле нет. в контексте уроков истории — это когнитивное искажение, при котором учащиеся или даже преподаватели видят закономерности или связи в исторических событиях там, где их на самом деле нет. Это может происходить из-за чрезмерной фокусировки на отдельных фактах или явлениях, которые кажутся связанными между собой, но на самом деле не имеют прямой связи. [1] Причины появления иллюзии кластеризации: Чрезмерное обобщение: Исторические события часто рассматриваются с точки зрения широких тенденций, что может привести к иллюзорному видению закономерностей.

Ограниченное восприятие информации: из-за недостатка знаний о промежуточных событиях или сложных причинах и следствиях учащиеся могут делать упрощённые выводы.

Фокусировка на хронологии: Хронологическая последовательность событий может подталкивать к идее, что одно событие обязательно вызвано другим, хотя это может быть не так.

Культурные и идеологические стереотипы: Определённые мировоззренческие установки могут усиливать восприятие иллюзии кластеризации.

Пути решения:

- Научить студентов критически оценивать информацию, задавая вопросы о причинах и следствиях событий, а также об их истинной взаимосвязи.
- Системный подход: важно показывать учащимся сложность исторических процессов, не ограничивая их взгляд только отдельными событиями, а представляя картину целиком.
- Междисциплинарный анализ, Работа с первоисточниками

— Обсуждение альтернативных теорий: важно показывать ученикам, что в истории часто существует несколько возможных интерпретаций одного и того же события. Это поможет избежать восприятия исторических фактов как неизменной цепочки логичных событий.

Иллюзия кластеризации на уроках истории может быть преодолена через осознание сложности исторических процессов и развитие навыков анализа и критического мышления.

Эффект знания задним числом — иногда называется «Я так и знал, что так будет» — склонность воспринимать прошлые события предсказуемыми. Ученые и теоретики, изучавшие эффект знания задним числом: Барух Фишхофф — один из первых исследователей, кто изучил и описал этот эффект в 1975 году. В своих экспериментах он показал, что люди, зная исход события, склонны полагать, что его было легче предсказать, чем это было на самом деле. Это стало основой для дальнейших исследований в области когнитивной психологии. Кармен Араматза и Альвин Райт — исследователи, изучавшие, как эффект знания задним числом может влиять на суждения в образовательных и юридических контекстах.

Пути решения

- Анализ различных версий событий
- Сравнительный анализ первичных источников
- Упражнения по реконструкции контекста
- Подчёркивание случайности истории

Эффект ожидания наблюдателя — этот эффект возникает, когда исследователь ожидает определённого результата и бессознательно манипулирует ходом эксперимента или неправильно интерпретирует данные, чтобы обнаружить этот результат (см также эффект ожиданий субъекта). Исследование этого эффекта началось в контексте когнитивных искажений и восприятия реальности. Одним из первых, кто изучал такие феномены, был психолог Роберт Розенталь, который в 1960-х годах выявил так называемый «эффект Пигмалиона» (или эффект ожидания учителя). В ходе экспериментов было показано, что ожидания учителя могут существенно влиять на успехи учеников. Этот эффект иллюстрирует влияние ожиданий на когнитивное восприятие и, следовательно, на реальность.

На уроках истории данный эффект может проявляться в следующем: Предвзятость в интерпретации источников: Ученик, зная заранее ожидаемый результат или популярную версию исторического события, может не обращать внимания на важные, но противоречащие данные. Ожидания учителя: Как и в случае с эффектом Пигмалиона, ожидания учителя могут влиять на то, как ученики воспринимают и интерпретируют исторический материал.

Пути решения:

- Критическое мышление
- Множественные источники
- Активное обсуждение

Отклонение, связанное с оптимизмом — тенденция систематически переоценивать и быть свехоптимистичным

относительно шансов успеха планируемых действий. Люди склонны переоценивать вероятность благоприятных событий и недооценивать вероятность неблагоприятных. Это явление изучалось многими психологами, нейробиологами и экономистами. Тали Шарот в своей книге «*The Optimism Bias: A Tour of the Irrationally Positive Brain*» она объясняет, как человеческий мозг склонен к оптимизму и почему это может быть как преимуществом, так и недостатком. [10] Лауреат Нобелевской премии Даниэль Канеман по экономике, известный своими исследованиями в области когнитивных искажений, в том числе «оптимизма». В своей книге «*Thinking, Fast and Slow*» он объясняет, как люди принимают решения на основе упрощений и предвзятостей.

Пути решения

— Критическое восприятие информации

— Моделирование альтернативных сценариев — ученики могут анализировать, как альтернативные исторические сценарии могли бы развиваться, если бы исторические персонажи более реалистично оценивали свои шансы.

— Исторические прогнозы — примеры неверных прогнозов могут быть хорошими иллюстрациями оптимистических предвзятостей. Например, обсуждение обещаний и ожиданий, связанных с экономическими кризисами, войнами или научными открытиями.

— Соотнесение с современностью

Эффект самоуверенности — тенденция переоценивать свои собственные способности. Амос Тверски и Даниэль Канеман в своих исследованиях особое внимание уделяли ошибкам в оценке вероятностей и сверхдоверие к собственным предсказаниям. [11] Барух Фишхофф — в 1970-х годах проводил исследования в области когнитивной психологии, выявляя тенденцию людей быть чрезмерно уверенными в своих знаниях, особенно после того, как они узнали правильные ответы («эффект заднего числа»). [12]

Влияние эффекта самоуверенности на уроках истории: Переоценка знаний — ученики могут переоценивать, насколько хорошо они понимают исторические события или их взаимосвязь. Это может приводить к поверхностному изучению темы или пропуску важных деталей. Искажение восприятия прошлого — излишняя уверенность в «правильности» своей интерпретации исторических событий может мешать ученикам воспринимать альтернативные точки зрения или понимать сложность исторического контекста.

Пути решения

- Метапознание
- Обратная связь и тестирование
- Работа с несколькими источниками
- Ролевые игры

Отклонение в сторону позитивного исхода — тенденция переоценивать при предсказании вероятность хороших вещей. Тали Шарот — британский нейробиолог, исследующий нейробиологические основы оптимизма

и позитивных ожиданий. В своей книге «The Optimism Bias: A Tour of the Irrationally Positive Brain» объясняет, как и почему наш мозг склонен к предвзятости в сторону оптимизма и какие нейронные механизмы за этим стоят.

Барбара Фредриксон — профессор психологии, чьи исследования сосредоточены на положительных эмоциях и их влиянии на когнитивные процессы. Ее теория *broaden-and-build* (расширения и создания) объясняет, как позитивные эмоции способствуют когнитивной гибкости, но при этом могут также способствовать излишне оптимистичным ожиданиям.

Аарон Бек исследовал различные когнитивные искажения, включая тенденцию к позитивным или негативным предвзятостям, и разработал подходы к их коррекции.

Пути решения

— Разбор нескольких перспектив, то есть поощрять учеников рассматривать исторические события с разных точек зрения, помогая им избегать оптимистичных или предвзятых интерпретаций.

— Исторический контекст — понимание контекста событий помогает избежать чрезмерного оптимизма в их оценке. Например, изучение негативных последствий военных конфликтов может дать более сбалансированную оценку исторических решений.

— Работа с первоисточниками

Дискуссии и дебаты

Эффект первенства тенденция переоценивать начальные события более, чем последующие события. В психологии и когнитивных науках относится к склонности людей лучше запоминать первые элементы в списке или первых участников события. Это когнитивное искажение может проявляться в различных ситуациях, включая восприятие информации и формирование мнений. Эффект первенства может оказать значительное влияние на восприятие исторических событий и фигур, особенно когда первые представленные факты или события получают наибольший акцент. Герман Эббингауз экспериментально показал, что первые и последние элементы списка запоминаются лучше всего, разработав кривую забывания. [14] Соломон Аш — провел исследования, которые показали, как эффект первенства может влиять на восприятие личностных качеств и формирование мнений о людях. [15] Майкл Айзенк и Марк Китсон изучали влияние когнитивных искажений на восприятие информации и разработали методы, направленные на минимизацию этого эффекта в образовательной среде. [16]

Пути решения

— Разнообразие источников.

— Перераспределение внимания. Можно использовать методику обратного урока, где ученики сначала изучают менее известные события, а затем переходят к известным, чтобы снизить влияние доминирующей информации.

Эффект недавнего — тенденция оценивать значение недавних событий выше, чем более ранних событий. Это когнитивное искажение, при котором информация, полученная недавно, запоминается и воспринимается

с большим весом, чем более ранняя. Это явление часто влияет на принятие решений, мнение и память, что может иметь важные последствия в различных сферах, включая образование, в частности, на уроках истории. Элизабет Лофтус — американский психолог, известная своими исследованиями в области памяти. Она изучала, как новая информация может исказить или влиять на воспоминания, что напрямую связано с эффектом недавнего. [17]

Генри Редигер и Джеффри Каппелли исследовали различные эффекты, связанные с запоминанием информации, такие как серийные эффекты, которые включают как эффект первичности, так и эффект недавнего.

На уроках истории эффект недавнего может оказывать влияние на запоминание студентами информации. Часто учащиеся запоминают события или факты, которые были представлены последними на уроке, в то время как ранее обсужденные темы могут быть забыты.

Пути решения

Повторение ключевой информации

— Мнемонические методы — использование ассоциаций, рифм или исторических образов для лучшего запоминания информации, которая была представлена раньше.

— Активное обучение — вовлечение учеников в обсуждение и анализ событий в хронологическом порядке поможет лучше закрепить материал.

— Интервальные повторения

Приемы по минимизации когнитивного искажения на уроках истории

Развивать критическое мышление

Когда мы мыслим критически, то соединяем эти действия в единую систему: наблюдение ведёт к описанию, описание — к интерпретациям и рассуждениям, которые углубляются и расширяются за счет построения связей, что в итоге приводит к пониманию сути, формулированию выводов и принятию решений.

Выстроить циклическую связь: Наблюдение и описание; Вопрос и исследование; Сравнение и построение связей; Распознавание сути информации; исследование точек зрения; Рассуждения и интерпретация;

Упражнение 1. Вижу. Думаю. Удивляюсь

Что делаем: внимательно наблюдаем, вдумчиво интерпретируем и готовим почву для исследования. Это упражнение помогает понять связь наблюдения (сбора информации) и интерпретации (размышление о самостоятельно полученной информации) и соединяет интерпретации с дальнейшим исследованием в виде вопросов.

Чему учимся: наблюдать детально и описывать увиденное; использовать увиденное для развития своих собственных идей и интерпретаций; избегать поспешных толкований и интерпретаций;

Инструкция: Выберите предмет/событие для исследования. Ответьте на 3 вопроса по очереди: что я вижу? (зафиксируйте свои наблюдения); что я думаю? (зафиксируйте свои мысли по поводу увиденного); что меня удивляет? (зафиксируйте то, что вам интересно узнать)

Подведите итог упражнению: что вы узнали, что собираетесь делать дальше. Наконец объяснить учащимся природу существования когнитивного искажения.

Упражнение 2 Творческие вопросы

Что делаем: тренируемся в разработке хороших вопросов, а затем и в исследовании возможностей ответов

Чему учимся: формулировать и исследовать интересный вопрос; развивать любопытство получать новые идеи с помощью вопросов;

Инструкция: Выберите предмет для исследования

Придумайте не менее 12 вопросов о выбранном предмете/теме, используйте эти фразы:

Почему...? Зачем? или Каковы причины...? Как было бы иначе, если бы...? (может иначе сформулировать). Что, если...? Предположим, что...? Что изменится, если...? Что, если бы мы знали...? 3. Просмотрите свой список и отметьте вопросы, которые кажутся наиболее интересными. Выберите один из вопросов и обсудите его в течение нескольких минут (Если у вас есть время, вы можете обсудить и более одного вопроса).

Таким образом минимизация когнитивных искажений на уроках истории важна для того, чтобы учащиеся могли объективно усваивать и анализировать исторические события. Анализируя научные работы предлагаем следующие универсальные приемы.

Структурированное повторение

Учитель возвращается к ключевым событиям, обсужденным в начале урока, в середине и конце занятия. Важно уделить особое внимание тем событиям, которые могли быть забыты.

Хронологические таблицы и визуализация

Создание временной шкалы для различных исторических периодов, где студенты видят последовательность событий в более широком контексте.

Сравнительный анализ исторических событий, постоянная работа с первоисточниками, обсуждения и дискуссии

Интервальные повторения

Пересмотр важных событий на протяжении нескольких уроков, вместо того чтобы рассматривать тему только один раз.

Использование обратной связи

Активное использование вопросов высокого уровня

Вопросы, которые заставляют студентов анализировать причинно-следственные связи и оценивать разные

интерпретации событий, помогут им избежать поверхностных выводов и стереотипов.

Педагогический подход «перевернутый класс» Предварительное изучение материала дома, а в классе — глубокое его обсуждение. Это позволяет избежать зависимости от одной версии событий, представленной учителем, и стимулирует более критическое отношение к информации, которую студенты получают и анализируют.

Обучение метапознанию

Развитие у учащихся навыков осознания и контроля над своим мышлением.

Если ученики осознают свои когнитивные искажения, они могут лучше противостоять им и критически подходить к историческим фактам.

Эти методы направлены на улучшение когнитивной гибкости учеников и уменьшение влияния искажений, что помогает объективно и глубоко воспринимать исторические события.

В данной статье было рассмотрено влияние когнитивных искажений на формирование и развитие критического мышления, а также предложены научные обоснования и практические рекомендации для применения этих знаний в образовательной среде. Когнитивные искажения — это неотъемлемая часть человеческого мышления, которая, с одной стороны, может ограничивать объективное восприятие информации, а с другой — служить отправной точкой для осознания и преодоления этих ограничений. Именно это осознание является важным шагом на пути развития критического мышления как ключевого навыка XXI века. Практическое руководство, основанное на выявленных принципах, предлагает набор инструментов для учеников и учителей, таких как анализ когнитивных ловушек в текстах, работа с альтернативными точками зрения, использование кейс-методов и дискуссий. Эти подходы делают процесс обучения более интерактивным и продуктивным, формируя у учащихся не только глубокое понимание изучаемого материала, но и способность критически оценивать информацию в целом.

