

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

52 2023
ЧАСТЬ III

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 52 (499) / 2023

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-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 *Святослав Николаевич Фёдоров* (1927–2000), советский и российский офтальмолог, глазной микрохирург; один из участников внедрения радиальной кератомии, Герой Социалистического Труда, заслуженный изобретатель СССР.

Святослав Николаевич родился 8 августа 1927 года в г. Проскурове (ныне Хмельницкий, Украина) в семье командира дивизии Красной Армии. Его отец был репрессирован в 1938 году и приговорен к 17 годам лагерей.

После окончания школы в 1943 году Святослав поступил в Ереванское подготовительное артиллерийское училище. В 1944 году был переведен в 11-е подготовительное училище ВВС, однако не смог его закончить, так как в 1945 году в результате несчастного случая потерял ступню. В 1952 году окончил в г. Ростове-на-Дону медицинский институт.

В 1958 году защитил кандидатскую диссертацию, в 1967 году — докторскую. Работал врачом в станице Вешенская Ростовской области и в г. Лысьве Свердловской области. С 1958 года заведовал клиническим отделением в Чебоксарском филиале Государственного института глазных болезней имени Гельмгольца.

В 1960 году Фёдоров создал искусственный хрусталик и провел экспериментальную операцию по его имплантации. Но в результате конфликта с директором филиала Святослав Николаевич был уволен, а его исследования были объявлены ненаучными. Однако после публикации в «Известиях» статьи Анатолия Аграновского о результатах по вживлению искусственного хрусталика Фёдоров был восстановлен на работе. Эта публикация помогла еще и созданию научной лаборатории. С 1961 по 1967 год Святослав Фёдоров работал в Архангельске заведующим кафедрой глазных болезней мединститута, затем был переведен в Москву и возглавил кафедру глазных болезней и проблемную лабораторию по имплантации искусственного хрусталика в 3-м Московском медицинском институте. В 1969 году ученый занялся имплантацией искусственной роговицы. В 1973 году впервые в мире провел операции по лечению глаукомы на ранних стадиях: разработал метод глубокой склерэктомии, впоследствии получивший международное признание.

В 1974 году возглавляемая Святославом Фёдоровым лаборатория отделилась от института и получила название Московской научно-исследовательской лаборатории экспериментальной и клинической хирургии глаза Министерства здравоохранения РСФСР. В том же году Святослав Фёдоров начал проводить операции по лечению и коррекции близорукости нанесением передних дозированных надрезов на роговицу по разработанной им методике. Эта методика впоследствии широко применялась в клинике Фёдорова и ее филиалах, а также за рубежом.

В 1979 году на базе лаборатории был создан Институт микрохирургии глаза, директором которого стал Святослав Фёдоров.

В период перестройки клиника С. Фёдорова продолжала развиваться. В апреле 1986 года на базе института был создан Межотраслевой научно-технический комплекс «Микрохирургия глаза».

Святослав Фёдоров вел активное строительство филиалов МНТК по всей стране (всего открыто 11 филиалов) и за рубежом (в Италии, Польше, Германии, Испании, Йемене, ОАЭ), оборудовал морское судно — офтальмологическую клинику «Петр Первый», плавающее по Средиземному морю и Индийскому океану.

В апреле 1995 года Святослав Николаевич Фёдоров был избран действительным членом Российской академии медицинских наук (РАМН). Являлся членом-корреспондентом Российской академии наук (РАН), действительным членом Российской Академии естественных наук (РАЕН), ряда зарубежных академий.

Под руководством академика Святослава Фёдорова подготовлено и защищено несколько десятков докторских и кандидатских диссертаций. Он автор более 180 изобретений.

В 1989–1991 годах Святослав Николаевич был народным депутатом СССР. Активно занимался политической агитацией. Являлся членом редакционной коллегии журнала «Огонёк». В январе 1995 года создал и возглавил Партию самоуправления трудящихся (ПСТ), стоявшую на социал-демократических позициях.

В 1996 году выдвигал свою кандидатуру на выборах Президента России, где набрал 0,92 % голосов, заняв шестое место.

Второго июня 2000 года Святослав Фёдоров погиб в авиакатастрофе: принадлежавший клинике вертолёт «Еврокоптер Газель», на котором Фёдоров возвращался с конференции из Тамбова, рухнул на пустырь в районе Братцева, близ МКАД. На борту находились четыре человека: сам Фёдоров и его пилот Анатолий Лобов, штурман Анвер Хусаинов и инженер МНТК «Микрохирургия глаза» Александр Спиридонов. Все четверо погибли. По заключению МАК, причиной авиакатастрофы стала техническая неисправность вертолёта.

Выдающийся офтальмолог похоронен на сельском кладбище деревни Рождественно Мытищинского района. На месте гибели Фёдорова построена часовня.

Имя Святослава Фёдорова носят МНТК «Микрохирургия глаза», многопрофильный медицинский центр в Москве, а также парк имени Святослава Фёдорова в Москве и Фёдоровский сквер в Санкт-Петербурге. В его честь названы улицы в Калуге, в Москве, Пыть-Яхе, Чебоксарах и Ростове-на-Дону. В 1993 году в честь Фёдорова был назван астероид (4371) Фёдоров, открытый 10 апреля 1983 года советским астрономом Л. И. Черных.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

**Аннагурбанова Д. И., Агаева Г. М.,
Батырова Д. Ш., Язырадов А. Т.,
Гуртгельдыева Н. Г.**

Средства и методы проверки знаний..... 135

Bakytzhanova A. I.

Methods of formation of cognitive and universal
learning actions in English lessons 136

Бочкарева А. М.

Этапы решения текстовых задач 142

Бурыкина Т. А.

Нравственное воспитание младших школьников
средствами изобразительного искусства 144

Вербх Л. С.

Роль творчества в сфере обучения
с применением искусственного интеллекта:
вызовы и возможности 145

Волкова Н. В.

Психологические игры и упражнения как
средство коррекции эмоциональных нарушений
у обучающихся начальной школы 147

Вылегжанина И. А.

Потенциал медиатекста в пространстве урока
и внеурочного занятия..... 148

Головачева С. В., Зубова С. П.

Об уровнях взаимодействия семьи и школы... 151

Головачева С. В.

Формы взаимодействия семьи и школы
в воспитании младшего школьника..... 154

Грибенкина О. Н.

Трудности в обучении в начальной школе.
Причины и методы коррекции..... 156

Данилова Е. С.

Повышение мотивации к обучению младшего
школьника с помощью SCRUM-технологии 158

Карасева М. В.

Работа с контурными картами на уроках
географии как инструмент развития
пространственной ориентации обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья... 162

Князева П. И., Кабакова К. В.

Педагогическая профилактика буллинга
в современной школе 163

Коночкина Е. С.

Развитие речевого творчества у детей
старшего дошкольного возраста..... 166

Куманькина А. А.

Практико-ориентированные задачи как средство
формирования функциональной грамотности
при обучении математике..... 168

Куманькина А. А.

Методические особенности формирования
функциональной грамотности на уроках
математики 171

Мухаметзянова И. И.

Татарский фольклор как средство
математического развития детей
дошкольного возраста 173

Носкова Ю. А.

Исследование психологических предикторов
креативности у дошкольников 174

Правдина Ю. А.

Формирование самостоятельности воспитанников
в образовательной среде суворовского
училища как ключевой компетенции в их
профессиональном самоопределении..... 177

Самойлова С. Н.

Современное состояние проблемы формирования
положительного отношения к обучению
у подростков 179

Сафина И. М.

Развитие игровой деятельности у детей раннего
возраста 181

Сидорова Д. Д.

Творческая деятельность как часть обучения
немецкому языку в дошкольной образовательной
организации..... 184

Соболева О. Б., Овсянникова В. В.

Патриотическое воспитание дошкольников
с ограниченными возможностями здоровья,
имеющих тяжелые нарушения речи, и их
родителей 187

**Хлебникова К. Н., Кошечкина О. Г.,
Куриленко В. И., Овсянникова Н. А.,
Панкова О. М., Распопова В. С.,
Романенко В. М., Савоненко М. Н.**

Использование игровых методов в учебном
процессе начальной школы 190

**Хлебникова К. Н., Кошечкина О. Г.,
Куриленко В. И., Овсянникова Н. А.,
Панкова О. М., Распопова В. С.,
Романенко В. М., Савоненко М. Н.**

Система оценивания образовательных
результатов учащихся начальной школы 192

**Хлебникова К. Н., Кошечкина О. Г.,
Куриленко В. И., Овсянникова Н. А.,
Полякова М. А., Распопова В. С.,
Романенко В. М., Савоненко М. Н.**

Применение информационно-коммуникационных
технологий в начальной школе: возможности
и перспективы 193

**Хлебникова К. Н., Кошечкина О. Г.,
Куриленко В. И., Овсянникова Н. А.,
Полякова М. А., Распопова В. С.,
Романенко В. М., Савоненко М. Н.**

Формирование здорового образа жизни
и профилактика вредных привычек у младших
школьников..... 195

**Хлебникова К. Н., Кошечкина О. Г.,
Куриленко В. И., Овсянникова Н. А.,
Солошенко Н. Н., Распопова В. С.,
Романенко В. М., Савоненко М. Н.**

Организация проектной и исследовательской
деятельности в начальной школе: методы
и подходы 196

ПЕДАГОГИКА

Средства и методы проверки знаний

Аннагурбанова Дженнет Ишанкулиевна, преподаватель;

Агаева Гульджан Максатмырадовна, студент;

Батырова Дженнет Шукурджановна, студент;

Язырадов Аллаберди Тойлыевич, студент;

Гуртгельдыева Нязик Гурбандурдыевна, студент

Туркменский государственный университет имени Махтумкули (г. Ашхабад)

Ключевые слова: тестирование, метод тестирования.

Контроль знаний или тестирование — это процесс, осуществляемый с целью определения уровня знаний студента. Это наиболее стандартизированный и объективный метод тестирования и оценка знаний, умений и умений обучающегося, не имеющих традиционных недостатков

других методов контроля знаний, таких как неравномерность критериев, субъективность экзаменаторов, система неопределенности оценки и т.д. Уровни знаний часто дискредитированы. При таком подходе тестирование можно рассматривать как диагностический процесс, а стандарты, характеризующие оценку знания учащихся — как диагностические стандарты. Тесты являются эффективным средством проверки качества знания, получаемые студентами, и оперативный контроль учебного процесса. Информация и образовательные ресурсы, содержащиеся тестовые материалы, можно разделить на две категории:

- тесты, которые студенты должны пройти в письменной форме, а затем просмотреть вручную инструктор;
- системы компьютерного тестирования с соответствующим наполнением тестовыми материалами.

Преимущества второй категории тестовых ИЭР очевидны. Они позволяют избавить учителя от рутинной работы при проведении экзаменов и промежуточной оценки знаний в традиционный образовательный процесс, а при обучении с использованием дистанционных технологий становятся основным средством контроля. Они обеспечивают возможность автоматизации обработки результатов, объективность контролировать и ускорять тестирование качества большого количества подготовленных испытуемых по широкому спектру проблем. Это

позволяет выявить области, наиболее сложные для изучения, и, возможно, скорректировать их. процесс обучения в зависимости от результатов тестирования. Это также дает возможность реализовать воспитательную функцию и позволяют внедрить методы индивидуализации процесса обучения.

Функции контроля знаний также являются обучающими и развивающими. Тестирование — это важный элемент не только контроля знаний, но и обучения. В образовательной организации тестирования процессе, после прохождения теста пользователь получает ссылки на те разделы учебного материала, вопросы, на которые он ответил неправильно.

Для достижения этих результатов необходимо разработать дистанционное обучение в ускоренном режиме, внедрение которого предусмотрено Национальным планом по информатизации.

Контролирующая функция определяет состояние знаний и умений обучающихся, уровень их развитие, уровень освоения познавательных способностей, навыков эффективной учебной работы. С помощью контроля, вывода уровня знаний, умений и навыков, изучения глубины и объема их ассимиляция определяется. Ожидаемый уровень сравнивается с фактическими результатами; эффективность определяются методы, формы и средства, используемые учителем.

Воспитательная функция контроля заключается в совершенствовании знаний, умений и навыков, и их систематизации. В процессе повторения, учащиеся повторяют и закрепляют изученный материал. Не только восстанавливают ли они-то, что узнали ранее, но также используют ли они знания и навыки в новых ситуациях.

Повторение помогает выявить главное и основное в изучаемом материале, закрепить проверенные знания и навыки более четкие и точные. Контроль также способствует консолидации и систематизации знания. Сущность диагностической функции контроля заключается в получении информации об ошибках, несовершенства и проблемы в знаниях и умениях обучающихся, их причины, анализ успеваемости обучающихся трудности в усвоении учебного материала при многочисленных ошибках. Результаты диагностики экзамены помогают выбрать наиболее интенсивные методы обучения, а также уточнить направления для дальнейшего совершенствования содержания, методов и средств обучения.

Прогностическая функция ревизии служит получению ранней информации об образовательном процессе. Результатом проверки знаний являются основания для прогноза о ходе определенного часть образовательного процесса: достаточно ли сформированы конкретные знания, умения и навыки освоить очередную порцию учебного материала (раздела, темы). Результаты прогноза используется для создания модели дальнейшего поведения ученика, выявления ошибок данного типа или допущенных им определенные проблемы в системе познавательной деятельности. Прогноз помогает сделать хорошие выводы для дальнейшего планирования. Адаптивное тестирование означает компьютеризированную систему научно обоснованного анализа и оценки результатов обладающие высокой эффективностью за счет оптимизации процедур формирования, представление и оценка результатов адаптивных тестов.

Эффективность процедур контроля и оценки повышается за счет использования краткосрочной стратегии отбор и пред-

ставление задач на основе алгоритмов с полной контекстной зависимостью, в которых первый шаг выполняется только после оценки результатов предыдущего шага. После тестируемого выполняет задание, однажды возникает необходимость определиться с уровнем сложности следующего задания в зависимости от того, был ли предыдущий ответ хорошим или плохим.

Разрабатываемые наборы тестовых заданий должны быть адекватны предметной области и процедура адаптивного тестирования. Они должны надежно контролироваться в процессе разработки и тестироваться как продукт. Таким образом, осуществляется выбор такого алгоритма тестирования, тестовых структур, которые бы отвечали предъявляемым требованиям и характеристик не является тривиальной задачей и в дальнейшем определяется как исследовательская задача.

Модели линейного программирования для построения систем частичного тестирования основаны на критерии максимальная информативность, позволяющая учитывать различные ограничения для разных тестовых структур. Возможность включения таких ограничений в системы частичного адаптивного тестирования привлекла внимание этому методу. Одним из видов пошагового подхода является параметрическое тестирование. Следует отметить, что если изменение порядка предъявления тестовых заданий осуществляется на каждом сечении теста, то сложность предъявляемых вопросов не будет увеличивать. Если решение об изменении порядка тестовых заданий принято после анализа результатов теста по специальному блоку заданий (блок адаптации), схема прохождения комплекса тестовых заданий иногда отражает постоянное усложнение тестовых вопросов.