Таким образом, интеграция знаний о когнитивных искажениях в образовательный процесс способствует формированию критического мышления как необходимого навыка современного человека. Развитие этого подхода открывает перспективы для дальнейших исследований и улучшения практик обучения, что делает его актуальным и важным направлением педагогической деятельности.

Литература:

1. Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases» (1974).
2. Incorporating the Irrelevant: Anchors in Judgments of Belief and Value Gretchen B. Chapman Department of Psychology, Rutgers University Eric J. Johnson Columbia University Graduate School of Business
3. Quasi Rational Economics: Richard H. Thaler, «Misbehaving: The Making of Behavioral Economics» (2015).
4. Beyond the Echo Chamber Reshaping Politics Through Networked Progressive Media: Jessica Clark, Tracy Van Slyke 2010 стр146
5. Jamieson, Kathleen Hall; Joseph N. Cappella. «Echo Chamber: Rush Limbaugh and the Conservative Media Establishment». Oxford University Press. ISBN0–19–536682–4.

6. Lynn Parramore (interviewer) Eli Pariser (subject) (2010–10–10). «The Filter Bubble
7. Alloy, L. B. & Ahrens, A. H. (1987). Depression and pessimism for the future: Biased use of statistically relevant information in predictions for self versus others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(2), 366–378. Ariely, D. (2009). The end of rational economics. *Harvard Business Review*, July. Retrieved from <https://hbr.org/2009/07/the-end-of-rational-economics> Ariely, D. (2008). Predictably irrational. HarperCollins Publishers.
8. Cognitive Dissonance Leon Festinger *Scientific American* Vol. 207, No. 4 (October 1962), pp. 93–106 (14 pages) Published By: Scientific American, a division of Nature America, Inc.
9. University of Chicago Press Journals A Theory of Fads, Fashion, Custom, and Cultural Change as Informational Cascades Sushil Bikhchandani, David Hirshleifer, and Ivo Welch
10. Sharot, T. (2011). The optimism bias: A tour of the irrationally positive brain. Pantheon/Random House.
11. Kahneman, D., & Tversky, A. (1982). The psychology of preference. *Scientific American*, 246, 160–173. Kahneman, D., & Tversky, A. (1984). Choices, values, and frames. *American Psychologist*, 39(4), 341–350. doi:10.1037/0003-066x.39.4.341
12. Carnegie Mellon University Debiasing Baruch Fischhoff 1982
13. The broaden-and-build theory of positive emotions Published: 29 September 2004 <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
14. Replication and Analysis of Ebbinghaus' Forgetting Curve Jaap M. J. Murre, Joeri Dros Published: July 6, 2015 <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0120644>
15. Solomon Asch: Scientist and Humanist By Clark McCauley, Paul Rozin Book Portraits of Pioneers in Psychology Edition 1st Edition First Published 2003
16. «Cognitive Psychology: A Student's Handbook» By Michael W. Eysenck, Mark T. Keane
17. Elizabeth F. Loftus. Memory.

Реализация направления формирования основ ранней профориентации у детей дошкольного возраста через реализацию институционального проекта «Взросляндия» (из опыта работы дошкольной образовательной организации)

Искакова Наталья Валерьевна, старший воспитатель
МБДОУ Детский сад № 9 «Щелкунчик» г. Белгорода

Проблема ранней профориентации личности, начиная с детского возраста, является актуальной в современном обществе, поскольку имеет социальную значимость для поступательного развития общества, его высоких достижений в различных сферах деятельности.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» педагогические работники нашего учреждения формируют у детей гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира.

В 2022 году в ДОУ была разработана «дорожная карта» по созданию единой социокультурной среды, направленной на формирование основ ранней профориентации детей дошкольного возраста, сроком с октября 2022 года по май 2023.

За это время нами был реализован институциональный проект, который внесен в «Программу развития» нашего ДОУ в период с 2022 года по 2025 года «Ранняя профориентация детей дошкольного возраста «Взросляндия».

Реализация плана мероприятий, направленных на раннюю профориентацию началась в нашем учреждении со знакомства дошкольников с миром профессий, актуальных для российской экономики, а также нашего региона. В рамках данного проекта в группах ДОО и в холлах были рассмотрены центры активности и созданы новые центры.

Ознакомление с трудом взрослых и с окружающим миром происходит уже в младшем дошкольном возрасте, когда дети из сказки, общения с взрослыми, игры узнают о разных профессиях. Для того чтобы дети осознанно сделали выбор во взрослой жизни, мы знакомим их с максимальным количеством профессий, начиная с ближнего окружения — профессии родителей, социальное окружение.

В рамках реализации институционального проекта «Взросляндия» в холле детского сада была создана развивающая образовательная зона, в которой дети знакомятся с основными категориями «Человек-профессия», которые включены в «Атлас профессий»: профессиями настоящего и будущего. Также в рамках данного проекта в каждой возрастной группе были созданы центры ранней профориентации, которые включают в себя боксы профессий и атрибутику к ним. На данный момент в детском саду создано более 20 боксов для знакомства с различными профессиями.

Ребенку мало знать о профессии, в нее нужно поиграть! В центре «Игра в жизнь» дети могут почувствовать себя настоящим врачом или пациентом, продавцом и покупателем, сотрудником «Сбербанка», а также другими специалистами, которые знакомы детям с младшего возраста! Центр также позволяет исследовать профессию. Поставив перед ребенком цель, проблему, используя атрибутику — мы можем погрузить ребенка в данную про-

фессию. Данный центр имеет шесть различных вариаций игры и с помощью педагога может легко менять тему игры или изучения профессии.

Благодаря созданному педагогами фотоальбому «Профессии родителей» ребята могут увидеть фото своих родителей, а с помощью педагога перейти по QR-коду и тогда мама или папа «оживет» и расскажет о своей профессии и даже проведет «Виртуальную экскурсию» по своему месту работы. Данные видеоролики размещены на ютуб-канале детского сада в разделе «Профессии родителей» — ранняя профориентация в детском саду» и на данный момент включает в себя более 30 «Виртуальных экскурсий». Интересные рассказы взрослых, взаимные вопросы, обмен впечатлениями, возможность наглядно увидеть рабочее место, настоящие инструменты, специализированную технику оставляют в сердцах ребят незабываемые знания и эмоции. Педагоги уже могут заметить у некоторых детей наличие устойчивого интереса к тому или иному профессиональному процессу, виду деятельности, атрибутам. В каждой возрастной группе нашего ДОО создан такой фотоальбом в той вариации, которая наиболее актуальна в данном возрасте. Во второй младшей группе такой альбом включает себя фото родителя (законного представителя), краткую информацию о его месте работе и должности, а также наглядные пиктограммы для детей, для того, чтобы было понимание какая профессия ассоциируется с каким предметом.

В рамках реализации доброжелательной технологии «Гость группы» родители рассказывают о своих трудовых буднях, делятся с детьми интересными фактами, проводят мастер-классы, квесты и игры совместно с педагогами. Внедрение данной технологии помогает решать важные задачи социализации детей, развития их познавательной активности, формирования социально-нравственных чувств: уважения к труду взрослых, гордость за профессию своих родителей. Такие встречи приносят много положительных эмоций, позволяют познакомить детей с разнообразными видами профессиональной деятельности взрослых, их увлечениями, вносят в жизнь воспитанников радость от общения, а также прививают детям определенные социокультурные ценности.

Сотрудничество такого рода оказывает положительное влияние на образовательный, воспитательный и развивающий процесс в целом, а также на всех участников образовательных отношений. В рамках недели профессий в ДОО

был проведен «Фестиваль профессий». Результатом данного фестиваля стало призовое место в муниципальном конкурсе методических материалов по реализации технологии ранней профориентации детей «Гость группы» в номинации «Очный формат».

Особым вниманием пользуются у воспитанников дошкольного возраста настольно-печатные игры, а также авторское нестандартное оборудование «Мир профессий», с помощью которого воспитанники могут выбрать персонажа, выполненного из фетра, для сюжетно-ролевой игры и почувствовать себя героем выбранной ребенком профессии.

Комплекс учебно-методических материалов «Мир профессий» имеет рецензию регионального уровня и используется на постоянной основе в группах компенсирующей направленности.

В формировании профориентации воспитанников важную роль играет чтение художественных произведений. Своей эмоциональностью, образностью, живостью детская книжка заражает детей энтузиазмом труда: пробуждает интерес, уважение к труду, желание подражать героям литературных произведений, подобно им, хорошо работать. Итогом усвоения прочитанных произведений являются театрализованные игры, в которых дети и актеры, и зрители. Такая нетрадиционная форма работы позволяет задействовать стеснительных, неуверенных в себе детей, раскрыть их потенциал.

В результате всей нашей деятельности, дети знают профессии своих родителей и сотрудников детского сада, могут рассказать, что делают родители на работе, в чем смысл их труда, какая польза от этого труда. Отражают представление о профессии в рисунках, играх, рассказах. Отвечают на вопрос, кем бы они хотели стать и почему.

Знакомство дошкольников с профессиями не только расширяет общую осведомленность об окружающем мире и кругозор детей, но и формирует у них определенный элементарный опыт профессиональных действий, способствует профессиональной ранней ориентации.

Мы надеемся, что наши дети научатся быть инициативными в выборе интересующего их вида деятельности, получат представления о мире профессий, осознают ценностное отношение к труду взрослых, будут проявлять самостоятельность, активность и творчество, что поможет их дальнейшему успешному обучению в школе, а в будущем стать профессионалами своего дела.

Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников посредством сюжетно-ролевой игры

Кодаченко Анна Юрьевна, воспитатель

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

В статье обсуждается опыт внедрения сюжетно-ролевых игр в образовательный процесс детского сада для развития нравственно-патриотического воспитания дошкольников. Авторы делятся методиками, которые они разрабатывали

и применяли в течение нескольких лет, подчеркивая значимость сюжетно-ролевых игр как эффективного инструмента формирования патриотического сознания, нравственных ценностей и социальной ответственности. Основное внимание уделяется различным играм, таким как «Путешествие по России», «Защитники Отечества», «Я — гражданин» и «Моя семья — моё богатство». Статья иллюстрирует, как через эти игры дети начинают глубже понимать важные ценности, развивают социальные навыки и учатся работать в коллективе. Также отмечается положительное влияние таких игр на восприятие детей понятий Родина, семья, долг, честь.

Ключевые слова: нравственно-патриотическое воспитание, дошкольники, сюжетно-ролевые игры, патриотизм, социальные навыки, детский сад, образовательный процесс, семейные ценности, коллективная работа, культурное сознание.

Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста является важной составляющей образовательного процесса, в которой особое место занимает сюжетно-ролевая игра. Как отмечал В. А. Сухомлинский, «детство — это ежедневная творческая работа» [1]. Важно, чтобы эта работа не только поддерживала интерес ребенка, но и способствовала формированию его моральных и патриотических ценностей.

Сюжетно-ролевая игра является уникальной формой деятельности, которая совмещает в себе элементы обучения, воспитания и развлечения. Именно в процессе игры у ребенка формируется первичный опыт социальных взаимоотношений, который строится на моральных и патриотических принципах. Игра предоставляет возможность детям проживать различные ситуации, примерять на себя роли, осознавать свои чувства и поведение. «Игра — это пространство, где ребенок способен проявлять свою самостоятельность и делать выбор», — подчеркнул детский психолог Д. Б. Эльконин [2].

Патриотическое воспитание через игру заключается в том, что в процессе игровой деятельности дети знакомятся с историческими событиями и культурными особенностями своей страны. Они начинают понимать значимость родной земли, традиций и языка. Важным аспектом является создание условий для эмоционального проживания типичных ситуаций взаимодействия, в которых проявляется чувство принадлежности к своей стране и её культуре. С. Л. Рубинштейн указывал на то, что «человек осознает себя через свое отношение к окружающему его миру» [3]. Именно в игре у ребенка формируется начальное отношение к Родине как к части окружающего его мира.

Нравственные аспекты воспитания также успешно реализуются в сюжетно-ролевой игре. Дети учатся распознавать и оценивать такие важные качества, как честность, доброта, сострадание. Заботливо подобранные сюжеты и роли способствуют осознанному восприятию значения нравственных поступков и их последствий. Так, известный педагог А. С. Макаренко писал: «Воспитание человеком в себе человека есть величайшее дело каждой человеческой жизни» [4]. Следовательно, игры, направленные на развитие моральных установок, помогают реализовать эту важную задачу.

Велика роль воспитателя в процессе нравственно-патриотического воспитания дошкольников. Он является не просто наблюдателем, но и активным участником, ко-

торый корректирует и направляет игровую деятельность малышей. Важно, чтобы воспитатель умел вскрывать смысловые слои игровой реальности, помогая детям различать между добром и злом, необходимым и лишним. Роль взрослого заключается в том, чтобы, не ограничивая свободу креативного самовыражения детей, направлять их на достижения высоких моральных и патриотических ориентиров.

Кроме того, важно учитывать, что сами игры должны быть адекватно адаптированы к культурным и возрастным особенностям группы детей. Это может быть игра, связанная с историческими героями, знаменитыми деятелями культуры, художественными мотивами национального характера. Инновационные подходы в разработке игры могут усиливать мотивацию и увлеченность детей.

Опыт работы в нашем детском саду в направлении нравственно-патриотического воспитания дошкольников посредством сюжетно-ролевых игр стал для нас бесценным источником вдохновения и новых педагогических находок. В течение нескольких лет мы активно разрабатывали и внедряли разнообразные программы и методики, направленные на формирование патриотического сознания, нравственных ценностей и социальной ответственности у наших воспитанников. Центральное место в этой работе занимали сюжетно-ролевые игры, которые стали не только любимым занятием детей, но и эффективным методом образования.

Одной из первых игр, которую мы ввели в образовательный процесс, была игра «Путешествие по России». Это игровое мероприятие стало своего рода виртуальным туром по нашей великой стране, где дети познакомились с её культурой, традициями и историческими событиями. В процессе игры каждый ребёнок получал роль, будь то путешественник, гид, или представитель одного из регионов России. Мы создавали импровизированные станции, каждая из которых представляла собой определённый регион, что давало возможность детям «посещать» разные города и села, узнавать об их особенностях и ключевых событиях.

Ещё одной важной игрой в нашем арсенале стала «Защитники Отечества». Эта игра была приурочена к таким памятным датам, как День Победы или День защитника Отечества. Дети, примеряя на себя роли солдат, медсестёр или тружеников тыла, погружались в эпоху Великой Отечественной войны или других значимых для нашей страны периодов. Мы подробно рассказывали им о ге-

роях, чьи подвиги навсегда останутся в памяти народа. Создавались специальные квесты и задания, которые требовали от детей командной работы, умения находить выход из сложных ситуаций и сочувствия к окружающим.

Особенной популярностью среди детей пользовалась игра «Я — гражданин». Здесь мы представляли детям возможность почувствовать себя частью народного собрания или городского совета. Ребята обсуждали актуальные проблемы своего «города», предлагали пути их решения. Это позволяло не только развивать у детей чувство ответственности за окружающий мир, но и навыки коммуникативного взаимодействия, аргументации своей позиции и уважительного отношения к чужим мнениям.

Не менее значимой стала игра «Моя семья — моё богатство». В процессе этой сюжетно-ролевой игры дети примеряли на себя роли членов семьи, учились распределять обязанности, поддерживать друг друга в трудную минуту, заботиться о близких. Мы вводили элементы национальных традиций, рассказывали о праздниках, которые отмечались их предками, учили детей семейным обычаям и ценностям.

Каждая игра сопровождалась предварительными беседами и обсуждениями, которые помогали детям лучше понять и осмыслить происходящее. Постараюсь рассказать о некоторых аспектах, которые стали для нас особенно значимыми.

Прежде всего, наш опыт работы подтвердил, что нравственно-патриотическое воспитание посредством сюжетно-ролевых игр действительно является эффективным инструментом. Дети, погружаясь в атмосферу игры, не просто запоминали факты, а начинали по-настоящему понимать и принимать важные для патриота ценности.

Мы свидетели того, как под влиянием таких игр меняется восприятие детьми таких понятий, как Родина, семья, долг и честь. Для многих ребят впервые стало открытием, что любовь к Родине может проявляться не только в торжественных речах, но и в ежедневных поступках: помощи ближнему, бережном отношении к окружающему миру и окружающим людям.

Кроме того, игры помогали развивать у детей социальные навыки, включая умение работать в команде, слу-

шать и слышать других, вести конструктивный диалог, а также принимать решения совместно с товарищами. Этот социальный аспект стал особенно важным, поскольку современное общество требует от человека умения работать в коллективе, проявлять инициативу и активно участвовать в жизни своей страны.

Значительное внимание мы уделяли созданию условий, в которых каждая игра превращалась в настоящую маленькую жизнь, где дети, примеряя на себя разные роли, учились принимать ответственность за свои действия. Обратная связь, которую мы получали от родителей, подтверждала, что дети стали более отзывчивыми, ответственными, проявляли интерес к истории и традициям своего народа.

Одним из показателей успешности нашей работы стал и тот факт, что ребята с удовольствием делились с родителями своими впечатлениями, заинтересовывали их теми темами, которые обсуждались в саду. Мы видим, как родители начинают больше интересоваться вопросами нравственно-патриотического воспитания, поддерживать наших воспитанников в их стремлении больше узнавать о родной стране и её героях.

Таким образом, наш опыт работы позволяет утверждать, что нравственно-патриотическое воспитание дошкольников через сюжетно-ролевые игры является не только возможным, но и необходимым направлением в современном образовательном процессе. Мы продолжаем работать над созданием новых игровых методик, которые помогут маленьким гражданам вырасти настоящими патриотами своей страны, добрыми и отзывчивыми людьми, готовыми внести свой вклад в общее благо.

Таким образом, нравственно-патриотическое воспитание в дошкольном возрасте посредством сюжетно-ролевой игры приобретает особенное значение, так как помогает заложить основу для формирования полноценного и ответственного гражданина страны. Это воспитание начинается с малого — с игр, в которых дети учатся выбирать между добром и злом, познают свою культурную идентичность и овладевают языком символов и образов, столь важных для развития моральной и патриотической самоидентификации.

Литература:

1. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям. — М.: Просвещение, 1969.
2. Эльконин, Д. Б. Психология игры. — М.: Владос, 1999.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. — СПб: Питер, 1999.
4. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма. — М.: Детская литература, 1955.

Развитие лексической грамотности у учеников начальной школы при работе над сочинением по картине

Козина Елена Борисовна, учитель начальных классов
МОБУ гимназия № 44 г. Сочи имени В. А. Сухомлинского

Рассматриваются основные этапы работы над сочинением по картине, которые помогут в развитии лексической грамотности учеников начальной школы. Обобщается опыт работы по данному направлению.

Ключевые слова: лексическая грамотность, лексическая работа, этапы работы над сочинением, ознакомление с темой и целью урока, знакомство с художником, его творчеством, рассматривание картины, анализ картины, словарная работа, план сочинения, образцы сочинений, самостоятельная письменная работа, анализ сочинений, развитие речи, формирование общей культуры.

Развитие лексической грамотности и связной речи младших школьников является одной из самых важных, если не важнейших, задач начальной школы! Каждый учитель начальных классов должен понимать, что сочинению по картине необходимо уделять особое внимание. Благодаря правильно организованной работе по картине, развивается речь учащихся, обогащается их словарный запас.

Беда нашего общества в том, что современные школьники не любят читать! А ведь именно книга должна стать спутником и другом каждого ученика, однако, это место занимают гаджеты. Отсюда и все проблемы: бедный словарный запас, отсутствие понимания лексического значения многих слов, или вовсе подмена значений (пример, ученик считает, что ненастье — это неприязнь, ненасытная — плохая погода, шапка с отворотом — отварная шапка и др.); непонимание поговорок, пословиц, слов, употребляемых в переносном значении, «крылатых» фраз, а тем более, фразеологизмов! Отсюда вытекают разные проблемы: неумение подобрать проверочные слова для проверки той или иной орфограммы, непонимание условия задачи, заданий упражнения, и многое другое. И все это следствие небольшого словарного запаса. Поэтому необходимость и целесообразность лексической работы в современной школе уже не вызывает сомнений! Этой работе следует уделять внимание на каждом уроке по всем предметам, преподаваемым в начальной школе.

Лексическая работа должна быть включена в любой из этапов урока русского языка и тесно переплетаться с его основной темой. Но особое место она занимает на уроке по написанию сочинения по картине.

Уроки сочинения по картине одни из самых интересных и одновременно непростых уроков. Детям нравятся такие уроки. Задача учителя научить учеников понимать содержание картины и правильно оформлять текст сочинения.

Успех написания сочинения учащимися во многом зависит от того, как осуществлялась подготовка на уроке. Поэтому надо четко понимать план работы над сочинением. Рассмотрим основные этапы этой работы. Лучше провести такой урок при помощи электронной презентации, для этого необходимо заранее подготовить слайды для каждого этапа работы.

Этапы работы над сочинением по картине:

1 этап работы. Ознакомление учащихся с темой и целью урока

Этап предполагает непосредственное понимание самим учителем темы и идейного содержания картины, выявление средств художественной выразительности, при помощи которых автор раскрывает свой замысел.

2 этап работы. Знакомство с художником, его творчеством

Здесь учитель кратко рассказывает о художнике, знакомит с работами мастера, ребята рассматривают их на слайдах электронной презентации. Затем происходит знакомство с картиной, по которой учащиеся будут писать сочинение.

3 этап работы. Внимательное рассматривание картины

Именно такое восприятие имеет большое значение для развития мышления младшего школьника. В процессе рассматривания картины у ребят развивается способность наблюдать, образно мыслить, целостно воспринимать картину в соответствии с её замыслом. Конечно же, ученик обращает внимание на то, что его интересует, является для него важным или неожиданным. На этом этапе определяется отношение ученика к картине, почему она ему нравится или не нравится. Знакомство с картиной вызывает эмоциональный отклик и пробуждает желание высказаться. Ребята пробуют составить высказывания, но у них возникают затруднения, поскольку их словарный запас ограничен. Поэтому необходим анализ картины под руководством учителя.

4 этап работы. Анализ картины

Ведется беседа по картине и анализируются ответы учеников. Цель вопросов — помочь учащимся понять содержание картины и используемые средства выражения.

Примерные вопросы для работы с сюжетной картиной: Что изображено на картине? Где происходит действие? Когда происходит действие? Какой характер у героев?

Все глаголы, которые называют дети в процессе беседы, необходимо записывать на доске, чтобы ребята могли их использовать в своих сочинениях.

Примерные вопросы для анализа по картине — пейзажу: Что изобразил художник? Назовите основной цвет полотна. Какие краски помогают художнику создать впечатление тёплого осеннего дня? И другие вопросы.

Если работаем с картиной — натюрмортом, то можно задать следующие вопросы: Что изображено на картине? Какое расположение предметов? Что располагается на переднем плане, на заднем? Назовите преобладающий цвет картины.

Необходимо соблюдать характер и последовательность поставленных вопросов, так как именно в таком порядке учащиеся будут строить своё сочинение. Следует помнить, что вопросы должны быть понятны ученикам, соответствовать уровню их подготовки, помогать обращать внимание на главное в картине и на детали. Важно использовать вопросы, которые направлены на сопоставление, сравнение, обобщение, установление причинно-следственных связей.

Главная цель анализа произведения — выявление темы и основной мысли картины, роли изобразительных средств в раскрытии замысла автора.

5 этап работы. Словарная работа

При организации словарной работы лексика должна следовать в той последовательности, в которой надо описывать картину. На данном этапе происходит обогащение словаря школьников, развитие их речи и активизация пассивного словаря. В ходе беседы отбираются наиболее точные и яркие языковые выразительные средства, такие как олицетворения, сравнения, эпитеты, эмоционально-окрашенные слова. Можно провести этот этап работы в виде соревнования: кто больше необходимой лексики подберет.

6 этап работы. Коллективное или самостоятельное составление плана сочинения

(во 2 классе — коллективно, в 3–4 классе — самостоятельно).

Составление плана — это важный элемент урока написания сочинения по картине, он помогает систематизировать собранный материал и готовит учащихся к написанию собственного сочинения.

Литература:

1. Система обучения сочинениям на уроках русского языка (4–8 классы), под. ред. Ладыженской Т. А. — М., Просвещение, 1978.
2. Бакулина Г. А. Сочинение по демонстрационной картине как средство развития связной речи младших школьников. Концепт. — 2014. — № 32. — С. 45–47.
3. Воробьева В. И., Тивикова С. К. Сочинения по картинам в начальных классах — М.: ООО «Издательство »Родничок», 2004. — 220 с.
4. Использование электронных образовательных ресурсов в учебном процессе. — Москва: Про-Пресс, 2012. — 80 с. — (Библиотечка журнала «Вестник образования России»; 3/2012).
5. Ушинский К. Д. Об учебно-воспитательной работе — М., 1939.

На начальном этапе лучше использовать коллективное составление сначала простого плана, а затем сложного. Обязательно нужно учитывать жанр сочинения, потому что план предопределяет тип и стиль предстоящего высказывания. Со временем можно разрешать ученикам составлять план самостоятельно, представляя основную часть более подробно.

7 этап работы. Знакомство с образцами сочинений

На данном этапе необходимо прочитать либо описание картины искусствоведам, либо текст, написанный учителем, либо сочинение одного-двух учащихся прошлого выпуска и провести рецензирование прочитанного сочинения.

Важно, чтобы текст сочинения, представленный как образец, был доступным, информативным, нес художественную и эстетическую ценность, композиционную завершенность; жанр и стиль текста соответствовал поставленной коммуникативной задаче; объем текста соответствовал возрастным возможностям учащихся и условиями урока.

8 этап работы. Самостоятельная работа

Самостоятельная письменная работа учащихся над сочинением по картине.

9 этап работы. Анализ сочинений учащихся

Проводится на следующем уроке. Зачитываются работы, выделяются удачные моменты, разбираются неудачи. Учащиеся выполняют работу над ошибками, допущенными в сочинении.

Возвращаясь к важности данной темы, можно сделать вывод о необходимости последовательного соблюдения всех этапов работы над сочинением по картине, поскольку именно такая продуктивная работа по подготовке к написанию сочинения по картине поможет повысить лексическую грамотность учащихся, будет развивать речь и формировать общую культуру.

Развитие речи у дошкольников посредством дидактических игр

Концаренко Наталья Валериевна, воспитатель
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 26 г. Ейска МО Ейский район (Краснодарский край)

В статье автор рассказывает о пользе дидактических игр и их влиянии на развитие речи у дошкольников, описывает виды игр, дает советы по организации игровых занятий.

Ключевые слова: лексика, связная речь, звуковая культура речи, логика, методы, эффективность, познавательная активность, грамматический строй.