Литература:

1. Бондаренко М., Дударь З., Процай Н., Черкашин В., Чикина В., Чикина Ю. В. Шабанов-Кушнаренко, Алгебра предикатов и предикатных операций, Радиоэлектроника и информатика, № 1, 2004 г.
2. Бейкер Р. Интеллектуальный анализ образовательных данных и аналитика обучения. Кембриджский справочник обучающие науки, 2019

Methods of formation of cognitive and universal learning actions in English lessons

Bakytzhanova Assem Igilikyzy, student master's degree

Scientific advisor: Kismetova Galiya Nagibudayevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Atyrau State University named after H. Dosmukhamedov (Kazakhstan)

This article delves into the dynamic realm of English language education, specifically focusing on the methods employed for the formation of cognitive and universal learning actions. The exploration begins by defining the concept of cognitive learning within the context of English lessons, highlighting the cognitive processes involved in language acquisition. Drawing on current research in language pedagogy, the article investigates the interplay between cognitive functions and universal learning actions, seeking to identify effective strategies for optimizing language learning outcomes. The study evaluates various educational strategies employed in English lessons to enhance cognitive engagement and promote universal learning actions. It scrutinizes traditional and modern approaches, considering the incorporation of technology, interactive activities, and real-world applications to create a dynamic learning environment. Additionally, the article examines the role of language acquisition theories in shaping these strategies, emphasizing the importance of aligning methods with cognitive development stages. Furthermore, the article delves into the significance of language acquisition in the broader context of universal learning actions.

Keywords: cognitive learning, universal learning actions, English lessons, formation methods, educational strategies, language acquisition, pedagogical approaches.

Методы формирования когнитивных и универсальных учебных действий на уроках английского языка

Бакытжанова Асем Игиликызы, студент магистратуры

Научный руководитель: Кисметова Галия Нагибудаевна, кандидат педагогических наук, доцент

Атырауский университет имени Х. Досмухамедова (Казахстан)

В этой статье рассматривается динамичная сфера обучения английскому языку, особое внимание уделяется методам, используемым для формирования когнитивных и универсальных учебных действий. Исследование начинается с определения концепции когнитивного обучения в контексте уроков английского языка, выделяя когнитивные процессы, участвующие в овладении языком. Опираясь на современные исследования в области языковой педагогики, в статье исследуется взаимодействие между когнитивными функциями и универсальными учебными действиями с целью выявления эффективных стратегий оптимизации результатов изучения языка. В исследовании оцениваются различные образовательные стратегии, используемые на уроках английского языка для усиления когнитивной вовлеченности и поощрения универсальных учебных действий. В нем тщательно рассматриваются традиционные и современные подходы, учитывая использование технологий, интерактивных мероприятий и реальных приложений для создания динамичной учебной среды. Кроме того, в статье рассматривается роль теорий овладения языком в формировании этих стратегий, подчеркивается важность согласования методов с этапами когнитивного развития. Кроме того, в статье рассматривается значение овладения языком в более широком контексте универсальных учебных действий.

Ключевые слова: когнитивное обучение, универсальные учебные действия, уроки английского языка, методы формирования, образовательные стратегии, овладение языком, педагогические подходы.

Universal educational influences in a broad sense means the ability to learn, that is, the ability of the subject to self-development and self-improvement by the method of intentional and intensive appropriation of a social skill [1]. More narrowly, it is a set of methods of students' actions that ensure the independent assimilation of fresh knowledge, the compilation of skills, cultural identity and tolerance. Personal universal learning activities provide students with a value orientation. These are the effects of self-determination, and self-identification of one's own role in life and one's own personality, the effects associated with meaning formation, i.e. the establishment by students of a connection between the purpose of educational work and its motive and the effects of moral and ethical assessment, value and semantic orientation of students.

Regulatory universal learning activities are those influences that provide students with the ability to carry out their own work autonomously. For successful formation, it is necessary to set a task, a task, to find out exactly what the adept understands and what does not, it is necessary to understand the procedure, qualify the draft of actions, predict the outcome of the work, control, correction, evaluation.

Speaking of cognitive skills, it follows in the footsteps of owning, in fact, that connected in the lead with the ability to work with information, setting a cognitive task for oneself, information extraction, comparison, the ability to structure information, choose the method of completing an assignment.

Communicative universal learning influences promote productive interaction and collaboration with peers. Students are trained to listen to a classmate, take part in a collective discussion of tasks, and also work in pairs. As a mentor with an elevated degree of professional competence, focusing on the skill of teaching the English language at all levels of study the purpose of work to be the compilation of a universal learning activities in the criteria of system-activity and competence layouts.

The communicative direction of the process of learning a foreign language must also find a reflection in the abundance of forms of

organization of this process. Role-playing games, theatrical productions, design and research work are more often used influences in English language lessons. As in real life, students are required to learn how to apply various methods of problem solving, depending on the nature of the difficulty. Various forms of organizing the language research process can still help the teacher to make communication stories as close to reality as possible.

Table 1 shows types of universal learning actions and what is being formed [2]. An important task of a progressive education system is considered to be the compilation of a set of universal educational actions that provide a zone of responsibility to «teach to learn», and not just the development of certain subject knowledge and abilities by students within individual disciplines. The ability to learn is a significant moment in increasing the productivity of students' mastery of subject knowledge, the formation of skills and competencies, perception of the world and the formation of value-semantic reasons for personal moral choice. The functions of universal educational actions include:

- ensuring the student's probabilities to autonomously implement the work of teaching, assign learning goals, find and apply the necessary ways and methods of merit, keep under control and evaluate the process and results of activities;
- creation of criteria for the formation of a personality and its self-realization on the basis of readiness for continuing education in a multicultural society, the highest social and professional mobility;
- ensuring successful assimilation of knowledge, skills and abilities, drawing up a picture of the world and competencies in any subject area.

The student's ability to autonomously successfully master the subject of a foreign language, covering an independent company of this process, the ability to learn, is guaranteed by the fact that universal educational influences as generalized influences reveal possibility of broad orientation in all possible subject areas, for example, in the structure of the educational work itself, including an understanding of its motivated direction, value-semantic and operational characteristics.

Table 1. Universal learning actions and what is being formed [2]

Universal learning actions	What is being formed
Personal	<ul style="list-style-type: none"> – A discerning approach towards knowledge and the discernment of its interpretation; – Respect for details regarding the personal lives of others and the outcomes of actions; – Foundations of legal culture in the area of data utilization
Regulatory	<ul style="list-style-type: none"> – Evaluation of the circumstances, formulas, and outcomes of the activities carried out in the information environment; – Evaluating and making corrections to the finished activity based on the action's findings that are presented in the information environment; – The compilation of a student's academic accomplishments into a digital portfolio
Educational	<ul style="list-style-type: none"> – Fixation data using different technical methods; – Information organization and display through the use of time lines, graphs, and cartographies, among other visual aids; – Constructing the most basic models of procedures
Communicative	<ul style="list-style-type: none"> – Performance with audio visual support. – Record the progress of collective communication. – Communication in a digital environment (email, chat, video conferencing, forums, blogs)

The table of contents of the subject foreign language allows to make circumstances for the merit of meta-subject results and the formation of universal educational actions. The main task of the teacher in preparing for the lesson is to study the exercises of the textbook and supplementary manuals, mark and select the table of contents in this way, so that any educational activity is aimed at purposefully achieving the planned results of the educational standard, chosen as a priority in the study of a certain topic. Textbooks with meta-subject assignments have every chance to be considered good teaching assistants in the formation of cognitive attention to the study of the language among students.

One of the methods of forming cognitive skills is considered to be the introduction of students' project work in the classroom and in extracurricular activities. The method of plans creates a functional, independent and active student's deal in learning, develops general academic skills and abilities: research, reflective, self-assessment, precisely related to the skill of their use in practical work aimed at the formation of students' cognitive attention.

Improving the methodological work on the formation of cognitive skills is to involve students in project work, which is common for age-related individuals of students. The means of formation and formation of universal learning activities include:

1. The introduction of interactive technologies in the work of a teacher helps to increase the motivation of students to study.
2. Intensive and effective implementation of ICT in the learning process allows the teacher to work more successfully on the development and improvement of the abilities of foreign language oral and written speech among students, to increase motivation and cognitive energy due to the contrast of forms of work.
3. Problem-based learning in the English language lessons contains practical significance in the formation of personality. The introduction of problem-based learning technology promotes the development of communicative skills, initiates attention, and supports higher motivation to study foreign languages.
4. Learning a foreign language at an early stage should be based on the game. Playing exercises in a foreign language is not an elemen-

tary collective entertainment, but a leading method of merit of specific learning tasks at the provided boundary [3].

Cognitive abilities are considered to be the main components of intellectual functioning, encompassing thinking, memory, caring, and problem-solving. And the study of the English language strongly asks for the assimilation of fresh texts, grammatical systems and rules, which actually contributes to the development of memory. Memory is considered a necessary cognitive experience that allows students to memorize and recall information that can be used in other settings. In the process of studying the English language, students still develop capacity for concentrated interest.

The study of the English language urges not only the memorization of precedents, but also the analysis, comparison and evaluation of information. Students develop their own critical thinking abilities by performing a word test, asking questions, showing their reasoning and arguing it. Apart from this, studying the English language can help develop students' problem-solving abilities, for example, how face situations that urge them to find conclusions and overcome language barriers.

The study of the English language promotes the development of creative thinking among students. Through the introduction of language to express thoughts, views and emotions, students develop their own capacity for creativity and innovation. Also, the study of the language invites a large number of possibilities for reading literature, watching movies and listening to music in the language, which actually contributes to the development of imagination and the possibility of associative thinking.

Teachers and educators of the English language have every chance to apply various strategies and methods in order to actively develop the cognitive abilities of their own students. These methods, such as games, debates, reading literature and solving problems, contribute to the development of cognitive abilities and the creation of a stimulating learning environment.

Creating cognitive and universal learning actions in English lessons involves a combination of instructional strategies, activities, and approaches that engage students in meaningful ways.

Table 2. **Methods to promote cognitive and universal learning actions in English lessons [4]**

№	Methods	Characteristics
	Interactive Discussions	<ul style="list-style-type: none"> – Encourage open-ended discussions that require critical thinking and analysis. – Use questioning to stimulate students' reasoning and reflection. – Incorporate group discussions to promote collaboration and diverse perspectives
	Project-Based Learning	<ul style="list-style-type: none"> – Design projects that require research, creativity, and problem-solving skills. – Connect projects to real-world issues to make learning more relevant. – Include presentations to enhance communication skills
	Literature Analysis	<ul style="list-style-type: none"> – Analyze literature in-depth, focusing on themes, characters, and literary devices. – Explore different interpretations and perspectives on a text. – Connect literature to historical and cultural contexts
	Language Games and Activities	<ul style="list-style-type: none"> – Use word games, puzzles, and language activities to reinforce vocabulary and grammar. – Incorporate language-based competitions to make learning fun and engaging. – Include activities that cater to various learning styles
	Multimedia Integration	<ul style="list-style-type: none"> – Utilize multimedia resources such as videos, podcasts, and interactive websites. – Foster media literacy by analyzing and creating multimedia content. – Connect multimedia materials to diverse cultural contexts.
	Inquiry-Based Learning	<ul style="list-style-type: none"> – Pose open-ended questions that encourage students to explore and discover answers. – Guide students through the process of inquiry and research. – Connect learning to students' interests and curiosities
	Culturally Relevant Teaching	<ul style="list-style-type: none"> – Integrate diverse texts and authors to represent a variety of cultural perspectives. – Explore global issues and connect them to students' own experiences. – Foster an inclusive and culturally responsive classroom environment
	Technology Integration	<ul style="list-style-type: none"> – Incorporate educational technology tools to enhance learning. – Use online platforms for collaborative writing, virtual field trips, or language practice. – Leverage adaptive learning technologies for personalized instruction

Table 2 shows the methods of forming cognitive and universal educational activities in English lessons [4]. By incorporating these methods into English lessons, educators can create a dynamic and inclusive learning environment that promotes cognitive development and addresses the diverse needs of learners.

In the process of teaching the English language in educational institutions, it is recommended to consider an effective model for the formation of students' cognitive energy from the point of view of the category study of cognitive and mental activity, and also purposefully consider it as an integrative component based on appropriate reasons:

- cognitive thinking work, understood as the formation of regular thinking of students in the foreign language;
- structuring of the educational process in accordance with the goals and objectives of foreign language research;
- to consider high school students as intensive subjects of teaching the language;
- to guarantee constructive cooperation and mutual assistance in the teacher-student format [5].

The formation of students' cognitive abilities in teaching the foreign language should be realized in the context of change, covering the revision of the content and component of cognitive-cognitive study and cognitive activity. Based on the criteria of its formation, the introduction of methodological assistance and improvement cases is still allowed.

The inconsistency in the formation of cognitive capabilities of students is vital for studying the English language, because in the

criteria of progressive reality, a large-scale multicultural and multilingual panorama is revealed to the linguist, which contributes to a successful career and professional rise of the younger generation [6].

Compiling the cognitive competence of students in the field of the foreign language is considered one of the multifaceted tasks of the science of psychology and pedagogy. This is consistent with the principles of personality-oriented and developmental education as the main catalyst for the teaching the English language as a foreign language in the advanced criteria for the formation of multilingualism and multiculturalism.

A significant role in the development of communicative universal educational actions of students is played by the nature of cooperation with the teacher. The work of students in a group can help create educational motivation, awaken cognitive attention in students, attraction to luck and encouragement, the opportunity to independently evaluate their own work, the formation of the ability to know and interact with each other. Case technology contributes to the development of students' autonomous thinking, the ability to listen and take into account an alternative point of view, and also to express one's own argumentatively. With the support of the technology provided, students have the opportunity to express and improve analytical and evaluative abilities, learn how to work in a team, and find a more rational conclusion to the established difficulty. Case technology gives students the opportunity to think, resolve difficulties, and reason about possible ways to conclude tasks.

The case technology allows students to create the ability to make logically related oral and written words that correspond to a certain communication history. A foreign language teacher needs to take care of the linguistic structures used in speech acts. Information and communication technologies enable a student to freeze as a member of the educational process. Fresh ways and forms of study are noticed, the quality of education is being improved. The study is made easily accessible: abilities are noticed not only for research, but also for repetition in independent work which increases personal properties, leads to the independent creation of algorithms for work when concluding tasks of a creative and searching nature [7].