Развитие речи у детей старшего возраста играет ключевую роль в их общем интеллектуальном и эмоциональном развитии. В этот период дети активно расширяют свой словарный запас, учатся строить сложные предложения и выражать свои мысли более ясно и доступно. Умение правильно общаться становится основой для успешного обучения в школе и социальной адаптации. В этом контексте дидактические игры представляют собой эффективный инструмент для стимулирования речевой активности. Они не только делают процесс обучения более увлекательным, но и способствуют формированию необходимых навыков, таких как понимание и использование новых слов, развитие фонематического слуха и грамматических структур. Игры создают комфортную атмосферу, в которой ребенок чувствует себя свободно, что позволяет ему экспериментировать с языком и развивать уверенность в своих речевых навыках.

Развитие речи способствует формированию уверенности в себе и навыков самовыражения. Дети, способные выразить свои мысли и чувства словами, легче устанавливают контакты со сверстниками и взрослыми, что положительно сказывается на их социальной адаптации. Важно отметить, что дети с хорошо развитыми речевыми навыками менее подвержены стрессам и чувству тревоги, так как могут более эффективно выражать свои эмоции и потребности. Это, в свою очередь, поддерживает их психоэмоциональное здоровье. Хорошо развитые речевые навыки напрямую влияют на успеваемость в учебе. Кроме того, общение с другими детьми и взрослыми становится сложным процессом, что может привести к чувству изоляции и недостатку уверенности в социальном взаимодействии.

Дидактические игры — это специальные игры, разработанные с целью обучения и развития определенных навыков у детей. Они сочетают в себе игровые элементы и обучающие задачи, что делает процесс обучения более увлекательным и продуктивным. Такие игры могут быть направлены на развитие различных аспектов: от математических и логических навыков до речевых и социальных умений.

Дидактические игры могут включать в себя множество форматов: настольные игры, ролевые игры, карточные тренажеры и даже интерактивные упражнения с использованием технологий. Ключевая особенность дидактических игр заключается в том, что они позволяют ребенку учиться через практическое взаимодействие с окружающими, что значительно улучшает восприятие информации и способствует ее запоминанию.

Разнообразие и гибкость дидактических игр дают возможность адаптировать их под конкретные потребности и интересы детей, что является важным аспектом для эффективного развития речевых навыков. Они делают об-

учение более интересным и интерактивным, что способствует лучшему усвоению информации и формированию различных речевых умений.

Одним из ключевых аспектов речевого развития является расширение словарного запаса. Дидактические игры предоставляют детям возможность активно использовать новые слова в различных контекстах. Например, игры с карточками, в которых нужно подбирать слова к изображениям, помогают запечатлеть и запоминать новые термины. Использование игр, основанных на ассоциациях или ролевых заданиях, также способствует активному включению новых слов в повседневную речь, что значительно увеличивает словарный запас ребенка.

Фонематический слух — это способность различать звуки и фонемы в словах, что является основой для успешного чтения и письма. Дидактические игры, в которых необходимо слушать, повторять или идентифицировать звуки, помогают детям развивать эту важную навык. Например, игры, в которых нужно угадать слово по звуковым подсказкам или воспроизвести услышанное, способствуют улучшению фонематического слуха и подготовке ребенка к чтению. Это позволяет детям лучше понимать звучание слов и их строение, что важно для формирования грамотной речи.

Грамматические навыки, такие как правильное использование частей речи, построение предложений и понимание синтаксиса, являются неотъемлемой частью развития речи. Дидактические игры могут включать задания на составление предложений, выбор правильной формы слова, а также игры-кроссворды и викторины, направленные на изучение грамматики. Интерактивный подход, основанный на игре, создает условия, при которых дети могут без стеснения экспериментировать с языком и осваивать сложные грамматические конструкции. Такой опыт способствует не только формированию правильной речи, но и развитию аналитического мышления.

Существует множество дидактических игр, которые могут эффективно способствовать развитию речи у детей старшего возраста. Каждая из них направлена на решение определенных задач и может быть адаптирована под интересы и потребности конкретного ребенка. Рассмотрим некоторые из лучших видов дидактических игр.

Игры с карточками занимают важное место в процессе развития речи. Они помогают детям запоминать новые слова, учат связывать слова с их значением и развивают внимательность. Известные варианты таких игр включают:

Словесные карточки: карточки с изображениями и соответствующими словами на обратной стороне. Дети могут по очереди называть слово и показывать изображение, или наоборот. Это помогает запоминать новые термины и расширяет словарный запас.

Мемори: классическая игра, в которой необходимо находить пары одинаковых карточек. Можно использовать карточки с изображениями предметов и их названиями, что способствует развитию памяти и фонематического слуха. Такие игры не только развлекают, но и создают возможность повторения и закрепления нового материала в активной игровой форме.

Игры на развитие ассоциаций способствуют творческому мышлению и расширяют горизонты речевого взаимодействия. Они помогают детям учиться связывать слова и идеи, что важно для формирования связной и логичной речи.

Ассоциации: один игрок называет слово, а остальные по очереди называют слова, которые у них ассоциируются с этим. Это помогает развивать креативность и учиться строить логические связи между словами.

Кто я?: игроки получают карточки с изображениями известных персонажей, животных или предметов и должны задавать вопросы, чтобы угадать, кто они. Эта игра развивает критическое мышление и позволяет детям практиковаться в формулировке вопросов и предложений. Такие занятия способствуют не только развитию речи, но и укрепляют навыки общения, групповой работы и межличностного взаимодействия.

Ролевые игры и театрализованные представления — это эффективные способы мотивации детей к активному использованию языка. Они предоставляют возможность для практики речевых навыков в реальных или воображаемых ситуациях.

Ролевые игры: например, игра «Магазин», где дети берут на себя роли покупателей и продавцов. Это позволяет им не только развивать речевые навыки, но также учит важным социальным и экономическим взаимодействиям.

Театрализованные выступления: постановка небольших сценок или сказок помогает детям развивать интонацию, выразительность и уверенность в себе. Они учатся говорить на публику и выражать эмоции через речь. Эти игры способствуют не только речевому развитию, но и формированию навыков работы в команде, самовыражения и творческого мышления.

В целом, разнообразие дидактических игр позволяет каждому ребенку найти подходящие занятия, которые способствуют его речевому развитию, делают обучение интересным и эффективным.

Выбор дидактических игр для детей — это важный процесс, который может значительно повлиять на эффективность их обучения и развития. Правильно подобранные игры не только помогают в обучении, но и делают его увлекательным.

Рассмотрим ключевые аспекты, которые помогут вам выбрать подходящие дидактические игры для детей старшего возраста. Первый шаг при выборе дидактической игры — это оценка возраста и уровня развития ребенка. Каждый возрастной этап предполагает различные развитые навыки и интересы, поэтому важно учитывать следующие моменты:

Соответствие возрасту: Всегда проверяйте рекомендуемый возраст, указанный на упаковке игры или в описании. Игры, предназначенные для определенной возрастной группы, помогают обеспечить соответствие уровню развития ребенка, что позволяет избежать разочарования и неудовлетворенности.

Индивидуальные особенности: Каждый ребенок индивидуален, и его опыт может отличаться. Если ваш ребенок в чем-то преуспевает или наоборот, испытывает трудности, выбирайте игры, которые будут соответствовать его текущим навыкам. Например, если ребенок уже хорошо знает базовые слова, целесообразно предлагать более сложные игры, которые будут развивать его речевые и аналитические способности.

Постепенное усложнение: Подбирайте игры, которые можно постепенно усложнять. Это позволит поддерживать интерес ребенка, а также даст возможность адаптировать игру под его уровень развития. Например, начать с простых иллюстраций и слов, а затем перейти к более сложным сюжетам и задачам.

Цель игры: Убедитесь, что игра имеет четкую образовательную цель. Например, если игра направлена на развитие речевого запаса, то она должна включать задания на использование новых слов в предложениях или ассоциациях. Выбирайте те игры, которые ясно формулируют свои образовательные цели и соответствуют вашим ожиданиям от процесса обучения.

Интерактивность: Выбирайте игры, которые требуют активного участия всех детей. Это может быть взаимодействие друг с другом, работа в командах или обсуждение результатов. Интерактивные игры не только способствуют развитию речи, но и формируют навыки общения, сотрудничества и креативного мышления.

Увлекательный аспект: Игра должна быть не только обучающей, но и увлекательной! Если дети получают удовольствие от процесса, они с большей вероятностью будут активно участвовать в игре и лучше запомнят полученные знания. Обратите внимание на игровые элементы, которые делают процесс интересным: сюжеты, красочные карточки, элементы соревнования и т.д.

Рекомендации, которые помогут вам правильно подготовиться:

1. *Выбор игр и материалов*: Перед началом занятия определитесь, какие игры вы будете использовать, и подготовьте все необходимые материалы. Это могут быть карточки, подарочные пакеты, костюмы для ролевых игр и т.д. Убедитесь, что все материалы соответствуют возрасту и уровню развития участников.

2. *Проверка на полное соответствие*: Ознакомьтесь заранее с правилами игры и материалами. Проверьте, чтобы все карточки или элементы были в хорошем состоянии и не содержали повреждений. Это поможет избежать неприятных ситуаций во время занятия.

3. *Адаптация материалов*: Если необходимо, адаптируйте материалы под конкретные потребности детей. Добавьте дополнительные задания, измените уровни слож-

ности или интегрируйте знакомые ребенку темы и образы, что сделает занятие более актуальным и интересным.

4. *Структурирование занятия:* Определите структуру занятия, включая время для объяснения правил, самой игры и последующего обсуждения. Наличие ясного расписания поможет сохранить фокус и организованность в ходе занятия.

Комфортная атмосфера играет важную роль в успешности игровых занятий. Вот несколько рекомендаций по созданию положительной и стимулирующей обстановки:

Организация пространства: Обеспечьте достаточное пространство для игры, чтобы дети могли свободно перемещаться и взаимодействовать друг с другом. Разместите игровые материалы так, чтобы они были легко доступны для всех участников.

Удобство и уют: Создайте уютную атмосферу с комфортной температурой, достаточным освещением и, по возможности, интересными декорациями. Привлекательное пространство способствует повышению интереса детей к занятиям.

Позитивный настрой: Создайте доброжелательную и поддерживающую атмосферу. Поддерживайте энтузиазм детей, хвалите их за усилия и достижения, а также поощряйте их к сотрудничеству и общению.

Литература:

1. Арушанова А. Г. «Речь и речевое общение детей»: Книга для воспитателей детского сада.— М.: Мозаика-Синтез, 1999.
2. Бондаренко А. К. «Дидактические игры в детском саду»: Кн. для воспитателя дет. сада.— 2-е изд., дораб.— М.: Просвещение, 1991.
3. Бондаренко А. К. «Словесные игры в детском саду». Пособие для воспитателя детского сада.— М.: Просвещение, 1974.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр.— М.: Лабиринт, 1999.

Влияние игровой терапии на детей с расстройствами аутистического спектра

Кулешова Александра Михайловна, педагог-психолог
МБДОУ «Детский сад № 29» г. Красноярск

В последние десятилетия наблюдается значительный рост интереса к вопросам, связанным с расстройствами аутистического спектра (РАС), что обусловлено увеличением числа диагностируемых случаев и необходимостью поиска эффективных методов коррекции и поддержки детей с такими особенностями развития. РАС представляет собой группу сложных нейробиологических расстройств, которые влияют на социальное взаимодействие, коммуникацию и поведение. Дети с РАС часто сталкиваются с трудностями в установлении контактов с окружающими, что может приводить к изоляции и снижению качества жизни. В этом контексте особое внимание уделяется различным методам терапии, которые могут помочь

Обсуждение и отражение: После игры уделите время на обсуждение прошедшего занятия. Позвольте детям поделиться своими впечатлениями и опытом, что поможет закрепить полученные знания и улучшить связь между игрой и обучением.

Гибкость в подходах: Будьте готовы к изменениям в ходе занятия. Если что-то не срабатывает или дети проявляют меньший интерес, будьте открытыми для адаптации игр или перехода на другие активности.

Благодаря правильному выбору игр и организации игровых занятий, дети могут легко и с удовольствием осваивать новые слова, грамматические конструкции и уверенно общаться с окружающими.

Мы призываем родителей активно использовать дидактические игры в повседневной жизни. Включив игровую деятельность в домашние занятия, вы не только повысите интерес ребенка к обучению, но и создадите уникальную атмосферу для общения и совместного времяпрепровождения. Экспериментируйте с различными играми, адаптируйте их под интересы вашего ребенка и смотрите, как его речевые навыки будут развиваться с каждой игрой. Помните, что обучение должно приносить радость, и дидактические игры — отличный способ сделать этот процесс увлекательным и полезным!

в улучшении социальных и коммуникационных навыков, а также в эмоциональном развитии детей с РАС. Одним из наиболее перспективных и эффективных подходов является игровая терапия.

Игровая терапия представляет собой уникальный метод психотерапии, позволяющий детям выразить свои чувства и переживания через игру. Данный подход основан на понимании того, что игра является естественным и важным для ребенка способом самовыражения и коммуникации. Это особенно актуально для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), которые часто сталкиваются с трудностями в коммуникации и социальных взаимодействиях [7].

Цель игровой терапии заключается в создании безопасной и поддерживающей игровой среды, где ребенок может свободно исследовать свои эмоции и выражать результат своей мыслительной деятельности. Игра предоставляет детям возможность разыгрывать сценарии, которые могут отражать их внутренние страхи, желания и конфликты. Например, игровые сессии могут включать ролевые игры с использованием кукол или фигурок, позволяя детям взаимодействовать с объектами, которые представляют их мировосприятие.

Согласно М.И. Чистяковой, используя игровые техники, терапевт может помочь ребенку лучше осознать и выразить свои эмоции, а также научить его новому поведению в социальных ситуациях [12]. Исследования подтвердили, что такая форма терапии может привести к заметному улучшению состояния детей с РАС, а также способствовать развитию социальных навыков и повышению самооценки [1].

Кроме того, игровые методы представляют собой эффективный способ коррекции неадекватного поведения. Например, дети, проявляющие импульсивное поведение, могут через игру научиться управлять своими эмоциями и реакциями в сложных ситуациях. Это достигается путем моделирования различных социальных сценариев, что позволяет ребятам получить новый опыт в безопасной обстановке.

Интересным аспектом является то, что игровая терапия может быть адаптирована под индивидуальные нужды каждого ребенка. Детские специалисты используют разнообразные игрушки и игровые материалы, включая наглядные пособия и интерактивные игры, позволяющие создать максимально эффективное пространство. Дети, имеющие трудности в социальном взаимодействии, могут получить возможность выстраивать отношения со сверстниками, находясь в окружении знакомых и комфортных объектов игры. В контексте расстройств аутистического спектра, игровой подход позволяет обращаться к проблемам, с которыми сталкиваются такие дети, в той форме, которая наиболее естественна для них.

Игровая терапия предлагает разнообразные подходы к коррекции нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра. Две основных формы, директивная и недирективная терапия, служат выполнению различных задач. Директивный подход акцентирует внимание на структурированной игре, направленной на достижение конкретных терапевтических целей. В рамках этой стратегии специалист определяет весомые шаги, через которые ребенок проходит, что позволяет ему лучше осваивать социальные навыки и поведенческие реакции. Недирективная терапия, в свою очередь, дает детям свободу самовыражения в игре, позволяя им взаимодействовать с окружающим миром в комфортном для себя темпе, что способствует развитию спонтанного общения и исследовательского поведения [4].

Процесс игровой терапии включает в себя важные этапы, такие как установление доверительных отношений

и создание безопасной игровой среды. Эти аспекты принципиально важны для детей дошкольного возраста с РАС, которые могут испытывать трудности в социальном взаимодействии и коммуникации. Коррекционная работа начинается с наработки контакта, что подразумевает выбор подходящих игровых материалов и техник, чтобы привлечь внимание ребенка и заинтересовать его. Также важно учитывать личностные особенности каждого ребенка, что делает терапию более индивидуализированной.

В числе популярных методик можно выделить песочную терапию, которая помогает детям не только развивать воображение и социальные навыки, но и устанавливать более крепкие связи с родителями и педагогами. Игровая деятельность в песочнице дает детям возможность моделировать ситуации из своей жизни, выражая при этом свои переживания и эмоции через манипуляции с песком и игрушками.

Один из важных аспектов игровой терапии — это работа с так называемыми стереотипными и сенсорными играми, которые являются основой для развития навыков эмоционального отклика. Стереотипные игры часто помогают детям с РАС чувствовать себя более комфортно, так как они основаны на повторении и предсказуемости, а сенсорные игры предлагают возможность исследовать различные текстуры и элементы окружения, что положительно сказывается на эмоциональном и психическом состоянии ребенка. Игровая терапия выступает как основной источник развития для детей с расстройствами аутистического спектра, предоставляя им подходящие инструменты для взаимодействия с миром.

Специфика работы с детьми с РАС требует от специалиста постоянного анализа поведения ребенка в процессе терапии. Необходимость внимательного наблюдения за реакциями ребенка на различные игровые ситуации становится важным показателем эффективности терапии. Имея это в виду, многие практикующие психологи и психотерапевты рекомендуют фиксировать изменения в поведении ребенка как в рамках игровой терапии, так и вне ее. Это помогает не только увидеть динамику результатов, но и более точно настраивать методы работы в зависимости от текущих потребностей ребенка.

Одной из ключевых особенностей игровой терапии является использование различных игровых методов для решения конкретных задач и проблем, с которыми сталкиваются дети. Изучение таких методов показало, что директивный и недирективный подходы формируют основу интегративной игровой терапии. Директивный подход подразумевает активное вмешательство психолога или психотерапевта, в то время как недирективный сохраняет свободу выбора за ребенком. Эти два подхода, комбинируясь, могут создать максимально эффективные условия для развития и взаимодействия детской личности, позволяя детской самореализации происходить естественно [10].

Результаты исследований свидетельствуют о том, что такая форма терапии может заметно снизить уровень деструктивных и неконструктивных поведений у детей.

Особенно значимо это для детей с высоким уровнем тревожности и проблемами в социальных взаимодействиях. Игра, как естественная среда для детей, предоставляет возможность не только для эмоциональной разрядки, но и для обучения новым социальным нормам и правилам через практический опыт.

Важно отметить, что игровые технологии включают в себя различные элементы, которые могут быть адаптированы к потребностям ребенка. Игровые эксперименты служат важным инструментом в коррекционной практике. Например, с помощью специально подобранных игровых заданий можно активизировать эмоциональную сферу детей, что приводит к гармонизации их жизненного опыта. А ролевые игры, где дети берут на себя различные роли, помогают развить эмпатию и понимание других людей.

Еще одним важным аспектом является возможность использования игр как средства коррекции деструктивных процессов. Например, в рамках игровой терапии можно корректировать поведенческие нарушения и выстраивать позитивные модели взаимодействия с окружающими. Открытое и непринужденное общение, предоставленное игровым контекстом, создает возможность для изменений в восприятии ребенка себя и других.

Исследования показывают, что игровой процесс, в отличие от обычной концепции обучения, позволяет детям лучше запоминать и применять знания, умения и приобретенные навыки в реальной жизни. Использование метафор и историй в процессе игры помогает им почувствовать себя более вовлеченными, что повышает их эмоциональную отзывчивость. Важно отметить, что успешное применение игровой терапии требует индивидуального подхода к каждому ребенку. Специалисты должны правильно выбрать инструменты и игры в зависимости от потребностей и особенностей ребенка.

Игровая терапия служит не просто как метод коррекции поведения, но как важный компонент развития социального интеллекта и коммуникационных навыков

детей с РАС. Использование игровых процессов и взаимодействий в терапевтических рамках значительно обогащает внутренний мир ребенка и способствует его полноценной адаптации во внешнем мире.

В последние годы игровая терапия становится все более важным инструментом в процессе коррекции поведения детей с расстройствами аутистического спектра. Однако важно не только применять игровые методики, но и систематически оценивать их влияние. Диагностические процедуры, такие как наблюдение за поведением ребенка во время и после игровых сессий, дают возможность понять, какие именно аспекты игровой терапии оказали наиболее выраженное воздействие. Наблюдение может быть дополнено специализированными шкалами, которые помогают измерять изменения в поведении и эмоциональном состоянии детей с РАС. Также важным элементом оценки является работа с родителями и педагогами, которые могут поделиться своим опытом и наблюдениями.

Эффективность игровой терапии у детей с РАС можно оценить через призму комплексного подхода, который включает в себя научно обоснованные методы, участие родителей и специалистов, а также учет индивидуальных особенностей каждого ребенка. Данный подход позволяет разработать более глубокие и эффективные стратегии взаимодействия с детьми с РАС, которые обязательно учитывают потребности и сильные стороны детей, что в свою очередь открывает новые горизонты для их социальной адаптации и интеграции в общество.

Таким образом, можно сделать вывод, игровая терапия не только предоставляет детям возможность выразить свои чувства и переживания, но и создает безопасную среду для взаимодействия с окружающим миром. Это особенно важно для детей с РАС, которые испытывают трудности в общении и социальном взаимодействии, а игра служит универсальным языком, который позволяет детям преодолевать барьеры и находить общий язык с окружающими людьми.

Литература:

1. Абакарова, Э. Г. Игровая терапия как модифицированный психокоррекционный метод, направленный на восстановление механизмов конституциональной компенсации и адаптации / Э. Г. Абакарова. — Текст: непосредственный // Сибирский педагогический журнал. — Новосибирск, 2009. — С. 312–319.
2. Башаев, С. В. Оценка влияния игровой системы реабилитации на реабилитацию детей с аутизмом и ДЦП / С. В. Башаев, А. А. Подлубная. — Текст: непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. — 2023. — № 4 (130). — С. 123–127.
3. Бузина В. В. Особенности установления контакта и взаимодействия с ребёнком с расстройствами аутистического спектра через игровую деятельность / Бузина В. В. — Текст: электронный // Вестник науки. 2023. № 10 (67). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ustanovleniya-kontakta-i-vzaimodeystviya-s-rebyonkom-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra-cherez-igrovuyu> (18.10.2024).
4. Вавилова О. С., Дайрова Р. А. Игровая психологическая коррекция с детьми с аутизмом // IN SITU. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovaya-psihologicheskaya-korreksiya-s-detmi-s-autizmom> (18.10.2024).
5. Викжанович С. Н. Обучение игре ребенка с расстройством аутистического спектра с учетом степеней тяжести нарушения коммуникации / С. Н. Викжанович — Текст: электронный // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-igre-rebenka-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra-s-uchetom-stepeney-tyazhesti-narusheniya-kommunikatsii> (05.12.2024).

6. Ждакаева Е. И. Игровая терапия как средство коррекции деструктивных детско-родительских отношений // Омский научный вестник. 2011. № 6 (102). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovaya-terapiya-kak-sredstvo-korreksii-destruktivnyh-detsko-roditelskih-otnosheniy> (05.12.2024).
7. Куликова, Д. Р. Терапия игрой / Д. Р. Куликова.— Текст: электронный // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка»: [сайт].— URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/terapiya-igroy> (дата обращения: 12.12.2024).
8. Лендрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений: Пер. с англ. / Предисл. А. Я. Варга / М.: Международная педагогическая академия, 1994.— 368с.
9. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук.— Спб: Речь, 2008.— 224 с.
10. Никитская, Е. А. Социализация детей с синдромом раннего детского аутизма посредством игровой терапии / Е. А. Никитская, Д. П. Булхова.— Текст: непосредственный // Евразийский Союз Ученых.— 2022.— № 1 (94).— С. 31–34.
11. Самойлова В. М., Малахова Е. Е. Игра как неотъемлемая часть коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / В. М. Самойлова, Е. Е. Малахова — Текст: электронный // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. 2017. № 5 (35). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/4785> (дата обращения: 12.11.2024).
12. Харабаджах, М. Н. Игротерапия как метод коррекции неконструктивного поведения детей старшего дошкольного возраста / М. Н. Харабаджах.— Текст: электронный // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74–2.: [сайт].— URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igroterapiya-kak-metod-korreksii-nekonstruktivnogo-povedeniya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 10.10.2024).
13. Эльконин Д. Б. Психология игры.— 2-е изд.— М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.— 360 с. ISBN5–691–00256–2.

Идеи основополагающих концепций самообразования в исследованиях отечественных ученых-педагогов в 60–80-х годах XX века как важнейший потенциал развития современного общества

Лаврова Наталья Вячеславовна, соискатель
Институт стратегии развития образования РАО (г. Москва)

Статья посвящена проблеме самообразования в исследованиях ученых 60–80-х годов XX века, эволюции теоретических вопросов деятельности, преемственности самообразования в современном образовании, как единство составляющих обучения детей.

Ключевые слова: самообразование, вопросы исследований, стратегия образования, обучение школьников.

Ideas of fundamental concepts of self-education in the research of domestic scientists and educators in the 60–80s of the twentieth century as the most important potential for the development of modern society

Lavrova Natalya Vyacheslavovna, applicant
Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Moscow)

The article is devoted to the problem of self-education in the research of scientists of the 60s–80s of the twentieth century, the evolution of theoretical issues of activity, the continuity of self-education in modern education, as a unity of components of children's education.

Keywords: self-education, research issues, education strategy, school education.

На основании системного и целостного историко-педагогического знания ученые выявили закономерности и педагогические идеи самообразования недавнего прошлого, которые могут быть использованы в современной России. В XXI веке отмечается усиление роли школьного самообразования, которое рассматривается

в качестве важнейшего потенциала развития общества и государства. Умения человека перерабатывать и применять полученные знания являются показателем творческого потенциала личности. Очевидно, что без самообразования невозможно решить проблему стратегии собственного использования личных ресурсов. Самооб-

разовательная деятельность лежит в основе модернизации системы образования, новых педагогических стратегий, служит фактором дальнейшего социально-культурного развития страны и общества.

Значение данной проблемы для общества отражено в государственной политике в области образования, где неоднократно актуализировался вопрос о роли самообразования. Положения Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» раскрывают преемственность основных направлений концепции развития образования, воспитания личности к жизни в высокотехнологичном мире. В статье отмечается, что школьные знания лежат в основе самообразования и внешкольного дополнительного образования [1].

Указ Президента Российской Федерации «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», ставит новые задачи в обучении с учетом инновационной экономики, увеличения числа детей, обучающихся по дополнительным программам [2]. В своем Послании Федеральному Собранию Президент Российской Федерации В. В. Путин рассматривает обучение учащихся во внешкольном образовании, как «...огромный ресурс гармоничного развития личности» [3]. В. В. Путин предложил возродить систему дополнительного образования школьников в сфере ответственности государства [4].

Историко-педагогические научные изыскания отечественных ученых нашли отражение в теоретических и практических работах, которые представляли основные концепции развития самообразования школьников: формирование готовности к самообразованию у младших и старших учащихся; самообразование как составная часть самовоспитания; развитие самообразования; педагогическое руководство самообразовательной деятельностью в учебной, внешкольной и дополнительной работе детей [5], [6]; [9], [17]; [18] и др.

Исследователи самообразования выявили факторы, влияющие на воспитание самообразовательной деятельности, обозначили прогрессивные тенденции разработок теоретических основ самообразования школьников, как постоянно развивающуюся деятельность.

Ученые отмечали, на процесс развития теоретических основ самообразования школьников 60-х — 80-х гг. XX века воздействовали социально-культурные факторы (народная педагогика; просветительское движение передовых деятелей отечественной науки XVIII, XIX, XX века; введение нового содержания образования и демократизация общества второй половины XX века). Для образовательного процесса научные исследования основ самообразования носили прогрессивный характер. Ученые изучали влияние учебно-воспитательного процесса на формирование потребности в самообразовании у учащихся; развитие самообразования детей; самообразование отражает потребность в умственном воспитании; взаимосвязь готовности, стремления, условия самообразования с самовоспитанием; познавательная самостоятельность для самообразования.