A similar approach to learning is considered a difficult task for a teacher. Outside the language environment, the introduction of verbal and non-verbal communication personalities in a certain history is only a statement of precedent. To overcome barriers in the formation of cognitive areas of responsibility, it is necessary not only to make an intelligent choice of an educational and methodological ensemble and systematically involve students in the history of communication, but also the greatest introduction of advanced technology tools. Together, a similar organization of study will undoubtedly help to achieve the set goals in the study of foreign languages.

The cognitive approach to learning is based on the achievements of cognitive psychology, based on the principle of consciousness in teaching and on the concept of socioconstructivism, according to which the student is considered an intensive member of the learning process, and not the object of the teacher's learning work. The use of information and communication technologies remains a mandatory part of advanced study. By teaching grammatical abilities, the mentor has the opportunity to apply ready-made software products, as well as make personal ones.

The cognitive-activity approach in the way of teaching a foreign language implies an extensional expansion of the opinion of «cognitivism» as a set of procedural and operational elements and the inclusion of representations of conceptual meaning in the student's object of study. Readiness and capacity for communication in a foreign language provides an integrative important quality that ensures that a progressive specialist establishes cooperative relations with a foreign partner and develops a constructive conclusion of tasks.

The program for the formation of universal educational actions is focused on ensuring the system-activity alignment laid down in the base of the standard, and is designed to promote the realization of the developing potential of joint secondary education, the development of a system of universal educational actions, acting as an invariant base of the educational process and providing adolescents with the ability to learn, the capacity for self-development and self-improvement [8]. All this is achieved by students mastering certain subject knowledge and abilities within individual disciplines, for example, and intentionally, intensively assigning them a fresh social skill. In this case, knowledge, skills and abilities are considered as derivatives of the proper forms of purposeful actions, if they are formed, used and preserved in close connection with the intensive actions of the students. The quality of assimilation of knowledge is guided by the variety and character of the forms of universal actions.

The implementation of the value orientations of coeducation in the unity of the processes of study and education, cognitive and personal formation of students on the basis of the formation of com-

bined educational skills, generalized methods of influence guarantees the highest effectiveness of the conclusion of urgent tasks and the likelihood of self-development of students. In a broad sense, the term universal learning actions means the ability to learn, the ability of the subject to self-development and self-improvement through intentional and intensive appropriation of a fresh social skill.

The ability of a student to autonomously safely assimilate fresh knowledge, create skills and competencies, covering an independent company of this process, the ability to learn, is guaranteed by the fact that universal educational influences as generalized influences reveal to students the likelihood of a broad orientation in all possible subject areas, for example, in the structure of the educational work itself, including an understanding of its motivated direction, value-semantic and operational data. Thus, the achievement of the ability to learn implies the real mastering by students of all components of educational work, which include: cognitive and educational motives, educational task, educational influences and operations.

The universal educational actions takes place in the fact that they actually put on an over-objective, meta-objective character; ensure the unity of general cultural, personal and cognitive formation and self-development of the individual; ensure the continuity of all stages of the educational process; form the basis of the organization and regulation of the student's work independently of its specially-subject content. Universal educational influences provide the boundaries for the assimilation of educational content and the formation of mental capabilities of the student.

The formation of a system of universal educational actions as part of personal, regulatory, cognitive and communicative actions that determine the formation of a person's mental capabilities is performed within the framework of the normative age formation of the child's personal and cognitive spheres. The learning process sets the table of contents and properties of the child's educational work and what most determines the zone of close formation of the designated universal educational actions and qualities. Universal educational influences presuppose an integral system in which the origin and formation of any form of educational influence is guided by its relationship with other forms of educational actions [9].

The involvement of students in the work on plans creates an approving environment for the formation of cognitive actions. Every adept contains a probability for choosing the topic of the plan in accordance with his own interests and probabilities. The transfer of the right of choice is given in both differentiated and creative assignments, which actually contributes to the creation of a motive for work and the release of children into personal work.

The criteria for the intensification of the processes of informatization of society and education in the formation of universal educational actions, along with classical methods, purposefully include the extensive introduction of digital tools and probabilities of a progressive information and educational environment. The orientation of students in information and communication technologies and the compilation of the opportunity to use them competently are considered one of the significant components of the formation of universal educational actions of students at the stage of initial coeducation. As a result, the program for the formation of universal educational actions at the stage of initial joint education has a true subprogram that defines the components of ICT competence necessary for this [10].

The exploration of cognitive and universal learning actions in English lessons underscores the dynamic and multifaceted nature of language acquisition. It reveals that cognitive processes, including perception, memory, and problem-solving, play a crucial role in shaping the way students grasp and internalize English language concepts. Moreover, the incorporation of universal learning actions, such as interactive and collaborative methods, proves to be indispensable in fostering a comprehensive language learning experience.

Through the analysis, it becomes evident that effective English language instruction requires a balanced integration of cognitive strategies and universal learning actions. Educators must not only focus on the cognitive aspects of language acquisition but also create an inclusive and engaging environment that caters to diverse learning styles. This holistic approach ensures that students not only absorb linguistic knowledge but also develop critical thinking skills, communication abilities, and cultural awareness.

Incorporating cognitive learning actions into English lessons is a highly effective approach to enhancing the overall learning experience for students. By integrating strategies that stimulate cognitive processes such as memory, problem-solving, and critical thinking, educators can create a more engaging and impactful learning environment. One key takeaway is the importance of varied instructional methods that cater to diverse learning styles. Recognizing that students have different cognitive preferences and strengths, teachers can employ a range of activities such as visual aids, hands-on tasks, and interactive discussions to accommodate various learning modalities.

It is imperative for educators and curriculum designers to continually adapt and innovate their teaching methodologies. Embracing

technological advancements, incorporating real-world applications, and fostering a student-centric learning environment are essential elements in enhancing the effectiveness of English lessons.

In conclusion, the formation of cognitive learning actions in English lessons is a dynamic and multifaceted process. By embracing active engagement, integrating diverse teaching approaches, emphasizing real-world connections, incorporating technology thoughtfully, providing feedback, and fostering a positive learning environment, educators can create a rich and rewarding English learning experience for their students. This not only enhances language proficiency but also equips students with critical thinking skills and a lifelong love for learning.

Incorporating cognitive and universal learning actions into English lessons proves to be a dynamic and effective approach. By recognizing the diverse ways individuals process information and understanding the cognitive processes involved in language acquisition, educators can tailor their teaching methods to suit a variety of learning styles. Universal learning actions emphasize inclusivity, ensuring that lessons are accessible to learners with different needs and preferences.

The combination of cognitive strategies and universal learning actions in English lessons fosters a more engaging and comprehensive learning experience. This approach not only considers the intellectual aspects of language acquisition but also embraces the diversity of learners, creating an environment where all students can thrive. As educators continue to explore innovative teaching methods, integrating cognitive and universal learning actions remains a valuable and forward-thinking approach in the field of English language education.

References:

1. Karabanova O. A. What are universal educational actions and why are they needed / O. A. Karabanova // *Municipal education: innovations and experiment*. — 2010. — № 2. — pp. 11–12.
2. Vykhotseva, T. V. Formation of cognitive universal educational actions in English lessons through Internet resources / T. V. Vykhotseva. — *Text: direct // Young scientist*. — 2017. — № 35 (169). — pp. 83–86.
3. Bepalko V. P. *Pedagogy and progressive learning technologies* — M., 2011. — 340 p.
4. Galskova N. D., Gez N. I. *Theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methodology*. — M.: Academy, 2006. — 336 p.
5. Milrud R. P. *Methods of teaching English: a textbook for university students studying a foreign language in the field of education and pedagogy*. — M.: Bustard, 2005–253p.
6. Krichevskaya K. S. Cognitive approach to the formation of foreign language grammatical skills // *Cognitive methodology of teaching foreign languages in various conditions*. Pyatigorsk, 1999. — pp. 23–24.
7. Pesina S. A. Cognitive approach to the interaction of language and thinking / S. A. Pesina // *Bulletin of OSU*. — 2009. — № 7. — pp. 178–189.
8. Vorovshchikov, S. G. The development of universal educational actions: an intra-school system of educational, methodological and managerial support: A monograph / S. G. Vorovshchikov, E. V. Orlova. — M.: MPSU, 2012.
9. *Technologies of universal educational actions of students in regular and extracurricular activities: an educational and methodological guide* / edited by S. S. Tatarchenkova. — St. Petersburg: KARO, 2014–111 p.
10. Shchukin A. N., Frolova G. M. *Methods of teaching foreign languages: textbook for universities*. — M.: Academy, 2015. — 288 p.

Этапы решения текстовых задач

Бочкарева Анна Михайловна, студент магистратуры

Научный руководитель: Суховиенко Елена Альбертовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

В процессе решения текстовых задач обучающимся необходимо применять различные навыки и мыслительные умения. Решение задач состоит из определенных этапов, соблюдение которых приведет к обоснованно правильному и грамотному решению. В статье рассмотрены основные этапы решения задач, которые необходимо использовать учащимся.

Ключевые слова: решение текстовых задач, основные этапы обучения, анализ текста задачи.

Задачей учителя является формирование у обучающихся умений и навыков, которые позволяют им быстро и с интересом погружаться в исследовательскую и творческую деятельности [1]. Многие думают, что математика — это только счет. Однако математика начинается с постановки некоторой проблемы или загадки, которая представляет математическую текстовую задачу, включающую в себя не только математические сведения, но и еще определенный сюжет.

При решении задачи у учащихся развивается способность догадываться, просчитывать предварительно результат, логически мыслить, искать верные пути даже в самых непонятных условиях. Так как многие текстовые задачи имеют практическое использование, учитель дает информацию бытового характера, а также объясняет непонятные слова и термины, в результате чего умение их решать способствует лучшей адаптации учащихся в обществе, помогает им в реальной жизни [2].

При решении текстовых задач чаще всего у учащихся формируются единые алгоритмы решения разных математических задач. На уроках многие учителя тратят большое количество времени на объяснение однотипных задач, т.е. большое количество задач решается «по шаблону». К сожалению, не всегда нужного результата можно добиться таким путем. Большинство учеников добиваются успеха, решая однотипные задачи, а с малознакомой задачей нет понимания, как ее решать. Многие учащиеся такие задачи не решают, им проще такие задания пропустить и перейти к более знакомым.

Есть несколько причин, которые приводят к таким «плачевным» результатам: в школьной программе выделяется недостаточно учебного времени для обучения решению текстовых задач; сами обучающиеся не прилагают достаточных усилий для освоения данной темы; иногда учитель не смог понятно и доступно объяснить материал ученику, в том числе в младших классах, в связи с чем в старших классах, ребенок сразу пропускает данные задания, не читая условия [5].

Чтобы добиться хороших результатов, нужно приложить общие усилия и учителю, и ученику. Учителю нужно создать все необходимые условия для формирования у обучающихся умения решать текстовые задачи, нужно больше практики, чтобы учащиеся не только сумели отработать все существующие методы решения задач, но еще и предложить свои математические модели.

Теоретические знания о типах и стадиях решения задач нужны обучающимся для решения различных задач целенаправленно и осознанно, а не только по шаблону.

Сами задачи следует расценивать как объекты, которые необходимо анализировать и исследовать, а решение — как открытие нового способа решения.

Процесс решения задачи состоит из определенных этапов, которые начинаются с получения задачи до полного ее решения. Данные этапы нужно соблюдать при решении задач, начиная с 6 класса от более простого решения к сложному анализу и математической модели. Проанализируем этапы решения задач.

1. Анализ задачи — это этап, с которого начинается решение задачи. Основная цель учащегося — осмыслить условия, которые описаны в задаче, а также выделить и осмыслить все взаимоотношения между объектами задачи.

Анализ задачи проводится по следующим направлениям. Предметно-содержательный анализ — это раскрытие содержания задачи в целом, воссоздание реальной ситуации, математической моделью которой является сама задача. Такой анализ проводится устно, а создаваемая в результате ситуация формирует у ученика мыслительный вид сюжета задачи. Логико-семантический анализ — это анализ текста задачи, в результате которого определяются величины, их значения и соотношения между ними. В данном случае необходимо разделить текст на отдельные условия и требования. При проведении данного анализа выявляется структура задачи [2].

Дополнительно на первом этапе решения задачи применяются несколько приемов, которые позволяют более точно провести анализ:

- 1) при чтении задачи нужно представить реальную жизненную ситуацию, описанную в задаче;
 - 2) ответить на специальные вопросы:
 - о чем задача?
 - какой сюжет задачи?
 - что в ней известно, а что неизвестно?
 - что в задаче требуется найти?
 - какие дополнительные данные нужно найти?
 - что обозначают в задаче те или иные слова и термины?
 - 3) перефразировка текста — это прием, при котором происходит замена описания некоторой ситуации, указанной в задаче другим описанием. При этом основная мысль, связи и взаимоотношения в задаче должны быть обязательно сохранены. Вся лишняя информация исключается, текст задачи преобразуется в модель, по которой возможен легкий поиск решения задачи.
2. Второй этап решения задачи — построение схематической записи задач.

Схематическая запись — это математическая модель, которая помогает переводить текст задачи со словесного в математический язык для более легкого и понятного решения.

Схематично запись можно представлять в виде схемы, таблицы, чертежа, рисунка.

3. Третьим этапом является поиск метода решения задачи. На этом этапе происходит поиск вариантов решения задачи. Третий этап следует закончить установлением взаимосвязей между данными и теми величинами, которые нужно найти, то есть закончить этот этап нужно составлением плана решения задачи.

Осуществить поиск можно двумя способами: от вопроса к данным задачи — аналитический путь, который представляет собой логическую цепь рассуждений, связанных между собой. Анализ в форме рассуждения от искомого к данным можно разделить на два вида: восходящий и нисходящий. В основе метода решения задачи лежит умение строить дедуктивные рассуждения (от общего к частному); от данных к вопросу — синтетический способ, который характеризуется тем, что основным вопросом при поиске плана решения задачи является вопрос о том, что можно найти по двум или нескольким известным в задаче числовым данным (нисходящий анализ). По вновь полученным данным и другим известным в задаче данным вновь ищется ответ на вопрос, что можно узнать по этим значениям. И так до ответа на вопрос задачи. Суть этого способа состоит в выделении учащимися простой задачи из составной и решении её [4].

Рассмотрим схему восходящего анализа: пусть нужно найти величину В. Для этого нужно найти такую величину А, по которой можно будет найти В. Затем находим другую величину С, по которой можно найти А, и так продолжаем до тех пор, пока не найдем путь решения задачи [1].

4. После того, как найден способ решения задачи, ее можно решать. Четвертый этап — этап изложения или решения. Большую роль в правильном решении задачи играет написание решения.

5. Следующим этапом является проверка решения задачи. Проверка позволит понять, верно ли было решение и удовлетворяет ли оно всем условиям задачи.

6. На шестом этапе необходимо установить, имеются ли у задачи еще какие-нибудь решения, либо решений нет.

7. Седьмым этапом следует выражение ответа задачи.