В трудах ученых-педагогов прослеживается эволюция теоретических основ самообразования школьников. Отечественная наука рассматривает самообразование учащихся, как постоянно развивающуюся деятельность; социально-педагогические концепции самообразования изучались учеными, как структурный компонент в единой системе образования СССР.

В своих работах исследователи отметили следующие положения: самообразование школьников процесс социальный, связанный с их созидательной деятельностью [9] и др. Сущность самообразования состоит в самостоятельном, дополнительном, добровольном пополнении и углублении знаний из различных источников [11] и др. Самообразование — высшая форма познавательной деятельности учащихся, которая зависит от убежденности в необходимости ее осуществления, активности, владения умениями и навыками работы [13] и др.

Ученые-педагоги 60–80-х гг. XX века рассмотрели соотношение процессов обучения и самообразования школьников в двух основных аспектах: обучение и самообразование — это два разных процесса, которые идут параллельно, иногда переплетаясь, дополняя друг друга; переход обучения в самообразование происходит через организацию деятельности учащихся, а достижение результата отмечается к концу учебы в школе.

В своих трудах ученые выявили направления формирования самообразования школьников и дали толчок воспитания деятельности в общеобразовательной школе. На материале исследований была разработана система самообразования, взаимосвязь отдельных ее видов и преемственность. В работах отразились многие аспекты основных теоретических проблем самообразования учащихся: вопросы истории становления и развития самообразования; мотивы самообразовательной деятельности учеников; воспитание готовности, формирование потребности и стремления детей к самообразованию; их познавательный интерес; самовоспитание и обучение учащихся: [24], [25]; [19], [21]; [16]; [23], [8]; [15] и др.

Авторы исследований отметили признаки самообразования школьников:

— познавательная потребность в умственном саморазвитии, активность и самостоятельность [7] и др.;

— целенаправленность, сформированность познавательных и организационных умений, рациональность [9] и др.

В научных работах были обозначены условия для развития самообразования детей:

— деятельность закладывается в учебно-воспитательные занятия [19] и др.;

— учеба реорганизовывается по пути активизации познавательной потребности [26] и др.;

— развитие познавательной и волевой активности, самостоятельности и стремления приобретения познаний [23]; [12] и др.;

— осознание значимости самообразования для общества [20] и др.

Ученые исследовали самообразование школьников с учетом закономерностей самовоспитания, взаимосвязь которых обусловлена дидактикой воспитательного процесса, единой природой самосознания личности, общей потребностью к саморазвитию и самосовершенствованию [6] и др.;

— характер процесса обучения и методы самообразования подчинены общей цели — воспитания деятельности как черты личности [10] и др.;

— в основе самовоспитания лежит взаимосвязь воспитания и обучения; переход воспитания к самовоспитанию предполагает всестороннее развитие личности, передачи функции воспитания к самому воспитаннику [18] и др.;

— в процессе самовоспитания ученик получает новые знания [17] и др.;

— это осознанное самоизменение личности, которое имеет волевую направленность, решительность и самостоятельность [6], [24] и др.;

— самовоспитание и самообразование детей — педагогически организуемый и управляемый процесс [18] и др.

По мнению исследователей, трудности школьного самообразования носили педагогический характер, так как отсутствовала связь между учебным процессом, самообразованием, самовоспитанием, самоопределением и образованием [7] и др.

Своими трудами ученые внесли существенный вклад в теоретическую разработку проблемы самообразования школьников, создали основательную базу для реализации идеи на практике и признали необходимость этой деятельности. Самообразование рассматривалось как единство составляющих обучения: мотивов, учебных действий, самоконтроля. Элементы деятельности выполнялись учениками самостоятельно, без непосредственной помощи педагога.

Подлинное самообразование неотрывно от самовоспитания и подчинено ему. Педагогическая наука исходила из очевидного положения о том, что проблема самообразования учеников тесно связана с их самовоспитанием. По своей сущности, взаимосвязь самообразования и обучения вытекала из самого воспитательного процесса и была обусловлена единой природой самосознания личности, общей потребностью к саморазвитию и самосовершенствованию. Самообразование в значительной степени определяло эффективность самовоспитания школьников, так как содействовало развитию самосознания личности, повышало степень осознанности окружающего мира и себя в нем. Ученые разработали приемы преподавания в целях воспитания самообразования школьников. Понимание самообразования, как частный случай самовоспитания, дало возможность

учитывать выявленные закономерности самовоспитания [18], [24] и др.

Самообразовательная деятельность являлась предпосылкой различных форм работы личности над собой и была непосредственно связано с отбором нужной информации, определялась мотивами и поиском знаний. Педагогическое руководство самообразованием школьников действовало в единстве и во взаимосвязи с самовоспитанием, способствовало развитию.

Обучение учащихся основам самообразования учителями-предметниками являлось одним из направлений исследований в науке. В условиях школьного обучения самообразование очень специфично. Оно протекает при интенсивном формировании личности, росте ее самосознания, определении призвания и жизненных планов. После формирования определенных навыков деятельности, педагог предлагал детям ориентир для самообразовательной работы вне школы. В первую очередь, передавались навыки самоконтроля, затем — основные правила, выполнения учебных действий, формирования приемов и способов осознанной мотивации к самообразованию: формирования умений и навыков самообразования школьников [14], [12] и др.; вопросы мотивации, побуждения к самообразованию [11], [13], и др.; познавательная активность учащихся [22] и др.

Качественное изменение самообразования являлось результатом мыслительной активности обучаемых и осознанного педагогического руководства этой деятельностью. «Двойственность» мотиваций самообразования лежит в исходной двойственности связей с миром, в предметной деятельности и общении. Самообразование порождает стремление не останавливаться в своем развитии, побуждает личность к поиску знаний для приложения в жизни, понимание практического значения, возможность использования для новых задач. Самообразование — это не только дополнительная активная деятельность по усовершенствованию знаний, расширению, углублению и систематизации, но и работа, направленная на обогащение самой деятельности.

Историографический анализ научно-педагогической литературы дает основания констатировать, что в основу методологической базы основополагающих концепций содержания теоретических основ самообразования 1960-х — 1980-х гг легли передовые идеи отечественных ученых-педагогов. В решении проблемы преобладал подход к самообразованию с позиции школьной подготовки, что удовлетворяло не только теоретическую заинтересованность педагогической науки, но и запросы педагогической практики. Бурное развитие теоретического знания содействовало повышению статуса самообразования в обществе.

Литература:

1. Приказ Президента РФ от 04.02. 2010. № 271. / Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс].— Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/6683>.

2. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2012. № 599. / О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки. [Электронный ресурс].— Режим доступа: [http:// kremlin. ru / events / presiden / news / 15236](http://kremlin.ru/events/president/news/15236).
3. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию. 04.12.2014. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http:// www. kremlin. ru > d / 47173](http://www.kremlin.ru>d/47173).
4. Путин, В. В. (г.р. 1952). Строительство справедливости. Социальная политика для России. Предвыборная статья. 13.02.2012. [Электронный ресурс].— Режим доступа: [www. Putin-itoqi. Ru](http://www.Putin-itoqi.Ru).
5. Айзенберг, А. Я. Проблемы теории и практики самообразовательного чтения в России (Вторая половина XVIII—XIX вв.): Дис. ... д-ра пед. наук.— М.: 1981.— 450 с.
6. Арет, А. Я. Основные положения теории самовоспитания: Дис... д-ра пед. наук: В 2-х тт.; — Фрунзе, 1963.— 780 с.
7. Бондаренко, В. П. Педагогические основы преодоления трудностей в самообразовании старшеклассников: Дис... канд. пед. наук.— Рязань, 1976.— 170 с.
8. Голованова, Н. Ф. Самообразование как составная часть самовоспитания старших школьников: Дис... канд. пед. наук.— Рязань, 1976.— 169 с.
9. Громцева, А. К. Проблема самообразования учащихся на современном этапе развития советской школы: Дис... д-ра пед. наук: В 2-х тт.; — Л.: 1971.— 628 с.
10. Есипов, Б. П. (1894–1967). Самостоятельная работа учащихся на уроках.— М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1961.— 240 с.
11. Закиров, Г. С. Педагогические условия формирования у школьников потребности в самообразовании (На материале курсов математики и физики 8 класса): Дис... канд. пед. наук.— М.: 1968.— 229 с.
12. Земскова, Л. А. Формирование у учащихся VIII — IX классов стремления к самообразованию. (На основе связи обучения с жизнью в преподавании иностранного языка и географии): Дис. ... канд. пед. наук.— Волгоград, 1976.— 171 с.
13. Ильин, Василий Сергеевич. Проблемы воспитания потребности в знании у школьников: Дис. ... д-ра пед. наук: В 2-х тт.; — Ростов на Дону,— 1971.— 595 с.
14. Ковалевская, Нина Георгиевна. Формирование у старшеклассников готовности к самообразованию: Дис... канд. пед. наук.— Волгоград, 1973.— 185 с.
15. Ковтун, Лариса Григорьевна. Развитие познавательной самостоятельности учащихся IV–V классов как подготовка их к самообразованию: Дис... кан. пед. наук.— Волгоград, 1975.— 227 с.
16. Коджаспирова, Галина Михайловна. Формирование готовности к самообразованию у младших школьников: Дис... канд. пед. наук.— М.: 1975.— 218 с.
17. Колбаско, Иван Иванович. Подготовка учащихся старших классов вечерних (сменных) школ к самообразованию / на материале преподавания истории /: Дис. ... канд. пед. наук.— Л.: 1965.— 317 с.
18. Кочетов, Александр Ильич. Взаимосвязь воспитания и самовоспитания. / На материале V — VIII классов: Дис. ... д-ра пед. наук: В 2-х тт.; — Л.: 1967. Т. I.— 287 с. Т. II.— 604 с.
19. Любимцев, Юрий Григорьевич. Дидактические условия сочетания обучения и самообразования старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук.— Тюмень, 1983.— 251 с.
20. Майборода В. К. Самостоятельная работа учащихся важнейшее средство самообразования // Формирование у учащихся готовности к самообразованию: [Сб. статей] / Волгоградский педагог. ин-т им. А. С. Серафимовича; Редколлегия: И. Ф. Герасименко (отв. ред.) и др.— Волгоград: ВГПИ, 1977.— 160 с.— С. 41–48.
21. Нусинова, Ж. Н. Подготовка учащихся к послешкольному самообразованию: Дис. ... канд. пед. наук.— М.: 1974.
22. Пидкасистый, П. И. Процесс и структура самостоятельной деятельности учащихся в обучении: Дис. ... д-ра пед. наук.— М.: 1973.— 392 с.
23. Редковец, И. А. Повышение развивающей функции обучения для формирования у учащихся стремления и умений заниматься самообразованием: Дис. ... канд. пед. наук.— Волгоград, 1973.— 256 с.
24. Рувинский, Л. И. Воспитание и самовоспитание: Дис... д-ра пед. наук.— 6.: 1971.— 540 с.
25. Сергеева, Л. Н. Педагогическое руководство самообразованием старших школьников: Дис. ... канд. пед. наук.— Л.: 1981.— 265 с.
26. Шаров, Ю. В. Формирование духовных потребностей советских школьников как социально-педагогическая проблема: Дис. ... д-ра пед. наук.— Новосибирск, 1970.— 1086 с.

Математическая грамотность школьника в XXI веке

Майдурова Анастасия Андреевна, учитель математики и физики

МБОУ СОШ с углубленным изучением отдельных предметов с. Тербуны Тербунского муниципального района Липецкой области

В статье рассматривается значимая роль в изучении математики как формирующего и развивающего элемента образовательного процесса школьника. Раскрывается понятие «математическая грамотность», как составляющая единица функциональной грамотности. Кроме того, представлены логико-математические задачи курса математики 7–11 класса с подробным решением, которые наглядно показывают механизмы развития критического мышления, внимания, памяти и иных когнитивных функций обучающегося.

Ключевые слова: математика, математическая грамотность, функциональная грамотность, логическое мышление.

Mathematical literacy of schoolchildren in the 21st century

The article examines the significant role in the study of mathematics as a formative and developing element of the student's educational process. The concept of «mathematical literacy» as a component unit of functional literacy is revealed. In addition, logical and mathematical problems of the 7th-11th grade mathematics course with a detailed solution are presented, which clearly show the mechanisms of the development of critical thinking, attention, memory and other cognitive functions of the student.

Keywords: mathematics, mathematical literacy, functional literacy, logical thinking.

В настоящее время дисциплина «математика» занимает ключевую позицию в формировании функционально грамотной личности учащихся как начальной школы, так и у обучающихся средней и основной школы. Содержание курса направлено на развитие функциональной грамотности и основных умений. Математика является фундаментом всего образовательного процесса, инструментом, способствующим развитию логического мышления, воображения, а также интеллектуальных и творческих способностей. Это также важный путь социальной адаптации личности. Кроме того, математика выступает в роли формирующей мировоззрение человека дисциплины. Стоит отметить, что математика является основной составляющей функциональной грамотности. Тогда возникает вполне закономерный вопрос, что такое математическая грамотность? Математическая грамотность подразумевает умение человека осознавать и интерпретировать значение математики в своем окружении, делать обоснованные математические выводы и применять математические знания для удовлетворения актуальных и будущих потребностей мыслительного, активного и созидательного гражданина. Учащиеся, которые овладели математической грамотностью, имеют возможность:

- идентифицировать проблемы, возникающие в реальной жизни и поддающиеся решению с помощью математических методов;
- формулировать эти проблемы, используя математический язык;
- находить решения, применяя математические факты и стратегии;
- анализировать методы, которые были использованы для решения;

- интерпретировать результаты с учетом исходной задачи;
- формулировать и документировать выводы, полученные в ходе решения задачи.

Формирование логического мышления у школьников осуществляется через решение нестандартных задач на уроках математики, которые требуют углубленного анализа условий и построения последовательности взаимосвязанных логических выводов. Эти задачи способствуют рассмотрению объектов с различных ракурсов, развивают навыки анализа и синтеза, что в свою очередь открывает возможности для самого школьника решать задачи повышенного уровня. К сожалению, в рамках урочной деятельности не всегда представляется возможность решать задачи повышенного уровня, так как общая образовательная программа рассчитана на «среднего ученика» и отводимое время календарно-тематического планирования на решение задач «со звездочкой» крайне не хватает. Но зачастую в классах встречаются такие ученики, которые хотят и могут углубляться в более сложные математические концепции. Причем здесь мы не берем как таковые математические классы, а рассматриваем сущность проблемы с ракурса обычной общеразвивающей программы. Помимо сказанного, стоит сделать еще важный акцент в изучении задач повышенной сложности.

Практика показывает, что единый государственный экзамен по математике сдается всеми учащимися. И здесь целесообразно сместить математический вектор во внеурочную деятельность. Занимательный материал по внеурочным занятиям по математике помогает активизировать мыслительные процессы, развивает познавательную активность, наблюдательность, внимание, память, подерживает интерес к предмету. Возникает закономерный

вопрос, почему так не происходит в урочной деятельности? А ответ кроется весьма в простых составляющих: во-первых, на внеурочной деятельности нет оценочной системы, «двоек» не ставят, а во-вторых, как правило, на такие занятия приходят школьники, уже имея интерес к математике и осмысленность в дальнейших действиях, чем предстоит заниматься. Задания предполагают повысить у учащихся мотивацию к изучению предмета, развить аналитико-синтетические способности, сообразительность, математическую речь, гибкость ума, через решение нестандартных задач.

Приведем примеры задач, с подробным решением, чтобы показать важность и значимость математики и в целом математической грамотности в развитии личности.

Пример 1. Найти сумму всех трёхзначных чисел, произведение цифр которых равно 3.

Решение: Произведение трех цифр может быть равно 3 только, если это цифры 1, 1 и 3. Рассмотрим все возможные трехзначные числа, которые можно из них составить — это 113, 131, 311. Их сумма равна 555.

Пример 2. В забеге участвовал 41 спортсмен. Число спортсменов, прибежавших раньше Ивана, в 4 раза меньше числа тех, кто прибежал позже него. Какое место занял Иван?

Решение: Число спортсменов, прибежавших раньше Ивана, примем за одну часть, тогда число спортсменов, прибежавших позже Ивана, составляет 4 части. 40 спортсменов разделим на 5 равных частей, получим, что одна часть составит 8 спортсменов. Значит, Иван прибежал девятым.

Пример 3. Два игрока, Петя и Ваня, играют в следующую игру. Перед игроками лежат две кучи камней. Игроки ходят по очереди, первый ход делает Петя. За один ход игрок может добавить в одну из куч (по своему выбору) один камень или увеличить количество камней в куче в два раза. Например, пусть в одной куче 10 камней, а в другой 5 камней; такую позицию в игре будем обозначать (10, 5). Тогда за один ход можно получить любую из

четырёх позиций: (11, 5), (20, 5), (10, 6), (10, 10). Для того чтобы делать ходы, у каждого игрока есть неограниченное количество камней.

Игра завершается в тот момент, когда суммарное количество камней в кучах становится не менее 77. Победителем считается игрок, сделавший последний ход, то есть первым получивший такую позицию, при которой в кучах будет 77 или больше камней. В начальный момент в первой куче было семь камней, во второй куче — S камней; $1 \leq S \leq 69$.

Будем говорить, что игрок имеет выигрышную стратегию, если он может выиграть при любых ходах противника. Описать стратегию игрока — значит, описать, какой ход он должен сделать в любой ситуации, которая ему может встретиться при различной игре противника. В описание выигрышной стратегии не следует включать ходы играющего по этой стратегии игрока, не являющиеся для него безусловно выигрышными, то есть не являющиеся выигрышными независимо от игры противника.

Известно, что Ваня выиграл своим первым ходом после неудачного первого хода Пети. Укажите минимальное значение S , когда такая ситуация возможна.

Решение: Заметим, что игра должна закончиться в 2 хода. Минимальное значение количества камней в обеих кучах, при котором игра заканчивается, — 77. Эта ситуация возможна, например, когда в первой куче 7 камней, а во второй — 70. Значит, чтобы Ваня мог выиграть своим первым ходом, количество камней во второй куче должно быть ≥ 35 . Поскольку удваиванием число 35 получить нельзя, после первого хода Пети во второй куче должно получиться 36 камней. Это возможно при значении $S=18$. При таком минимальном значении S Ваня выигрывает своим первым ходом после неудачного хода Пети.

Отметим, что «нестандартные» задачи в настоящее время могут являться одним из основных средств формирования познавательного интереса к предмету и могут активно использоваться учителями в дополнительном математическом образовании школьников.

Литература:

1. Горев П. М. Уроки развивающей математики. 5–6 классы: задачи математического кружка / П. М. Горев, В. В. Утёмов. — Киров: Изд-во МЦИТО, 2014. — 207 с.
2. Иванова И. П. Сопровождение одаренных детей в условиях реализации ФГОС начального образования // Современные проблемы и перспективы развития психологии и социальной педагогики: сборник научных статей. — Чебоксары, 2016. — С. 19–15.
3. Шарыгин И. Ф. Факультативный курс по математике. Решение задач./И. Ф. Шарыгин — М. — «Просвещение» 2008.-С.12.
4. Колесникова с. И. «300 сложных задач ЕГЭ»/И. С. Колесникова. «Айрис Пресс». 2007 г.-С.17.

Коррекция недостатков развития дошкольников с задержкой психического развития методами кинезиологии

Масына Татьяна Владимировна, учитель-дефектолог
МБДОУ Детский сад компенсирующего вида № 8 г. Ейска МО Ейский район (Краснодарский край)

Как известно, у детей с ограниченными возможностями здоровья выявляется общее моторное двигательное отставание в развитии, а малая физическая активность нагрузки заметно снижает концентрацию, устойчивость и распределяемость внимания, выносливость, координационные способности, работоспособность, тормозит интеллектуальное и речевое развитие.

В результате дошкольники с ОВЗ быстро истощаются и утомляются, имеют низкий уровень произвольности поведения и высших психических функций. Данные особенности и трудности можно скорректировать путем правильного подбора методов педагогической коррекции [2].

Задержка психического развития — это состояние, при котором ребенок отстает в своем психическом развитии от сверстников. Это может включать задержку развития речи, двигательных навыков, когнитивных способностей и других аспектов. Дети с задержкой психического развития нуждаются в специальных методах поддержки и стимуляции своего развития.

По словам П. И. и Г. И. Деннисон «развитие психических процессов нужно начинать с развития движений рук и тела. Вся развивающая работа должна быть направлена от движений к мышлению, а не наоборот» [3].

Систематические упражнения по тренировке движений пальцев наряду со стимулирующим влиянием на развитие речи являются, по мнению М. М. Кольцовой, «мощным средством повышения работоспособности головного мозга». Чем лучше развита способность двигаться, тем больше потенциал к обучению и развитию интеллектуальных способностей. Именно поэтому использование кинезиологии в практике любого педагога в работе с детьми с ОВЗ является перспективной [5].

Кинезиология — это наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения. В данный момент кинезиологические упражнения являются инновационным подходом в развитии детей с задержкой психического развития.

Она существует уже двести лет и используется во всем мире.

Кинезиологические упражнения представляют собой активные двигательные действия, которые способствуют улучшению физического, психического и социального развития детей. Кинезиологическими движениями пользовались Гиппократ и Аристотель. Кинезиологические упражнения развивают мозолистое тело, повышают стрессоустойчивость, синхронизируют работу полушарий, улучшают мыслительную деятельность, способствуют улучшению памяти и внимания, облегчают процесс чтения и письма [7].

При коррекции развития межполушарного взаимодействия с помощью кинезиологических упражнений используются следующие направления:

1. Интегративные движения, такие как гимнастика для мозга, направленные на расширение связей между полушариями, активацию и гармонизацию процессов мозга.
2. Задания, игры и упражнения для улучшения координации движений и развития моторики правой и левой руки.
3. Упражнения на развитие смыслообразующей функции психических процессов и произвольной саморегуляции с целью развития внимания.
4. Глазодвигательные упражнения, способствующие развитию межполушарных взаимодействий, активизирующие кровообращение, способствующие развитию зрительного восприятия.
5. Дыхательные упражнения, развивающие способность произвольно контролировать дыхание, самоконтроль над поведением, эмоциями, речью и движениями [6].

Мозг человека состоит из двух полушарий — левого и правого. Полушария между собой соединены мозолистым телом, через которое и проходит обмен информацией между двумя полушариями. В протекании психических функций принимают участие оба полушария мозга, где каждое выполняет свою роль.

Правое полушарие отвечает за воображение, которое позволяет ребёнку воображать, фантазировать, мечтать, и, как следствие, — сочинять и учить наизусть. «Правополушарные» люди лучше танцуют, воспринимают музыку, любят рисовать.

Левое полушарие отвечает за языковые способности ребёнка, письмо и чтение. «Левополушарные» люди имеют возможность последовательно обрабатывать информацию, делать выводы.

Работа обоих полушарий очень важна для человека. У новорожденного оба полушария развиты одинаково, но в процессе развития, обучения одно из полушарий развивается активнее другого.

Если межполушарное взаимодействие не сформировано, то происходит неправильная обработка информации и у ребенка возникают сложности в обучении. Если нарушается работа межполушарных связей, то это ведет к нарушению пространственных ориентаций, страдает адекватное эмоциональное реагирование и координация работы зрительного и аудиального восприятия. Ребенок в таком состоянии плохо воспринимает информацию на слух или зрительно. Поэтому полушария мозга можно и нужно развивать. Особенно это важно в дошкольном возрасте, так как это период активного развития мозговых

структур. И здесь нам на помощь придут кинезиологические упражнения или, другими словами, нейрогимнастика.

При выполнении кинезиологических упражнений у детей развиваются умственные способности и укрепляется физическое здоровье. Они позволяют активизировать различные отделы коры больших полушарий головного мозга, что способствует развитию и коррекции проблем психики, мышления, речевого развития.

Основными требованиями к проведению с детьми кинезиологических упражнений является системность, особенно актуально это является для детей с ОВЗ. Важно учитывать, что освоению нового материала и закреплению уже ранее пройденному отводится особое место при работе с детьми с ЗПР.

Так, в структуре коррекционно-развивающего занятия с детьми должно быть отображено закрепление ранее пройденного материала, а именно кинезиологического упражнения, а также освоение качественного нового материала. Также хочется напомнить о постепенном усложнении материала, которое соответствовало бы концепции Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития, как о предъявлении ребенку задания, которое он способен решить практически самостоятельно, но с минимальной помощью взрослого [1].

При этом закрепление кинезиологического упражнения проходит не на одном, а в течение нескольких за-

ятий с целью выявления устойчиво положительной динамики развития ребенка.

Занятия могут выполняться ежедневно, но без принуждения. Регулярность проведения кинезиологических игр и упражнений, движений — это залог быстрого достижения положительного результата в развитии и обучении ребенка. Чтобы у ребенка начали развиваться определенные навыки, повысилась функциональность ЦНС, нужно выполнять как минимум по 1–2 упражнения в день. Общая продолжительность всего комплекса упражнений должна находиться в пределах от 5 до 10 мин., так как ребенок может устать [4].

Работая с дошкольниками с задержкой психического развития следует использовать следующие упражнения и из них формировать комплексы:

1. Статические упражнения: «Ухо — нос»; «Змейка»; «Колечки»; «Кулак-ребро-ладонь»
2. Дыхательные упражнения: «Свеча»; «Дыши носом»; «Ныряльщики»; «Дыхание».
3. Глазодвигательные упражнения: «Взгляд влево вверх»; «Горизонтальная восьмерка»; «Слон»; «Глаз — путешественник»; «Глазки» — разные варианты.
4. Телесные упражнения: «Перекрестное марширование»; «Мельница»; «Колено-локоть»; «Дерево».
5. Упражнения на релаксацию: «Дирижер»; «Ковер самолет»; «Путешествие на облака» [8].

Литература:

1. Григорьева, Т. А. Развитие межполушарных связей головного мозга посредством кинезиологических упражнений у детей с ограниченными возможностями здоровья / Т. А. Григорьева. — Текст: непосредственный // Создание эффективного образовательного пространства при инклюзивном обучении. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2022. — С. 97–99.
2. Данилова, Е. П. Нейрогимнастика в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками, имеющими ОВЗ / Е. П. Данилова. — Текст: электронный // Interactive-plus.ru: [сайт]. — URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/885/Action885-560717.pdf> (дата обращения: 11.12.2024).
3. Деннисон П. Е. Гимнастика мозга: книга для учителей и родителей / П. Е. Деннисон, Г. Е. Деннисон. — СПб.: ВЕСЬ, 2016. — 320 с.
4. Казакова, О. В. Кинезиологические упражнения в работе с детьми с ЗПР / О. В. Казакова. — Текст: электронный //: [сайт]. — URL: (дата обращения: 11.12.2024).
5. Коломойцева, М. Н. Кинезиологические игры и упражнения как неотъемлемый элемент работы с детьми с ОВЗ / М. Н. Коломойцева. — Текст: непосредственный // «Эволюционные процессы в дошкольном и начальном образовании: Инноватика, достижения, перспективный опыт». — Мариуполь: Мариупольский государственный университет имени А. И. Куинджи, 2023. — С. 472.
6. Стальская, Е. И. Использование метода кинезиологии в работе с дошкольниками / Е. И. Стальская, Ю. С. Корнеева, Е. Г. Ромицына. — Текст: непосредственный // «Северная Двина». — 2009. — № 3. — С. 32–36.
7. Струкова, О. В. Зеркальное рисование как метод синхронизации активности обоих полушарий головного мозга у детей дошкольного возраста / О. В. Струкова, О. В. Петрова. — Текст: непосредственный // Образование и воспитание. — 2018. — № 4 (19). — С. 27–29. — URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/101/3559/> (дата обращения: 11.12.2024).
8. Шанина, Г. Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков [Текст]: учебное пособие / Шанина Галина Егоровна; М-во физ. культуры, спорта и туризма Российской Федерации, Всероссийский науч.-исслед. ин-т физ. культуры. — Москва: Всероссийский науч.-исслед. ин-т физ. культуры, 1999. — 39 с.