8. Определение более рационального способа решения задачи (если таковой имеется) является восьмым этапом решения задачи [3].

Рассмотрим решение текстовой задачи, используя все описанные этапы:

По дороге в одном направлении идут два пешехода. Скорость первого пешехода, который идет первым — 4 км/ч, а скорость второго — 5 км/ч. В начале движения расстояние между ними 2 км, но, так как скорость второго выше, то он догонит первого. С самого начала движения и до момента, когда второй пешеход догонит первого, между ними бежит собака, скорость которой — 8 км/ч. Она бежит от второго пешехода к первому и обратно до момента, когда второй пешеход не догонит первого. Найти расстояние, которое пробежит за все это время собака?

Решение:

1. Анализ задачи. Ответим на вопросы:

а) В чем сюжет задачи?

Два человека идут друг за другом и бежит собака. У каждого участника движения есть скорость, расстояние и время.

б) Что нужно найти?

Расстояние, которое пробежит собака за все время движения.

в) Что в задаче известно о движении пешеходов и собаки?

— движение происходит в одном направлении;

— в начале движения расстояние между пешеходами — 2 км;

— известна скорость первого пешехода — 4 км/ч и скорость второго — 5 км/ч;

— скорость собаки — 8 км/ч.

г) Что в задаче неизвестно?

В задаче неизвестно время, скорость сближения и расстояние.

Чтобы решение задачи сделать легче, ее можно перефразировать и разбить текст на смысловые части.

Особенно эффективно использование данного приема в сочетании с разбиением текста на смысловые части. Получаем:

Первая часть о скорости движения: скорость первого пешехода — 4 км/ч, а скорость догоняющего — 5 км/ч. Вторая часть о расстоянии сближения: расстояние сближения — 2 км. Третья часть: время движения — это время, в течение которого второй пешеход сможет догнать первого, т.е. в течение этого времени второй пешеход пройдет на 2 км больше, чем первый. Четвертая часть о скорости и времени движения собаки: скорость собаки — 8 км/ч. Время движения собаки равно времени движения пешеходов до встречи. Требуется определить расстояние, которое пробежала собака за все время движения.

2. Построим математическую модель.

	Путь, км	Скорость, км/ч	Время, ч
Первый пешеход	?	4	одинаковое
Второй пешеход	На 2 км больше первого	5	
Собака	?	8	

3. Поиск метода решения задачи.

Используем метод рассуждения. Ответим на вопросы. Что нужно найти? (Расстояние, пройденное собакой). Что для этого нужно сделать? (Найти время движения собаки, которое будет

совпадать с временем движения пешеходов. Для нахождения времени движения, необходимо найти скорость сближения пешеходов; время, через которое второй пешеход догонит первого). Какие формулы нужно использовать?

4. Решение:

а) $5-4=1$ (км/ч) скорость сближения пешеходов

б) $t=S/V$

$t=2:1=2$ (ч) второй пешеход догонит первого

Время движения собаки составит 2 часа, т.к. оно совпадает со временем движения пешеходов.

в) $S=V*t$

$S=8*2=16$ (км) расстояние, пройденное собакой

5. Проверка.

6. Рассмотрение других методов решения задачи. Данную задачу можно решить не только арифметическим, но и алгебраическим методом, составив уравнение.

7. Записываем ответ: 16 км пробежала собака.

8. Определяем наиболее рациональный способ. Наиболее рациональным способом является арифметический способ решения.

Таким образом, использование в работе описанных этапов решения текстовых задач приведет к правильному обоснованному решению задачи.

Литература:

1. Баженова, Н.Г. Теория и методика решения текстовых задач [Текст]: курс по выбору для студентов специальности 050201-Математика: учеб. пособие / Н.Г. Баженова, И.Г. Одоевцева. — Москва, 2012. — 88 с.
2. Баженова, Н.Г. Теория и методика решения текстовых задач [Текст]: учеб. пособие / Н.Г. Баженова, И.Г. Одоевцева. — Москва: Флинта, 2017. — 89 с.
3. Махмутова, Л.Г. Методика обучения решению текстовых задач [Текст]: методические рекомендации для высших учебных заведений / Л.Г. Махмутова. — Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021. — 84 с.
4. Методика работы с текстовыми задачами на уроках математики в условиях реализации ФГОС [Текст]: учеб. пособие / Т.В. Захарова и др. — Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2017. — 102 с.
5. Царёва, С.Е. Обучение решению текстовых задач, ориентированное на формирование учебной деятельности младших школьников [Текст] / С.Е. Царёва. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1998 г. — 135 с.

Нравственное воспитание младших школьников средствами изобразительного искусства

Бурыкина Татьяна Александровна, студент

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского

В статье автор исследует нравственное воспитание младших школьников средствами изобразительного искусства.

Ключевые слова: нравственность, воспитание, нравственное воспитание, методы развития нравственных качеств, изобразительное искусство, творчество, младшие школьники.

Нравственное воспитание — это целенаправленный, систематический процесс воздействия взрослого на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали.

Цель нравственного воспитания состоит в том, чтобы способствовать переходу моральных норм к нравственным качествам, установкам и ценностям, полному и гармоничному развитию, раскрытию материального и духовного потенциала.

Г.М. Коджаспирова писала о том, что нравственное воспитание осуществляется, как и все направления воспитательной работы, и в процессе обучения, и во внеклассной и внешкольной работе [1, с. 239]. Под нравственным воспитанием мы будем понимать формирование нравственных отношений, способности к их совершенствованию и умений поступать с учетом общественных требований и норм, прочной системы привычного, повседневного морального поведения [2, с. 23]. С.В. Погодина считает, что приобщение младших школьников к изобразительному искусству должно осуществляться на принципах доступности, последовательности, систематичности и комплекс-

ности. Автор подчеркивает, что художественное восприятие в младшем школьном возрасте влияет на развитие детской изобразительно-творческой деятельности [5].

Изобразительное искусство является одним из некоторых средств воспитания духовно-нравственных ценностей учащихся. Для того, чтобы развивать нравственные качества на уроке изобразительного искусства можно использовать множество различных методов. Методы обучения — одни из важнейших компонентов учебного процесса. Без соответствующих методов деятельности невозможно реализовать цели и задачи обучения, а также достичь усвоения обучаемыми учебного материала. Одним из наиболее эффективных методов нравственного воспитания младших школьников средствами изобразительного искусства является рассказ.

Рассказ — это метод повествовательного изложения содержания изучаемого материала учителем. Результат данного метода будет во многом зависеть от эмоциональности изложения, которая создает ситуацию коллективного переживания и вызывает у них эмоциональный отклик. Рассказ должен быть эмоциональным, доступным для понимания, убедительным

и лаконичным. В. А. Сухомлинский считал, что воспитание словом — самое сложное и самое трудное, что есть в педагогике [6, с. 12]. На уроках изобразительного искусства метод рассказа в основном используется учителями для передачи новой информации (интересных сведений из жизни известных художников), рассказы часто переходят в беседы, направленные на приобретение новых знаний и их интеграцию посредством устного обмена мыслями между учителями и учащимися, а также помогает активизировать мышление, и может сочетаться с демонстрацией натуральных предметов, их изображением.

Следующим эффективным методом нравственного воспитания младших школьников является беседа. Беседа это — метод обучения, при котором учитель при помощи постановки определенных вопросов подводит учеников к пониманию новой темы или же проверяет усвоение ими уже изученного материала. И. П. Пидкасистый считает, что беседа — это «диалогический метод обучения, при котором учитель путем постановки тщательно продуманной системы вопросов подводит учеников к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного» [4, с. 188].

Следующий метод — рассматривание картин и книжных иллюстраций. Он широко используется в обучении младших школьников изобразительной деятельности. В первую очередь

благодаря данному методу ученики могут понять, что живопись отражает окружающую нас реальность, а также метод позволяет лучше понять и даже почувствовать яркие эмоциональные переживания, учит сопереживать и формировать собственное отношение к увиденному. С помощью картин и репродукций картин, у младших школьников формируются наглядные образы. Данный метод играет большую роль в расширении кругозора учеников, так как у них появляется возможность увидеть и представить те события, явления или же предметы, которых нет в их опыте, которые они нигде больше не увидят. Рассматривание картин помогает развивать у учащихся наблюдательность, такие мыслительные процессы как сравнение, обобщение, анализ, а также обогащает речь, оказывает влияние на интересы младшего школьника и расширяет их кругозор. Картина дает возможности для воображения и творческой деятельности обучающегося начальной школы.

Таким образом можно сделать вывод, что такие методы как беседа, рассказ и рассматривание картин, оказывают положительное влияние на нравственное воспитание младших школьников, способствуют получению новых знаний и закреплению уже изученных ранее. Правильно подобранные методы обучения помогут младшим школьникам приобрести новые знания, умения и навыки.

Литература:

1. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник для вузов / Г. М. Коджаспирова. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2023. — 711 с.
2. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова. — М.: Академия, 2005. — 176 с.
3. Марьенко И. С. Нравственное становление личности школьника / И. С. Марьенко. — М.: Просвещение, 1995. — 331 с.
4. Пидкасистый П. И. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / П. И. Пидкасистый [и др.]; под редакцией П. И. Пидкасистого. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 408 с.
5. Погодина С. В. Теория и технология развития детского художественного творчества. Учебник / С. В. Погодина. — М.: Academia, 2014. — 384 с.
6. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / В. А. Сухомлинский. — М.: «Педагогика», 1990. — 288 с.

Роль творчества в сфере обучения с применением искусственного интеллекта: вызовы и возможности

Вербих Людмила Сергеевна, студент магистратуры
Новосибирский государственный педагогический университет

В статье автор исследует важность творческого мышления в контексте использования технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе. Также автор освещает вызовы и возможности, связанные с использованием искусственного интеллекта в образовании.

Ключевые слова: искусственный интеллект, творческое мышление, образование, обучение.

В настоящее время система образования активно внедряет современные технологии в процесс обучения. Не стала исключением и технология искусственного интеллекта. Педагоги продумывают стратегии и способы применения данной тех-

нологии в обучении, а обучающиеся уже активно используют их для подготовки домашних заданий. Нейросеть способна дать ответ на любой вопрос, так как в неё заложены объёмные базы данных, а ученик, используя эту возможность, теряет спо-

способность к поиску информации, анализу текстов и выделению главных идей. Запретить данную технологию — означает отступить от других стран. Её нужно развивать, внедрять и применять в образовательной деятельности.

Искусственный интеллект привносит значительные изменения в процессы обучения и обеспечивает новые возможности для учеников и педагогов. Нейросети станут ассистентами педагогов и личными наставниками учеников. Все функции педагогов не планируют делегировать искусственному интеллекту. Генеративные сети и педагоги станут работать в симбиозе, дополняя друг друга. В связи с этим появляются вызовы:

1. Технология ИИ должна быть доступна всем учащимся, независимо от их финансового положения или местоположения;
2. В использовании нейросетей должны присутствовать этические нормы и прозрачность при использовании данных обучающихся, а так же ответственность за принятие решений в учебном процессе;
3. Существует необходимо обучить педагогов эффективному использованию генеративных сетей в педагогической деятельности.

Под эффективным использованием сетей искусственного интеллекта понимается проявление творческого потенциала при внедрении их в образовательный процесс. Как утверждает И.Э. Мильгизин, «функция творчества, в том числе создания нового знания, остаётся базовой для человека не только в сравнении с животным миром, но и в отношении к умным информационным системам» [1, с. 64]. Этим утверждением автор даёт понять, что искусственный интеллект не способен проявлять творчество, и, кроме того, не может создать нового знания, на данный момент не существует такого креативного нейросетевого устройства. В своей статье А.М. Шестерина искусственный интеллект называет аппроксиматором, который трактует как «нечто, что стремится к подобию, к созданию подобию» [2, с. 278]. Таким образом, можно сделать вывод, что искусственный интеллект не обладает творческим потенциалом, а значит для его успешного внедрения в образовательную деятельность необходимо творческое мышление педагогов.

Творческое мышление позволяет находить оригинальные подходы к решению проблем, развивает критическое и аналитическое мышление учеников. Важно не подавлять, а поощрять желание учеников использовать технологии искусственного интеллекта, чтобы они использовали в обучении инновационные подходы. Заинтересованность учащихся позволяет им и самим активно участвовать в развитии и применении нейросетей. Возможность развивать нейросети формирует у ребят командные навыки, так как эта работа коллектива, а не одного человека. Взаимодействуя и обмениваясь опытом использования генеративных технологий, учащиеся развивают коммуникативные навыки.

Искусственный интеллект, по мнению И.Б. Елтуновой, создаёт возможности для «анализа взаимодействия учителя и об-

учающегося, формирования индивидуальной образовательной траектории обучающегося, оценки текущей успеваемости обучающихся, мониторинга образовательной деятельности как обучающихся, так и учителя» [3, с. 151]. Творчество позволит расширить и значительно увеличить эти возможности.

Во-первых, творческий подход необходим для формулирования заданий ученикам. Их необходимо формулировать таким образом, чтобы результатом был продукт творческого мышления. Искусственный интеллект может помочь в выполнении этого задания, но как было сказано выше, он не создаст оригинального продукта, и способен решать задачу только при наличии запроса и необходимых условий. Именно благодаря такому подходу ученики проявят инициативу и смекалку для решения задания.

Во-вторых, благодаря творчеству педагог способен задать программный код для работы искусственного интеллекта. На примере любого учебного предмета педагог может создать базу заданий, изначально прописывая имеющиеся задания в базе нейросети, а позже попросить создать аналогичные задания. Или же, если педагог пропишет для заданий рейтинг сложности, то нейросеть сможет выдавать задания разной сложности, уменьшая или увеличивая её в зависимости от способностей ученика. Это уменьшит процент списывания и увеличит мотивацию учеников.

В-третьих, творчество в применении искусственного интеллекта может помочь в генерации новых идей, неожиданных решений. Возможности педагога могут не соответствовать его замыслам. ИИ по описанию создаст то, что не смог создать педагог. Так, А.М. Шестерина пишет, что «в изучении музыки могут быть использованы технологии синтеза мелодий» [2, с. 280].

Роль творчества в развитие искусственного интеллекта в контексте образования, по мнению И.Э. Мильгизина, может иметь два основных сценария: «регрессии естественной способности человека к креативности ... или успешное наделение систем ИИ потенциалом к созданию новых, ранее не существующих элементов» [1, с. 69]. Перед образованием стоит задача не допустить активации первого сценария. А второй сценарий допустим, но при условии, что человек всё же не уступит в творческом потенциале «машине».

В заключение хотелось бы отметить, что творчество играет огромную роль в сфере обучения с применением искусственного интеллекта. Искусственный интеллект имеет большой потенциал во всех сферах жизни, и образование не должно стать исключением. Профессия педагога не исчезнет, так как именно педагоги станут активными разработчиками, креативными продюсерами искусственного интеллекта в образовании. Ученики уже сейчас являются активными пользователями чатов GPT и развивают у себя навыки программирования, чтобы улучшить качество жизни благодаря технологиям искусственного интеллекта, а это творческий процесс.