Моделирование взаимодействия семьи и техникума в условиях современного среднего профессионального образования

Минаков Андрей Николаевич, преподаватель спец. дисциплин;
Никулина Маргарита Юрьевна, преподаватель спец. дисциплин
Воронежский авиационный техникум имени В. П. Чкалова

Авторами представлена модель взаимодействия семьи и средне профессиональной образовательной организации в вопросах обучения и воспитания студентов техникума. Обозначены проблемы взаимодействия техникума и семьи, предложены варианты родительского всеобуча.

Ключевые слова: обучающиеся, семья, модель, образование, знания.

Введение. Проблема взаимодействия образовательной организации и семьи в настоящее время актуальна и обсуждается на уровне министерства образования. Указ Президента Российской Федерации от 22.11.2023 № 875 «О проведении в Российской Федерации года семьи» призван содействовать сохранению семейных ценностей как залога стабильности и процветания общества.

В ситуации экономических и политических преобразований техникум, являясь важнейшим социальным институтом, призван не только обучать, готовить к профессиональной деятельности, но и педагогически управлять семейным воспитанием. Возможные проблемы семейного воспитания оборачивается для образовательной организации не только изменениями в психолого-педагогической работе с обучающимися, а зачастую усложняют работу с родителями.

Степень разработанности проблемы

Анализ научно-практической педагогической литературы позволил выделить факторы, определяющие значимость семейного воспитания.

Важность эмоциональной близости и отношения на кровном родстве рассматривали Ю. Г. Азаров, Е. М. Беспаленко, Т. А. Маркова, В. М. Минияров, А. В. Петровский, М. Ю. Савченко и др.

Вопросам приобщения детей к социальной жизни и формирование у них картины мира посвятили свои работы Т. В. Кривцова, Т. А. Куликова, Р. В. Овчарова, Г. Г. Филиппова и др.

Педагогическую культуру родителей и ее влияние на образование детей рассматривала О. А. Волкова. Автором выделены и описаны компоненты педагогической культуры родителей, а выводом стала необходимость формирования педагогических компетенций у родителей как водной из задач педагогов в системе образовательных учреждений [1].

Т. В. Коваленко провела диагностику ценностно-мотивационного компонента детско-родительского взаимодействия в современной российской семье и пришла к выводу, что в этом направлении имеется много нерешенных проблем. К примеру, нет тесного взаимодействия родителей с учебными учреждениями, что может приводить

к потере контроля над посещением и успеваемостью обучающихся [2].

Л. В. Ступакова, В. В. Ильинский, М. Д. Масанова описывают ответственность семьи за среду обитания своих детей и престарелых лиц. Происходящие перемены в обществе меняют семью, а также изменяется работа с семьей [3].

Изучение указанной и другой литературы позволило сформулировать **цель** настоящего исследования — разработка и реализация модели взаимодействия семьи и техникума в условиях современного среднего профессионального образования.

Объект исследования: взаимодействие семьи и техникума в условиях современного среднего профессионального образования.

Предмет исследования: моделирование взаимодействия семьи и техникума в условиях современного среднего профессионального образования.

Методы исследования и исследуемые

В исследовании приняли участие педагоги, обучающиеся и родители обучающихся ГБПОУ ВО «ВАТ им. В. П. Чкалова» г. Воронежа. Методы изучения эффективности модели: анкетирование; наблюдение (научное). Методы для достижения цели и решения задач — «Родительский всеобуч», совместные празднования знаменательных дат, психологическое консультирование и психолого-педагогическое сопровождение.

Результаты и их обсуждение

Модель имеет следующую структуру: цель; задачи; принципы. Опирается на нормативно-правовую базу. Для снижения уровня перфекционизма родителей и наоборот повышения активности за воспитание детей реализуется программа «Родительский всеобуч».

В центре модели показано взаимодействие субъектов образовательного процесса: ГБПОУ ВО «ВАТ им. В. П. Чкалова» с родителями и обучающимися. Взаимодействие направлено на перестройку учебной деятельности обучающихся как на уровне содержания, так и на уровне формы ее организации с тем, чтобы обеспечить

появление некоторых новых личностных качеств: ответственность, эмоционально-волевой контроль, профессиональные навыки, креативность, патриотизм, гражданская идентичность, трудолюбие и др.

Программа «Родительский всеобуч» имеет следующее содержание:

- Основы семейной психологии (Роль семейного общения в профилактике девиантного поведения и вредных привычек; конфликты и последствия и др.);
- Основы семейного уклада (Традиции, этика семейного быта, бюджет и др.);
- Основы семейного права (Основы семейного права РФ);
- Воспитательный потенциал семьи (Основы семейного воспитания);
- Основы здорового образа жизни и содержательного досуга;
- Основные формы взаимодействия семьи и образовательной организации (Генерация образовательных стандартов, исполнение Указов и Приказов).

Анкетирование родителей обучающихся, которое проводится три раза в год, подтвердило, что цель об-

условила постановку и решение задач образовательного учреждения на реализацию модели. В программе «Родительский всеобуч» выверен механизм построения полноценных отношений между ГБПОУ ВО «ВАТ им. В.П. Чкалова» с родителями и обучающимися которые удовлетворяют потребности в образовании всех участников образовательного процесса и являются основой профессионального самоопределения обучающихся. Процессуальная структура модели представлена поэтапным формированием партнерских отношений между техникумом и коллективом родителей.

Таким образом, положительные изменения в развитии психолого-педагогических компетенций у родителей оказали непосредственное влияние на взаимоотношения техникума с семьями обучающихся. Успешность развития родительских компетенций обусловлена осознанием и принятием родителями необходимости взаимодействовать с преподавателями техникума для достижения эффективности в воспитательной деятельности. Программа, реализованная в рамках данной модели, служит основой для изменения качества взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.



Рис. 1. Модель взаимодействия семьи и техникума в условиях современного среднего профессионального образования

Литература:

1. Волкова, О. А. Педагогическая культура родителей как социально-педагогическая проблема / О. А. Волкова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 49 (287). — С. 476–478. — URL: <https://moluch.ru/archive/287/64703/> (дата обращения: 10.12.2024).
2. Коваленко Т. В. Диагностика ценностно-мотивационного компонента детско-родительского взаимодействия в современной российской семье // Общество XXI века: итоги, вызовы, перспективы: Материалы III Международной научной конференции. — Ставрополь: Центр научного знания «ЛОГОС», 2014. — С. 40–44
3. Ступакова, Л. В. Семья как социальный институт. Неблагополучная семья как объект социальной работы / Л. В. Ступакова, В. В. Ильинский, М. Д. Масанова. — Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). — Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. — С. 188–193. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/185/9141/> (дата обращения: 10.12.2024).

Социокультурный компонент обучения иностранным языкам

Мокрушова Любовь Николаевна, учитель английского языка

МОУ «Щетиновская средняя общеобразовательная школа Белгородского района Белгородской области»

В статье автор указывает на важность социокультурного компонента в иноязычном образовании, приводит практические способы формирования межкультурной компетенции на уроке английского языка.

Ключевые слова: иноязычная культура, обучение иностранным языкам, интеркультурная коммуникация, социокультурная информация.

Современные условия школьного обучения иностранным языкам представляют собой новый подход к взаимосвязи образования и культуры. Культура рассматривается как универсальный инструмент формирования личности, способной на равноправное взаимодействие с людьми как своей, так и другой национальности, а также критически осмысливать и оценивать духовные и материальные ценности как родной, так и иностранной культуры.

Особенно важно в воспитании и обучении школьников ориентация на социокультурный компонент при обучении иностранным языкам, что является условием развития интеркультурной коммуникации.

В современном школьном иноязычном образовании, по словам Е. В. Ефимовой, «иностранный язык — это не только средство общения, но и приобщение к другой культуре. Вовлечь учащихся в мир культуры страны, язык которой изучается, в ее соотношении с родной культурой — важнейшая задача учителя иностранного языка» [1, с. 26]. Соответственно, с самого начала учитель должен организовывать учебный процесс как диалог между национальной и иностранной культурами. Ключевым моментом является то, что культура воспринимается не только как набор объективно существующих продуктов интеллектуальной деятельности (таких как произведения искусства, книги, исторические памятники и т.д.), но и как активная деятельность людей в контексте их взаимоотношений. Приоритетной задачей в обучении иностранному языку с культурологическим направлением выступает приобщение обучающихся к фоновым знаниям их зарубежных

ровесников, к особенностям их жизнедеятельности, к микросреде культуры, к национальным традициям в сопоставлении их со своим национальным и речевым опытом. Этого можно достичь путем последовательного внедрения лингвострановедческого подхода в обучение иностранному языку, а также через усвоение обучающимися лексических и фразеологических единиц с учетом их национально-культурных особенностей значений и функций в общении. Кроме того, важным является знакомство учеников с тщательно подобранным страноведческим материалом о своей стране и стране, язык которой они изучают. Следовательно, обучая языкам, нужно строить учебный процесс так, чтобы он открывал ученику «окно в мир иной», а, следовательно, способствовал пониманию им собственного бытия.

В социокультурную информацию входят географические сведения; сведения об истории страны, исторических лицах; сведения о культуре и искусстве, деятелях культуры; об ученых и научных открытиях; спорте; праздничных днях, традициях, взаимоотношениях в семье, сведения о взглядах на жизнь, на мораль и убеждения, об особенностях быта и повседневной жизни (еда, одежда, способах времяпрепровождения, играх, фильмах и телевизионных программах и т.п.).

Неисчерпаемым источником социокультурной информации есть художественные произведения. Они повышают речевую культуру, влияют на чувства и эмоции учащихся, способствуют развитию художественного вкуса. Это самый ценный материал, на основе которого может

происходить формирование речевых навыков и умений. Отбирая иноязычные художественные тексты для чтения в ученической аудитории, следует учитывать уровень подготовки учащихся к их восприятию; составлять предтекстовые, текстовые и послетекстовые задачи.

Предтекстовые задачи должны быть направлены на привлечение внимания к социокультурной информации; они важны, поскольку на этом этапе должны откорректировать фоновые знания, которые могут выступать в виде событий национальной истории, географических объектов, быта, культуры и т.д.

Текстовые задачи должны быть направлены на формирование навыков распознавания и восприятия социокультурной информации в процессе чтения с целью их понимания. Например, найдите в тексте пословицы и крылатые изречения; Подберите им русские эквиваленты.

Послетекстовые задания нужно выполнять в аудитории под руководством учителя. Они могут предусматривать развернутую дискуссию или моделирование различных ситуаций для ролевого поведения учащихся с целью дальнейшего использования приобретенных знаний, умений и навыков при возможной коммуникации. С этой целью мы можем использовать систему открытых вопросов:

1. List three important details from the text. / Определите три важные сведения в тексте.
2. Explain what is meant by... / Объясните, что подразумевается...
3. Justify the actions of character. How would you feel if you were he? / Оцените поступки героя. Как бы вы чувствовали себя на его месте?
4. Search through this text to find as many principles of life as it's possible. / Просмотрите текст и найдите как можно больше принципов, которыми следует руководствоваться в жизни.

Литература:

1. Ефимова Е. В. Формирование основ коммуникативно-ориентированной культуры учащихся начальной школы в условиях модернизации образования: Дис... канд. пед. наук — М., 2004. — 174 с.
2. Овчар Т. П. Межкультурный и социокультурный аспекты в иноязычном образовании // Педагогическая наука и практика. — № 2(4), 2014. — С. 31–36.

Большое значение приобретают формы проведения уроков, актуализирующих культурологический поиск. К таковым относятся, например, прения. Класс разделен на две или три группы, каждой из которых дается позиция для отстаивания: две противоположные и, по возможности, компромиссная. Приведем несколько примеров:

1. There is no excuse for using corporal punishment in schools / Физическим наказанием в школе нет оправдания. Spare the rod and spoil the child. / Розги пожалеешь — испортишь ребенка.

2. Love your country. / Люби свою страну. Patriotism is outdated. / Патриотизм — это вчерашний день.

3. Riches make for happiness. / Счастье в богатстве. Money can't make you happy. / Деньги счастливым не делают.

Анализировать особенности собственной культуры, сопоставлять ее с иноязычными можем на уроках-семинарах, уроках-конференциях, уроках-презентациях и других нестандартных уроках, как: игра «Международный семинар», игра «Защита проекта», конкурс на лучшую презентацию своего города и т.д.

Т. П. Овчар отмечает, что для тренировки «могут быть использованы такие виды деятельности как проектная работа, ролевая игра, постановка спектаклей, чтение сказок, разучивание стихов, песен. С целью формирования межкультурной коммуникации также рекомендуется создание клубов переписки, приготовление пищи по национальным рецептам, разгадку географических загадок и головоломок» [2, с. 32].

Такое знакомство с культурой страны, язык которой изучается обязательно принесет положительные результаты: возможность свободного общения с носителями изучаемого языка; чувство уверенности при посещении страны, язык которой изучается; более глубокое понимание иностранной и родной культур.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 50 (549) / 2024

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
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 25.12.2024. Дата выхода в свет: 01.01.2025.

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.