Литература:

1. Мильгизин И. Э., Баева Л.В. К вопросу о креативности в нейросетях искусственного интеллекта // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. 2017. № 1 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kreativnosti-v-neyrosetyah-iskusstvennogo-intellekta> (дата обращения: 21.12.2023).

2. Шестерина А. М. Потенциал использования технологий искусственного интеллекта в обучении креативным профессиям // Вестник ВГУ. Серия: Право. 2023. № 1 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-ispolzovaniya-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii-kreativnym-professiyam> (дата обращения: 21.12.2023).
3. Елтунова И. Б., Нестеров А. С. Использование алгоритмов искусственного интеллекта в образовании // Современное педагогическое образование. 2021. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-algoritmov-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovanii> (дата обращения: 21.12.2023).

Психологические игры и упражнения как средство коррекции эмоциональных нарушений у обучающихся начальной школы

Волкова Наталия Викторовна, педагог-психолог
МКОУ «Высокинская СОШ» (Воронежская обл.)

В статье описывается опыт психолого-педагогической деятельности в области коррекции эмоциональных нарушений у обучающихся начальной школы. Основной акцент дан на психологические игры и упражнения, как эффективное корригирующее средство. Автор приводит примеры кейсов и делает вывод об эффективности психологической деятельности.

Ключевые слова: психология, школа, обучающиеся, эмоции, коррекция.

Введение. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года определяет цели, задачи, концептуальные идеи, принципы и направления развития психологической службы, отвечающие современным тенденциям развития системы образования Воронежской области. Концепция отвечает актуальным запросам участников образовательного процесса исходя из особенностей, специфики и ресурсов системы образования. Концепция реализуется в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

Степень изученности проблемы.

Д. М. Рыжов выдвинул гипотезу о том, что коррекция эмоциональной сферы и мироощущений младших школьников будет проходить благоприятно при условии учета сформированного типа психологической защиты и при наличии научно обоснованной технологии [3].

Т. В. Артемьева разработала методы психолого-педагогической диагностики, которые дают представление о мотивации детей к обучению в школе, отслеживают познавательное и личностное развитие младших школьников и их социализацию. Автор предлагает психологические задачи, упражнения, которые направлены на адаптацию к школе, на развитие эмоционального интеллекта и высших психических функций [1].

Гипотеза исследования О. Б. Мартиенко подтверждена доказательной базой о том, что проведение педагогом-психологом комплексной психологической и коррекционной работы с младшими школьниками, обеспечивает снижение показателей выраженности страхов, тревожности, эмоциональной напряженности [2].

Также вопросами нарушений эмоциональной сферы и ее коррекцией занимались отечественные и зарубежные ученые, описывая эффективные средства диагностики и кор-

рекции (А. Адлер, С. А. Бадмаев, Е. М. Беспаленко, К. Н. Волков, В. И. Гарбузов, Г. А. Калашников, Р. Р. Калинина, Н. Л. Кружева, А. Е. Личко, В. Н. Мясичев, Дж. Моррисом, М. В. Осорина, А. М. Прихожан, М. Ратгер, Л. Н. Таран, К. Телзроу, К. Хорни, В. А. Якунин).

Изучение научной и научно-методической работы позволило определить проблему исследования и поставить **цель** — изучение актуальности психологических игр и упражнений в коррекции эмоциональных нарушений у обучающихся начальной школы.

Объект исследования — эмоциональные нарушения у обучающихся начальной школы.

Предмет исследования — психологические игры и упражнения как средство коррекции эмоциональных нарушений у обучающихся начальной школы.

Задачи:

- изучение научных трудов по проблеме;
- разработать комплекс психологических упражнений и игр для использования в работе с обучающимися начальной школы, имеющими эмоционально-волевые нарушения;
- провести анализ эффективности психологических упражнений и игр в коррекции эмоциональных нарушений у обучающихся начальной школы.

Методы исследования и испытуемые

В исследовании приняли участие обучающиеся начальной школы МКОУ «Высокинская СОШ» Лискинский район, Воронежской области.

Методы исследования: для проведения мониторинга использовались проблемные кейсы «Тетрадь потерялась», «Почему мальчик плачет?»; психологические игры «Сказка по кругу», «Метафора моего настроения»; психологические упражнения «Зеркало», «Анабиоз», «Доверие».

Результаты и их обсуждение

При проведении первичной диагностики, было выявлено, что 63% обучающихся имеют различные страхи. Страх в психологии считается отрицательной эмоцией, возникающей в результате реальной или воображаемой опасности, угрожающей жизни человека. На поведенческом уровне страх проявляется у 27% обучающихся. На когнитивном — у 13%, и на эмоциональном у 23%. Доказано, что велико влияние эмоциональных нарушений на развитие личности обучающегося младшего школьного возраста. Усугубляются эмоциональные диссонансы социализацией и адаптацией к учебным условиям. Основными факторами, участвующими в возникновении эмоциональных нарушений у младших школьников, являются: родители, учителя и знакомые взрослые, догматическая система обучения и воспитания, завышенные требования к освоению учебных предметов и др.

Эффективная коррекция нарушений эмоциональной сферы должна проводится в двух направлениях:

Во-первых, это осознание родителями стиля родительского отношения к ребенку, своих жизненных сценариев, вызывающих тревожность, депрессию, апатию и др.

Во-вторых, это создание условий в школе для благоприятного развития ребенка, понимание и принятие его, проведение психокоррекции.

В-третьих, это психолого-педагогическое сопровождение детей с эмоционально-волевыми нарушениями.

Многими учеными доказано, что эмоциональные нарушения оказывают неоднозначное влияние на успешность учебной деятельности. С нарастанием силы переживания, результаты учебной деятельности снижаются. При слабой силе переживания и равнодушии результаты учебной деятельности также не могут быть высокими. Для успешного осуществления учебной деятельности необходимо среднее оптимальное переживание и устойчивые позитивные эмоции.

Пример психологических кейса «Тетрадь потерялась».

«Девочка шла в школу. Из — под воротни выскочила большая собака и стала на нее лаять. Девочка испугалась, побежала, упала, из школьного рюкзака высыпались учебники и те-

тради. Девочка быстро все собрала и пошла в школу. В школе она заметила, что тетрадь по математике пропала, скорее всего потерялась. Девочка заплакала, растерялась, так как хорошо училась, была ответственной и прилежная. Со страхом она пошла на урок математики».

- 1) Определите проблемное поле.
- 2) Из проблемного поля выделите проблему.
- 3) Предложите идею для решения проблемы.
- 4) Какие методы и приемы можно использовать, чтобы успокоить девочку?

Это один из решаемых детьми кейсов. Проблемные кейсы помогают рассмотреть сложные и болезненные в эмоциональном плане ситуации. Любой кейс дополняется психологической игрой. Дети любят метафорические сказки и психологические игры. Например, «Сказка про Слоно́нок», «когда со всеми слонами жил маленький Слоно́нок, который отличался от всех тем, что был розовым. Над ним смеялись другие слоны, не играли с ним. Он тяжело переживал и обратился к мудрому Орлу с просьбой помочь ему стать таким, как все. Орел предложил Слоно́нку подняться на вершину горы и съесть там все прекрасные розы. Трудное испытание Слоно́нок выдержал, съел все розы, после чего стал серым, как все. Поняв, что теперь он как все, Слоно́нок сел и заплакал». Детям предлагается закончить сказку, исходя из того, что в каждой сказке есть зачин, повествование, кульминация, развязка и концовка.

Таких сказок много используется в работе по коррекции эмоционального состояния. Прорабатывая проблему сказочного героя, дети избавляются от своих страхов, переживаний, тревоги.

Проведенные мониторинги подтвердили эффективность коррекционной работы, проводимой в школе с обучающимися в начальной школе. Все результаты хранятся в личных делах (папка с исследованиями, развитием и коррекцией), которые педагог-психолог создает, когда ребенок приходит в школу в первый класс.

Таким образом, выбранный путь коррекции эмоционального состояния в виде использования психологических игр и упражнений доказал свою эффективность

Литература:

1. Артемьева Т. В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника. — Казань: Отечество, 2013. — 157с.
2. Мартиенко О. Б. Оптимизация деятельности школьного психолога по коррекции эмоциональных нарушений младших школьников: диссертация... кандидата психологических наук: — Москва, 2005. — 209 с.
3. Рыжов Д. М. Психологическая коррекция эмоционального мироощущения у детей младшего школьного возраста: Дис... канд. психол. наук: Казань, 2005, — 181 с.

Потенциал медиатекста в пространстве урока и внеурочного занятия

Вылегжанина Инна Александровна, учитель истории и обществознания
ГБОУ «СОШ № 567» г. Петергофа (г. Санкт-Петербург)

Автор статьи обращается к потенциалу медиатекста — художественного фильма, документального фильма, фотографии, рисунка, мультипликационного фильма. Несомненными достоинствами медиатекстов являются их аутентичность, информа-

тивная и смысловая насыщенность, концентрация «языковых» средств, эмоциональное воздействие на учащихся. Медиатекст — текст, созданный средствами и на материале медиа. Процесс критического осмысления и анализа произведений медиакультуры получил название «критической медиаграмотности», которая, по мнению одного из американских исследователей Л. М. Симэли «способствует развитию критической позиции преподавателей и учащихся, когда они воспринимают медиатексты или размышляют о них».

В образовательном процессе медиа могут служить разным целям. С одной стороны — это техническое средство обучения, формирующее зрительный образ и способствующее улучшению восприятия тех или иных исторических событий, процессов. В таком понимании оно широко и давно используется в практике обучения истории, МХК, литературе, да и при изучении практически всех предметов. При таком подходе к интеграции медиа в преподавание достигаются некоторые цели медиаобразования, связанные с умениями обучающихся использовать дополнительную информацию (находить, подготавливать, передавать и принимать требуемую информацию) при решении учебных и познавательных задач. Но, с другой стороны, такие важные компоненты медиаграмотности, как умение интерпретировать, анализировать, «читать», критически осмысливать медиа сообщения, остаются невосполненными. Для учителя эти компоненты наиболее важны. С помощью медиа на уроках можно и нужно работать над формированием личностно значимых результатов. Высшей ценностью в образовании становится человек обучающийся, развивающийся, воссоздающий через медиатекст свою картину мира, ищущий и обретающий личностный смысл. Ресурс медиатекстов помогает воспитывать ответственность, умение делать осознанный выбор, анализировать ситуацию, выражать собственную позицию, принимать позицию другого, в конечном счете, творить добро.

В настоящее время автор статьи исследует потенциал использования одного из ресурсов медиаобразования — документальных фильмов. Подбор фильма, нарезка фрагментов осуществляется исходя из целей и задач урока, его тематики. Фрагмент фильма, непродолжительный по времени, эмоционально яркий и наполненный образами, соответствует клиповому мышлению современных детей. Важно перевести его из категории «развлечение» в категорию «образование» и использовать как ресурс для решения образовательных задач.

Ядром урока является образовательная ситуация — проблема, заранее продуманная и сформулированная учителем, решая которую учащиеся хотят и могут проявить себя. Проблема носит метапредметный характер. Формой культурного предъявления проблемы является фрагмент художественного фильма (медиатекст). При работе с медиатекстом на уроке автор выделяет три этапа:

1. Предтекстовый — работа с «языками» медиатекста. На этом этапе активно используется работа с ассоциациями, сопоставлениями, прогнозированием. Учащиеся озадачиваются поиском своих смыслов в ходе общей дискуссии (приемы «шесть почему?», «найди единомышленника», интервью и т.д.)
2. Текстовый. Используются определенные техники и стратегии: «пауза», «замершая картинка», «порядок», «шторка», «раскадровка», «озвучка», «голова и хвост», «привлечение зри-

теля», «перекодировка», «межмедийные сравнения», «моделирование» и другие.

3. Послетекстовый. Он строится в формате общей дискуссии. Используются разнообразные приемы и техники: сравнения с первоисточником, рефлексивные вопросы, сочинение от лица героя, главная мысль фрагмента, коллаж, и т.д.

Варианты реализации этих этапов могут быть разными. В качестве примера реализации потенциала медиатекста документального фильма приводим разработку занятия внеурочной деятельности в рамках школьного киноклуба «Давайте смотреть хорошее кино!», направленного на решение задач профильного и профессионального самоопределения старшеклассников. Тема занятия «Планируем будущее». Цель: научить детей видеть дополнительные информационные ресурсы для проектирования своей жизни и решения разнообразных жизненных проблем в медиаресурсах и интеллекте и позиции ЛЮБОГО другого человека (постороннего, эксперта). Задачи:

1. Познакомить участников с технологией форсайт-проектирования;
2. Обеспечить возможность самоорганизации при работе над форсайт-проектами;
3. Способствовать выстраиванию эффективной коммуникации между участниками встречи.

Ожидаемый результат:

1. Участники уверены в необходимости планирования своего будущего;
2. Участники видят угрозы и вызовы современной жизни и готовы учитывать их при планировании своего будущего;
3. Участники заинтересовались технологией форсайт-проектирования и готовы продолжать ее осваивать.
4. Встреча может оказаться пролонгированной, если участники выскажут о необходимости представления своих дорожных карт.
5. Участники видят значение медиаресурсов не только как развлекательных, но и видят в них образовательный, информационный потенциал.

Ход занятия:

1. Организационный этап. Ведущий готовит аудиторию (техника, затемнение, организация пространства — «отцы», «дети» и для трех групп, регистрация гостей.

2. Затравка. Объявление о конкурсе бизнес проектов.

Ведущий: Здравствуйте, уважаемые гости, ребята. Вот срочная информация. Из управления образования пришло Положение о конкурсе бизнес — проектов для старшеклассников, кто из вас хотел бы поучаствовать? В этом есть плюсы для вас и для школы. Предполагается, что желающих не нашлось. Почему старшеклассники не используют хорошую возможность, хотя многие, наверняка, в будущем, хотели бы открыть свой бизнес.

3. Ввод в деятельность.

Ведущий рассказывает о киноклубе. Киноклуб «Давайте смотреть хорошее кино» появился в школе в ноябре 2011 г. Эта встреча — 4-я по счету. Участники клуба — учащиеся 7–11 классов по желанию. Фильмы к просмотру предлагает ведущий, это способ сохранения интриги. В основном мы смотрим художественное игровое кино. Для чего? Формируем культуру зрителя, культуру обсуждения поднимаемых в фильме проблем, место, где важно и слышимо их мнение, место культурного общения. Сегодня у нас немного другое заседание. Приглашены 11-ти классники. Сегодня задача ведущего, чтобы участники не пожалели о потраченном сегодня времени и, возможно, пришли еще. Участники слушают, принимают к сведению. У гостей появилось некое представление о том, что такое киноклуб.

4. Этап озадачивания.

Ведущий: ребята, перед каждым из вас фраза, в которой пропущены некоторые слова. Она звучит так «До... осталось... дней». Я прошу каждого из вас заполнить пропуски. Проговорите, пожалуйста желаемые. Наиболее многочисленный и вероятный вариант ответов «До экзаменов осталось 65 дней», т.к. сработал стереотип фразы и этот момент действительно является знаковым для учеников 11 класса. Ведущий фиксирует значимость момента окончания школы.

5. Разговор о будущем и технологии форсайт-проекта.

Ведущий: наверняка вы представляете себе свое будущее на ближайшие несколько лет. Кто-то — более детально, кто-то — в общих чертах. Именно вам интересно думать о будущем? Вас можно понять. Вы молоды и скоро открываете новую страницу своей жизни. Легче думать о прошлом, там все уже случилось, там все понятно, можно анализировать, думать, где ты был прав или неправ. Но прошлое уже не изменишь — это случилось. О будущем думать труднее, потому что это область прогнозов, предположений, фантазий. О будущем думают писатели — фантасты. А кто еще? ученые, изобретатели; бизнесмены (простраивают свой бизнес); политики (строят долгосрочные планы). Но ведь их будущее — не «замки на песке»? Они строят желаемое будущее с учетом всех обстоятельств, сложившихся в настоящем. В 80-е годы прошлого века стала популярной технология формирования будущего — форсайт. Что это такое? Определение Бена Мартина. Метод форсайта применяется в разных сферах. Технологию форсайта можно применить и для проектирования собственного будущего. Ведущий проговаривает этапы форсайта, кто может быть участниками форсайта. Эта технология даёт возможность пристально взглянуть в свое ближайшее будущее. Собственно говоря, этим и предлагает заняться участникам встречи. Давайте вернемся к первым шагам. Предлагает участникам определить объект форсайта — я сам в 23 года. Почему? Сейчас вы уже практически определились с выбором ВУЗа, к 23 годам вы его закончите и будете дипломированным специалистом, начнется другой этап вашей жизни — профессиональный. Какими людьми и специалистами вы будете к этому времени, КЕМ вы будете? — вот над этим ЖЕЛАЕМОМ ОБРАЗОМ ВАС САМИХ (существенные условия) предлагает каждому сейчас подумать. Происходит индивидуальная работа. Участники прописывают существенные условия (качественные изменения, приобретения, позиции, ко-

торые имеют в 23 года и их количественное выражение). Участники работают индивидуально на форматах А 4, затем озвучивают свои работы, вывешивают на доску. Представляют, отвечают на уточняющие вопросы. Появился желаемый образ «Я» к 23 годам.

6. Этап сканирования, работа с реальной ситуацией.

Ведущий предлагает посмотреть фильм пермского режиссера Виктора Наймушина «Отцы и дети Пермского края». Дает установку на просмотр — необходимо смотреть внимательно, не выходить из кабинета, не пользоваться сотовым телефоном, фильм напрямую связан с будущим. Предлагает целевое задание «отцам» и «детям» — записать по ходу просмотра те угрозы или вызовы жизни, которые сегодня реально существуют. Участники смотрят фильм, делают записи на стикерах — «угрозы» (вызовы) современного мира, задумались, озадачились.

7. Обсуждение угроз. Слово «детям», кто хотел бы высказаться, стикеры наклеивают на свою половину доски. Слово «отцам», кто хотел бы высказаться, стикеры наклеивают на свою половину доски. Ведущему тут же необходимо анализировать и вывести на экран повторяющиеся проблемы (актуальные и для «отцов» и для «детей»).

8. Этап альтернативы будущего. Здесь происходит выделение тенденций, которые можно спрогнозировать и формирование возможных сценариев будущего с учетом выявленных тенденций. Ведущий просит самоопределиваться (в группы, в пары или индивидуально) детей и взрослых. На этом этапе может в группе появиться заказчик форсайта, т.е. человек, который говорит, я хочу, чтобы о моем будущем шла речь. Задание — прорисовать сценарии будущего с учетом тех угроз и вызовов, которые вы увидели в фильме. Презентация сценариев (по желанию, может быть 2–3), вопросы от аудитории. У каждой группы появилась схема, показывающая вариативность сценариев будущего с учетом вызовов жизни, и показано, какие возможные варианты развития того или иного сценария, выявлены зоны неопределенности, где много зависит от внешних обстоятельств или не знают, как поступить и что делать в этом случае. Выбор наиболее предпочтительного сценария, объяснение, почему? Возможные критерии: 1. Где можно более эффективно, т.е. с наименьшими затратами (временными, финансовыми, энергетическими) добиться желаемого результата (образ «Я» в 23 года); 2. Меньше «зон неопределенности»; 3. Более реальный сценарий с учетом стартовых возможностей и т.п. Может возникнуть дискуссия. Итак, выбор сделан, решение принято. Как вы думаете, это конец? Достаточно ли того, что мы сейчас сделали (прорисовали сценарии), для того, чтобы ЖЕЛАЕМОЕ БУДУЩЕЕ СТАЛО РЕАЛЬНОСТЬЮ? Выбор и альтернативы есть всегда. Потому что принять решение еще не значит его выполнить. Надо все время себя заставлять и предпринимать конкретные ШАГИ, ДЕЙСТВИЯ.

9. Этап действия. Последний, 5 шаг форсайт — проекта это ответ на вопрос «Что такого я должен сделать (делать) уже сейчас и чего не должен? Чтобы то будущее, которое я хочу иметь, действительно наступило». Результатом этого этапа является создание «дорожной карты», конкретного плана действий. Ведущий предлагает создать такую карту на ближайшие 60 дней (до момента окончания школы). У участников появи-

лось ощущение, что не зря были сегодня здесь и поработали со сценарием будущего, понимают, как можно строить сценарии своего развития, что надо обязательно анализировать реалии времени (условия, в которых мы живем) и спрашивать экспертов.

10. Этап рефлексии. В технологии форсайта существуют определяющие принципы. Их всего 4. Ведущий предлагает закончить начало фраз на экране так, как участника кажется правильным. Благодарит за сегодняшнюю встречу и надеется, что участники сделали шаг к своему будущему.

Проводя подобные занятия и уместно используя стратегии работы с медиатекстом в пространстве урока, учитель решает

задачи образования и воспитания. Даже при использовании одного и того же медиатекста в разных классах и параллелях происходит адаптация имеющегося материала под запросы и интересы учащихся. Медиатекст дает широкие возможности для его использования во внеурочном пространстве. Медиатексты являются помощниками для осмысления проблемных точек, перспектив развития, решения неоднозначных ситуаций и в работе с родителями. Так же, как и с детьми, медиа помогает вывести родителей на переосмысление своих позиций. Использование медиатекстов на тематических родительских встречах наталкивает их на поиск конструктивных подходов в воспитании своих детей.

Литература:

1. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности. М.: Академический проект, 2004. с. 240
2. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М.: АПК и ППРО, 2005. с. 10
3. Сметанина С. И. Медиатекст в системе культуры. СПб.: Издательство Михайлова, 2002. — 453 с.
4. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. М.: МОО «Информация для всех», 2014. с.27
5. Чельшева И. В. Методы работы с медиатекстом: философские аспекты проблем. Медиафилософия / Под ред. В. В. Савчука. СПб.: Изд-во СПб. Философского общества, 2008. с. 325–329.

Об уровнях взаимодействия семьи и школы

Головачева Светлана Викторовна, студент магистратуры;
Зубова Светлана Павловна, кандидат педагогических наук, доцент
Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье авторы исследуют процесс взаимодействия школы и семьи в воспитании младших школьников, определяют его состав, этапы и уровни развития.

Ключевые слова: взаимодействие школы и семьи, воспитательный процесс, совместная деятельность.

В настоящее время проблема воспитания младших школьников, организация их деятельности по достижению личностных результатов является наиболее актуальной проблемой образования. Это отмечается в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, где очень четко описаны требования к личностным результатам и условиям их достижения обучающимися.

В то же время, отметим, что воспитание — это процесс, результаты которого зависят от многих факторов и, в первую очередь, от обстановки в семье. Поэтому для учителя очень важно установить взаимосвязь с семьей обучающегося, направленную на достижение целей воспитания.

Проблема взаимодействия семьи и школы исследуется во многих научных трудах. Семейное воспитание рассматривалось Я. А. Коменским, Дж. Локком, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталотци и др. Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник, включая взаимодействие школы и семьи в систему школьного воспитания, отмечали, что согласованность различных сторон воспитатель-

ного процесса способствует оптимизации воспитательной работы, повышению её эффективности.

Формы организации взаимодействия школы и семьи представлены в трудах Т. П. Гавриловой, И. В. Гребенникова, Л. Н. Захаровой, Р. М. Каприловой, В. А. Маишевой, И. С. Марьенко.

Все изложенное позволяет утверждать, что проблема взаимодействия участников воспитательного процесса в педагогике разработана глубоко. В то же время отметим, что воспитание рассматривается в приведенных исследованиях, в основном, как процесс воздействия субъекта (коллектива, учителя, родителей) на объект (ребенка) с целью формирования у него заданных качеств. С позиций деятельностного подхода обучающийся является не только объектом, но и субъектом воспитания. Поэтому выделим три стороны взаимодействия участников педагогического процесса в инновационной школе: учитель — ученик, учитель — родители, родители — дети.

Взаимодействие педагогов, родителей и обучающихся в школьном коллективе одновременно происходит в разных аспектах: между учениками, между взрослыми и обучающимися

(между родителями и детьми, педагогами и детьми), между взрослыми (между учителями и между учителями и родителями). Все системы взаимосвязаны, влияют друг на друга, поэтому для них характерны некоторые общие черты. В то же время каждый из этих аспектов имеет свои особенности и относительную самостоятельность. Системообразующая роль принадлежит взаимодействию педагогов и обучающихся. Однако характер этого взаимодействия во многом зависит от взаимодействия между взрослыми участниками образовательного процесса.

Основными характеристиками взаимодействия считают: взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимные действия, взаимовлияние. [2]

Для каждой из приведенных характеристик целесообразно определить уровни, поскольку воспитание является динамиче-

ским процессом, его характеристики постоянно меняются, совершенствуются или, наоборот, деградируют.

Рассмотрим уровни этих характеристик подробнее.

В литературе различают три уровня взаимопонимания в зависимости от степени совпадения ценностных отношений.

Начальным, низким уровнем взаимопонимания считается ситуация, когда мало совпадений между личностными и индивидуальными характеристиками субъектов взаимодействия и уровнем их взаимооценки личностных качеств оппонента. Средний уровень характеризуется большим количеством таких совпадений. На этом уровне наблюдается взаимная удовлетворенность людей их эмоциональным отношением друг к другу, когда они «уважают друг друга», что исключает необходимость прибегать к суррогатным средствам достижения согласия и взаимопонимания. Характеристикой высокого уровня явля-

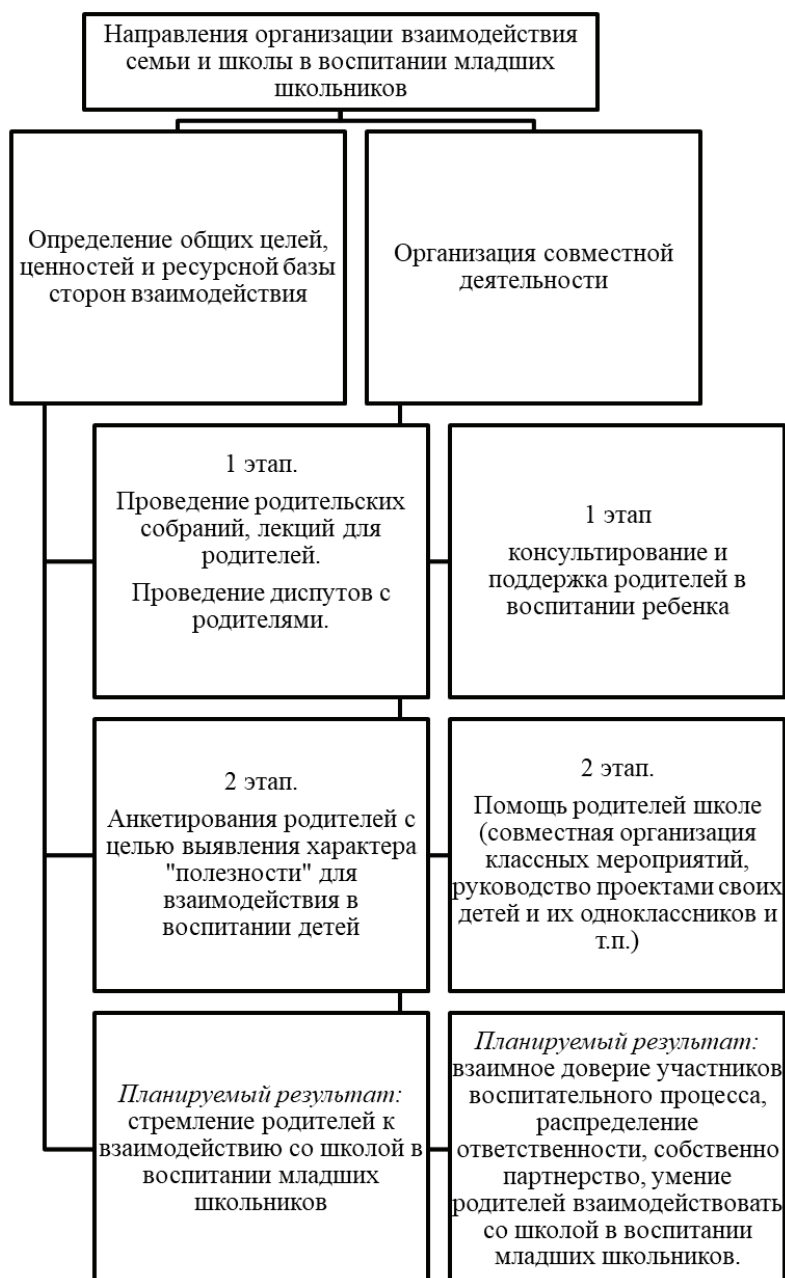


Рис. 1. Направления и этапы организации взаимодействия школы и семьи в воспитании младших школьников

ется значительная степень взаимного доверия и открытости общающихся. [1]

Для взаимоотношений уровни можно выделить на основании наличия общей цели, общих интересов, осознания общей ответственности за результаты деятельности: низкий уровень — общая цель отсутствует, нет общей деятельности, но некоторый взаимный интерес присутствует; средний уровень характеризуется наличием общей цели, общего интереса, наблюдается взаимодействие между субъектами, нет осознания общей ответственности за результаты деятельности; на высоком уровне есть осознанная всеми общая цель, есть общие интересы, осуществляется взаимодействие на всех уровнях деятельности, взаимная ответственность за результаты деятельности.

Уровни взаимодействия характеризуются следующим образом: низкий уровень — это уровень конфликтов и конфронтации, средний — уровень соперничества и конкуренции, высший — уровень сотрудничества.

Понятно, что при организации взаимодействия учитель должен стремиться к достижению высокого уровня всех названных показателей, что является длительным процессом. Поэтому целесообразно разбить его на этапы и направления. На рис. 1 приведены направления организации взаимодействия школы и семьи, определенные в соответствии с целями взаимодействия.

Взаимодействие школы и семьи на уровне партнерства как результат организации этого процесса характеризуется следующими признаками:

- *Добровольность* родителей, выражающаяся в осознании участия в воспитательном процессе, понимание своих возможностей и ресурсов для такого участия.

- *Долговременность*, то есть стремление к продолжительному и системному взаимодействию, позволяющему осуществлять совместные проекты стратегического значения.

- *Взаимная ответственность*.

Характеристика сущности, структуры взаимодействия помогает определить показатели его эффективности. Вместе с тем необходимо помнить, что взаимодействие участников воспитательного процесса — это не самоцель, а важнейшее средство, необходимый способ успешного решения поставленных задач, и эффективность определяется прежде всего развитием личности педагогов и школьников, степенью достижения результатов в соответствии с теми задачами, которые ставились. Нами был проведен анализ предлагаемых разными авторами показателей эффективности взаимодействия, его результаты отражены в таблице 1.

Отметим, что совместная деятельность педагогов, родителей и обучающихся является одним из организационно-педагогических условий повышения качества обучения. Обоснуем это утверждение.

Во-первых, участие родителей в делах школы делает для них учебно-воспитательный процесс и процесс внедрения инноваций более понятным, позволяет увидеть полезность происходящих преобразований, стать субъектами инноваций вместе с педагогическим составом, то есть равноправными партнерами. Очевидно, что в этом случае усиливается поддержка нововведений со стороны общественности (по сути, социального заказчика), устраняется излишний формализм в инновациях.

Во-вторых, общие цели родителей и детей, их совместная деятельность способствует усилению взаимопонимания между участниками учебно-воспитательного процесса, созданию ат-

Таблица 1. Уровни взаимодействия участников образовательного процесса в совместной деятельности

Уровни	Характеристики уровней совместной деятельности		
	Взаимопонимание	Взаимоотношения	Взаимодействие
Начальный	Понимания общей цели нет, обоюдный интерес друг к другу, ценностные установки у школы и семьи совпадают не всегда	Проявление такта, возможна конкуренция во влиянии на ребенка у родителей и школы	Воздействие со стороны одного объекта, деловые контакты эпизодичны
Сотрудничество	Понимание общей цели, совпадение установок на совместную деятельность, совпадение в оценках и самооценках,	Внимание к мнению и предложениям друг друга; эмоциональная готовность к совместной деятельности, сопереживание, сочувствие; поддержка и взаимоподдержка	Деловые контакты постоянные, однако, не всегда проявляется сработанность на высоком уровне.
Партнерство	Понимание общей цели, совпадение установок на совместную деятельность, принятие трудностей и забот друг друга; понимание мотивов поведения в различных ситуациях; адекватность оценок и самооценок; высокая степень взаимного доверия и открытости общающихся; отсутствие каких-либо тайн друг от друга, которые бы существенно затрагивали интересы партнеров.	Эмоциональная готовность к совместной деятельности, удовлетворенность ее результатами; уважение позиции друг друга, стремление к официальному и неофициальному общению; творческий характер отношений, стимулирующий инициативу и самостоятельность детей.	Долговременность, добровольность осуществляемого взаимодействия, высокая сработанность и оперативная координация совместных действий

мосферы сотрудничества и взаимоподдержки — а это является важнейшим условием успешности внедрения инноваций, выдвижения новых идей. Следствием этого может явиться снижение школьной тревожности, числа конфликтов между родителями и детьми и т.п.

В-третьих, возрастают возможности в более подробной и полной проработке деталей инновационного проекта (например, появляется возможность осуществлять более широкую предпрофильную деятельность, поскольку среди родителей

можно найти представителей многих профессий, способных эмоционально и профессионально охарактеризовать свою деятельность; помочь ученикам в выполнении проектов, требующих исследований в области их профессиональных интересов).

В-четвертых, высвобождается время у педагогов для общего руководства и координации совместных действий, поскольку некоторые виды работ выполняются родителями на добровольной основе. А это дает возможность педагогу больше времени уделять самообразованию, творчеству и т.п.

Литература:

1. Социальная психология личности: учебное пособие для вузов/ Е. П. Белинская, О. А. Тихомарицкая. — М.: Издательство Аспект-пресс, 2001. — 327 с.
2. Юбозов, Н. Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия / Психология межличностного познания; под ред. А. А. Бодалева. — М.: Педагогика, 1981. — 92 с.
3. Елистратова, С. И. Взаимодействие учителей, родителей и учащихся как фактор повышения качества обучения в общеобразовательной школе / С. И. Елистратова. — Текст: электронный // Cyberleninka: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-uchiteley-roditeley-i-uchaschihsya-kak-faktor-povysheniya-kachestva-obucheniya-v-obscheobrazovatelnoy-shkole> (дата обращения: 31.12.2023).

Формы взаимодействия семьи и школы в воспитании младшего школьника

Головачева Светлана Викторовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Зубова Светлана Павловна, кандидат педагогических наук, доцент

Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье автор обосновывает важность и необходимость организации взаимодействия школы и семьи в воспитании младшего школьника, приводит примеры разных форм такого взаимодействия.

Ключевые слова: младший школьник, воспитание, взаимодействие школы и семьи.

В настоящее время значимость взаимодействия семьи и школы в воспитании школьников всех возрастов очень сильно возросла. В младшем школьном возрасте скоординированные действия семьи и школы являются определяющими для достижения требуемых личностных качеств. Причем, не поддается определению, чье воздействие на ребенка значимее — учителя или родителей. Для дошкольника «самыми главными взрослыми» являются именно родители. Постепенно, в силу возрастания ведущей роли учебной деятельности авторитетным для младшего школьника становится учитель. Его слова ребенок воспринимает как догму (как ранее воспринимал слова родителей), так как в это время пока еще не умеет критически оценивать деятельность взрослых. Разногласия в целях, ценностных ориентирах, методах, формах воспитательного воздействия на младшего школьника между родителями и учителем могут оказать негативное влияние на детскую психику. Именно поэтому имеет важное значение согласованность действий семьи и школы в воспитании ребенка.

И такая согласованность в очень сильной степени зависит от позиции учителя в этом вопросе. Следовательно, проблема взаимодействия школы и семьи в воспитании младших школьников состоит в поиске способов и форм, используемых учи-

телем для вовлечения родителей в процесс воспитания, который осуществляется сообща.

Анализ научных источников показывает, что обозначенная проблема рассматривалась разными учеными. Так, Я. А. Коменский считал взаимодействие школы и семьи одним из фундаментальных принципов в воспитании и социализации учащихся. Он утверждал, что семья и школа «должны взаимодействовать друг с другом, не подменяя друг друга, а помогая и поддерживая друг друга».

В настоящее время принцип взаимодействия родителей и школы, предложенный Я. А. Коменским, также является основополагающим. Он реализуется в организации совместной деятельности по согласованию целей, форм и методов семейного и школьного воспитания.

Мы предлагаем следующую последовательность организации такой деятельности. На первом этапе (в начале первого класса) целесообразно провести родительское собрание класса, на котором желательно познакомить родителей с требованиями и номенклатурой личностных результатов, сформулированных в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), обосновать важность достижения таких результатов, провести

опрос или анкетирование с целью выявления родительских запросов и обсудить результаты этого опроса на следующем собрании. Итогом данного этапа должно стать желание родителей осуществлять совместную деятельность со школой. Таким образом, на этом этапе основными формами взаимодействия родителей и учителя становятся лекторий (возможное название лектория «Какие качества мы хотим видеть у ребенка?»), диспут, беседа.

Изучение учителем семьи каждого ученика позволяет ближе познакомиться с ним, понять стиль жизни семьи, её уклад, традиции, духовные ценности, воспитательные возможности, взаимоотношения ученика с родителями. При этом используется комплекс традиционных методов психолого-педагогической диагностики: наблюдение (например, на организованном классном мероприятии с приглашением родителей), личная беседа, тестирование, анкетирование, деловые игры, материалы детского творчества. Факты, выявленные в результате такой деятельности учителя, могут стать основой для вовлечения родителей в деятельность класса на следующем этапе взаимодействия по их интересам и способностям.

На этом этапе родители могут совместно с учителем участвовать в мероприятиях класса: быть руководителями проектов, выполняемых младшими школьниками, участвовать в качестве соорганизаторов в ранней профориентации детей, рассказывая о своей профессии, организуя экскурсии на предприятия, в постановке классных спектаклей, в разработке сценариев детских праздников и т.п. Кроме того, продолжается реализация про-

грамм, направленных на формирование у родителей знаний о психологии ребенка и его развития, способах взаимодействия с ним и т.д. Выделяют основные направления таких программ: информирование, просвещение, консультирование, обучение, социальная и психологическая помощь семье.

Основным итогом второго этапа должно стать умение родителей участвовать в совместной деятельности, т.е. их определенная компетентность, основанная на доверии к школе. Доверие, в свою очередь, порождает и желание продолжать сотрудничество в тех формах, которые приемлемы для конкретной семьи.

Отметим, что для осуществления обратной связи целесообразно изучать мнение родителей о качестве образовательного процесса и результатах деятельности. Родительские собрания в этом случае можно проводить в форме круглых столов, на которых будут решаться стратегические вопросы.

Таким образом, при работе с родителями на каждом этапе используются разнообразные формы и методы работы. Формы взаимодействия школы с семьей могут быть индивидуальными (беседа с родителями, консультации по отдельным вопросам, посещение семьи воспитанника, беседа с родителями по телефону, использование электронной почты, переписка с родителями), коллективными (родительское собрание, день открытых дверей, конференция) и групповыми (тренинг, родительский комитет, родительский клуб).

Формы взаимодействия семьи и школы на разных этапах отражены в таблице 1.

Таблица 1. **Формы взаимодействия семьи и школы в воспитании младшего школьника**

	Формы взаимодействия	Мероприятия
1 этап	Коллективные	Родительское собрание
		День открытых дверей
		Открытые уроки
	Индивидуальные	Беседа при личной встрече или телефонный разговор
		Консультации
2 этап	Групповые	Работа с родительским комитетом
	Коллективные	Родительский лекторий
		Творческие встречи (КВН, конкурсы, викторины и т.д.)
		Тематическая конференция
	Групповые	Экспертные встречи с психологом и другими педагогами (круглые столы, диспуты, ринги и т.д.)
		Родительский клуб
	Индивидуальные	Поручение/предложение участие родителя в школьном эксперименте
	Индивидуальные	Консультации

Литература:

1. Коменский, Я. А. Избранные педагогические произведения / Я. А. Коменский / Под ред. А. И. Пискунова. В 2-х т. — М.: Педагогика, 1982. — 665 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт. Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
3. ГОСТ Р 7.0.11–2011

Трудности в обучении в начальной школе. Причины и методы коррекции

Грибенкина Ольга Николаевна, учитель начальных классов
МБОУ СОШ № 20 имени Героя Советского Союза И. В. Гаврилова г. Ейска (Краснодарский край)

Глава 1. Определение причин неуспеваемости младшего школьника и их предупреждение

От чего зависит трудность в обучении каждого школьника? Как создать оптимальные условия для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка?

Эти вопросы возникают у каждого учителя при новом наборе первоклассников. С одной стороны, зависит от особенностей учебного материала, с другой — от возможностей самого школьника, от его индивидуальных и возрастных особенностей внимания, памяти, мышления и, конечно, — от мастерства учителя.

С приходом в школу у ребенка происходят изменения в познавательной сфере.

- Начинают формироваться устойчивые познавательные потребности и интересы;
- Развиваются продуктивные приемы и навыки в учебной работе, «умение учиться»;
- Раскрываются индивидуальные особенности и способности;
- Развиваются навыки самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
- Происходит становление адекватной самооценки, развитие критичности к себе и окружающим людям;
- Развиваются навыки общения со сверстниками, устанавливаются прочные дружеские контакты.
- Усваивание социальных норм, нравственного развития.

Позитивное и полноценное проживание этого возраста является необходимым основанием для дальнейшего развития ребенка. Я считаю, что основной задачей взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста является создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей, учитывая при этом индивидуальность каждого ребенка.

Неуспеваемостью является отставание в учении, при котором школьник не может овладеть на удовлетворительном уровне за отведенное время знаниями, предусмотренными программой.

Многие великие педагоги и психологи рассматривали причины трудностей в учебной деятельности учащихся в своих трудах. Где назывались следующие причины: неготовность к школьному обучению, которая в крайней своей форме выступает как педагогическая запущенность; ослабленное здоровье ребенка в результате длительных заболеваний в дошкольный период; дефекты речи, не исправленные до школы; недостатки зрения и слуха; замедленное психическое развитие ребенка; негативные взаимоотношения с одноклассниками и учителем.

Для успешного усвоения учебного материала необходима мобилизация внимания, памяти и мышления. Недостаточность

этих ресурсов — первая психологическая причина неуспеваемости.

Вторая причина — несформированные у ребенка умения самостоятельно управлять своей умственной деятельностью (неумение сосредоточиться на учебном задании, запоминать и воспроизводить информацию, сравнивать, обобщать и делать выводы для получения новых знаний).

Третья причина — недостаточность или нарушение мотивации. Любая деятельность, в том числе и учебная, должна иметь мотив, иначе она просто не будет осуществляться.

Для учебной деятельности мотивы бывают внутренними и внешними. Внутренние мотивы — это любознательность, интерес, желание и стремление понять и познать окружающий мир, увлеченность самим процессом познания.

Четвертая причина — социальная незрелость личности. В эту группу входят дети с замедленным психическим развитием.

Педагогические причины, которые могут снижать успеваемость учащихся и приводить к трудностям в усвоении учебного материала:

- Степень обучаемости школьника;
- Вторая смена обучения;
- Квалификация и стиль общения учителя;
- Программа, по которой ведется обучение.

Их действие не одинаковое. То, что для одного ребенка может стать причиной неуспеваемости, для другого пройдет незаметно.

— *Как установить, какие причины ведут к неуспеваемости?*

Психолог осуществляет диагностику в рамках психологического подхода. Учитель же проводит педагогическую диагностику, которая предусматривает анализ продуктов учебной деятельности, выявляет пробелы в знаниях.

Но хочу отметить, что педагогические и психологические причины так переплетены и взаимосвязаны в учебном процессе, что разделить их очень трудно, поэтому уместно будет говорить о психолого-педагогической диагностике.

Глава 2. Методы коррекции и профилактики

Активное введение в традиционный процесс развивающих игр и занятий, направленных на развитие памяти, внимания, пространственного воображения и других важных психических функций, является одной из важнейших задач педагога.

Поэтому еще до начала учебного года учителями нашей школы проводится анализ индивидуальных и познавательных способностей детей. Это позволяет определить общую подготовку к школе, а так же дать прогностическую оценку девиантного поведения ребенка и разработать индивидуальные подходы к психолого-педагогической коррекции.

Психолого-педагогическая коррекция — это совокупность специальных психолого-педагогических воздействий на лич-

ность «трудного» ученика с целью его восстановления в качестве субъекта процесса обучения.

Общие принципы профилактики и коррекции можно обозначить следующим образом:

- Комплексный и системный подход к диагностике, профилактике и коррекции.

- Учет возрастных и индивидуально-личностных особенностей ребенка.

- Учет специфики социально-педагогической ситуации развития ребенка.

- Опора на положительное в личности ребенка и ориентация на гармоничное ее развитие.

- Взаимодействие и единство психологических и педагогических методов.

- Дифференцированный подход.

Для учеников младшей школы можно выделить следующие методы профилактики и коррекции:

1. Мотивация и стимулирование учебно-познавательной и игровой деятельности

Познавательные игры

Помочь конкретному ребенку невозможно без понимания и изучения определенных трудностей, которые у него возникают. А это требует от учителя не только умения распознать трудности, которые влияют на успеваемость, но и оказания конкретной помощи. В большинстве случаев для работы с такими учениками учитель использует традиционный способ: проведение дополнительных занятий, которые в основном состоят в повторении и дополнительном разъяснении учебного материала. Но как показывает мой опыт, такие занятия, требующие большой затраты времени и сил как учителя, так и ученика, не всегда дают нужный результат.

И здесь на помощь учителю приходят развивающие игры и упражнения. В играх внимание ученика отвлекается от отработываемых навыков. Снимается напряжение и страх, что способствует активности ребенка и дает ощущение легкости усвоения материала.

Сформированность произвольности психических процессов является важным условием развития познавательной активности у детей. «Неуспешные» школьники даже зная правила, по которому необходимо действовать, затрудняются в самостоятельном выполнении задания, им требуется постоянная помощь учителя. Развитие самоконтроля и саморегуляции эффективнее всего происходит в процессе разнообразных игр, где требуется соблюдать определенные правила. Все игры направлены на развитие моторики, ловкости движений, усиливают межполушарное взаимодействие, а так же обеспечивают возможность эффективного общения со сверстниками.

Для успешной коррекции необходимо соблюдать определенные условия:

- Каждая игра должна соответствовать возрасту и уровню психического развития ученика.

- Время на проведение игры должно быть дозированным.

- Постепенное сокращение помощи учителя.

- Постепенный переход от контроля со стороны взрослого к самоконтролю.

Вне всякого сомнения, игровые методы являются способами, позволяющими преодолевать учебные трудности, снижают уровень стресса у ребят. Их применение позволяет детям, отличающимся повышенной тревожностью, в более полной мере продемонстрировать свои истинные возможности.

В методической копилке каждого учителя имеются игры, игровые упражнения, разнообразные задания, которые он использует при проведении уроков, развивающих занятиях, во время дополнительной работы, а так же во внеурочной деятельности.

Также сюда можно отнести создание ситуаций занимательности, опоры на жизненный опыт и успеха в учебной и игровой деятельности.

3. Заключение

Младший школьный возраст является важным этапом закладывания фундамента системы знаний, которые пополняются в дальнейшие годы обучения. В это же время происходит формирования умственных и практических операций, действия и навыки, без которых невозможно дальнейшее обучение. Отсутствие такого фундамента приводит к трудностям в овладении программы в средних классах. Как результат, такие дети выпадают из обучения. Им просто ставят «тройки» и переводят в следующий класс. И так из года в год, пока ребенок не дойдет до 9 класса, в котором его ждут серьезные экзамены. В итоге у ученика стресс, у родителей стресс, а у учителей паника. Подобного сценария событий, если отсутствуют грубые нарушения развития, можно было бы избежать, оказав ребенку своевременную помощь, а также его родителям. Для этого необходимо знать возможные причины трудностей, установить, какие из них действуют в конкретном случае и уметь их устранить совместно с другими специалистами.

Педагоги совместно со школьными психологами могут оказать помощь в преодолении трудностей, возникающие у младших школьников в учебной деятельности, зная причины этих трудностей и правильно выстраивая коррекционную работу на этой основе.

На достижение результативности работы повлияли следующие факторы:

- Знание психологических особенностей детей младшего школьного возраста;

- Знание познавательной сферы детей младшего школьного возраста;

- Знания диагностических методик

- Знание путей преодоления данных трудностей.

Я считаю, что каждому педагогу необходимо знать как причины, так и содержание развивающей работы. Для более эффективной работы по преодолению трудностей в обучении учащихся необходима более тесная работа учителя и психолога (в идеале в школе еще требуется логопед) и их непосредственное участие в коррекционной работе.

В наше время уделяется особое внимание данной проблеме. Разрабатываются специальные программы, учитывающие ин-

дивидуальные и возрастные особенности детей. К исследованию данной проблемы подключаются логопеды, врачи, социальные педагоги, психологи, это позволяет изучить проблему в комплексе и найти пути ее решения.

Мы учим и воспитываем подрастающее поколение. «И воспитание, и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно» — слова Л. Н. Толстого.

Повышение мотивации к обучению младшего школьника с помощью SCRUM-технологии

Данилова Елена Сергеевна, студент

Научный руководитель: Федина Людмила Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Тюменский государственный университет

Актуальность повышения мотивации к обучению младшего школьника с помощью SCRUM-технологий обусловлена возрастающей потребностью современного общества в активных и креативных людях, способных быстро адаптироваться к изменениям. SCRUM-технологии предлагают новый инновационный подход к организации работы, который успешно применяется в образовательном процессе. SCRUM-технологии предоставляют структурированную и организованную среду, где ребёнок обучается устанавливать цели, планировать время и определять приоритетные задачи, в результате у ребенка возрастает мотивация к учебе.

Ключевые слова: мотивация, SRUM-технологии, младшие школьники, уровень, диагностика.

Младший школьный возраст — период развития ребенка, когда формируются его личностные качества и мотивации к обучению, поэтому исследование мотивации у младших школьников является важной задачей педагогов и психологов [6, с. 80]. Анализ процесса развития мотивации у младших школьников представляет собой важную задачу для понимания того, как дети относятся к своей учебе и как можно максимально эффективно стимулировать их учебную деятельность [7, с. 110].

В современном образовательном процессе игровые задания являются одним из основных дидактических инструментов для обучения и развития детей. Игры могут быть использованы как самостоятельный вид работы, так и включены в уроки разных предметов. Для разработки и внедрения игровых заданий в образовательный процесс могут быть использованы SRUM-технологии. SCRUM — это Agile-методология, которая позволяет быстро и гибко организовать работу команды, учитывая ее потребности и особенности. SCRUM-технологии в обучении предполагают разбиение задачи на более мелкие, установление точной последовательности выполнения задания, а также регулярную коммуникацию между учителем и учениками [3, с. 559–561].

Актуальность повышения мотивации к обучению младшего школьника с помощью SCRUM-технологий обусловлена тем, что в современном обществе растет потребность в активных, креативных людях, способных быстро адаптироваться к переменам. Введение Федеральных государственных стандартов начального общего образования требует от образовательных учреждений развития не только знаний, навыков и умений, но и ключевых компетенций в различных областях, таких как интеллектуальная, гражданско-правовая, коммуникативная, информационная и другие. Особое внимание должно быть уделено учебно-познавательной, информационной, социально-трудовой и коммуникативной компетенциям, которые определяют успешность школьников в будущей жизни. Одна из важных задач современного образования — вовлечение уча-

щихся младших классов в проектную деятельность. SCRUM-технологии предлагают инновационный подход к организации работы, который эффективно применяется в образовательном процессе.

SCRUM-технологии — это эффективный инструмент для развития гибкости, организации работы и способности адаптироваться к новым условиям младших школьников. SCRUM-технологии позволяют создать структурированную и организованную среду, в которой ребенок учится определять цели, планировать время, выделять приоритетные задачи, что ведет к повышению его мотивации к учебе. Следует отметить, что SCRUM-технологии создают благоприятную среду для общения и более активного участия в учебном процессе, что также является следствием повышения мотивации к обучению. SCRUM-технологии способствуют формированию самодисциплины и волевых качеств, что положительно влияет на мотивацию к обучению.

SRUM-технологии могут использоваться для создания учебных игр, разработки заданий для онлайн-обучения, а также для организации коллективной работы учащихся. Благодаря SCRUM-подходу создание игровых заданий становится более прозрачным и управляемым процессом, что позволяет создавать более эффективные игровые задания, которые способствуют развитию мотивации у младших школьников, что, в настоящее время является актуальной темой для изучения [4, с. 7].

Мотивация — «это побуждение человека к выполнению той или иной деятельности, благодаря которому личность стремится к достижению поставленных целей, формирует силу воли и характер» [6, с. 80]. Данное определение подчеркивает, что мотивация связана с достижением поставленных целей, при этом цели мотивации могут быть различными. Мотивация определяет цели и направляет усилия на их достижение. Мотивация — это движущая сила, которая имеет влияние на действия и решения.

Состояние мотивации приводит к активности и направленности в действиях, которые ведут к достижению желаемых ре-

зультатов. Следует отметить, что выделяется три компонента мотивации: личностно-ценностный, познавательный, а также информативно-коммуникативный [2, с. 352].

При анализе возрастных особенностей формирования мотивации младших школьников с использованием SCRUM-технологий можно сделать вывод, что динамика мотивов школьников начальных классов различна и меняется соответственно возрасту учащихся. При этом мотивация к самоопределению отличается высоким уровнем в период всего обучения в начальных классах при этом технологии education scrum через работу в группах оказывают положительное влияние на мотивацию детей [6, с. 80].

Для определения уровня мотивации младших школьников проводится исследование с использованием различных методов и методик по теме. Определение уровня мотивации младших школьников — это неотъемлемая часть работы учителя начальных классов.

С целью проведения опытно-экспериментальной работы по развитию мотивации у младших школьников с помощью SCRUM-технологий нами были рассмотрены методики разных авторов, но для проведения эксперимента отобраны следующие:

1. «Оценка уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановой;
2. Сформированность познавательных интересов и инициативы (Ю. В. Калиш);
3. Мотивация учения и эмоционального отношения к учению (А. Д. Андреева).

Анкета, разработанная автором Н. Г. Лускановой, позволяет определить мотивационные предпочтения детей в учебной деятельности. Анкета, составленная автором, используется на школьниках с первого по четвертый класс. По методике пробы на познавательную инициативу возможно определить сформированность познавательных интересов и инициативы. Методика проводится при использовании метода оценивания до внедрения SCRUM-технологий в учебный процесс и после для определения результатов. По методике диагностики моти-

вации учения и эмоционального отношения к учению А. Д. Андреевой определяется познавательная активность, мотивация достижения, тревожности и гнева. При проведении методики детям читают предложения, где указаны состояния детей на уроках и в школе, после чего детям предлагают выбрать ответ согласно каждому заданному вопросу: почти никогда, иногда, часто, почти всегда. При этом ребенок должен отвечать честно, именно так, как он чувствует конкретное состояние. Перечисленные методики являются эффективными при проведении эксперимента для определения, что SCRUM-технологии позволяют повысить уровень мотивации обучающихся.

Эмпирическое наблюдение за работой по развитию мотивации у младших школьников проводилось в МБОУ СОШ Чехов-3 с помощью SCRUM-технологии как средства развития мотивации учащихся младшего школьного возраста в экспериментальной и контрольной группах. Следует отметить, что одной из главных особенностей содержания образования МБОУ СОШ Чехов-3 является развитие в соответствии согласно принципам вариативности, гуманизации и преемственности между ступенями. Диагностика проводилась в двух группах: в экспериментальной — 23 человека и в контрольной — 21 человек.

При проведении диагностики «Оценка уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановой среди учащихся экспериментальной группы было продиагностировано 23 человека, среди учащихся контрольной группы в анкетировании приняли участие 21 человек.

На рисунке 1 в виде диаграммы показано отличие уровня мотивации в двух классах.

Исходя из полученных результатов, в соответствии с Рисунком 1, мы можем видеть, что в классе, в котором учитель применяет приоритетно фронтальные формы работы, младшие школьники имеют более низкий уровень учебной мотивации, в отличие от класса, в котором регулярно используются групповые формы работы. Также результаты констатирующего эксперимента показали, что уровень сформированной мотивации

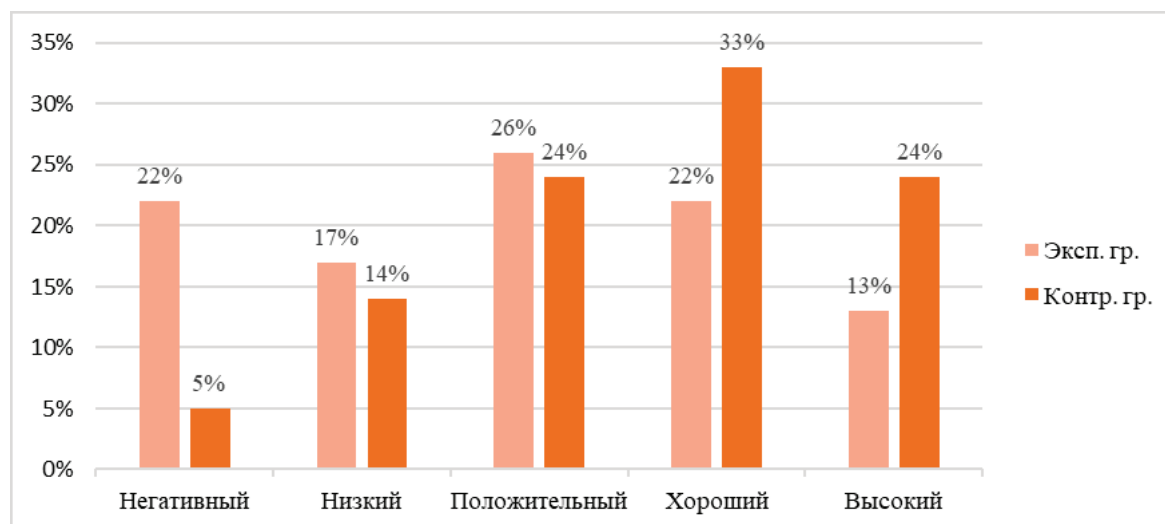


Рис. 1. Уровень школьной мотивации учащихся (по методике Н. Г. Лускановой), n=44 (эксп. гр. n=23, контр. гр. n=21), сентябрь 2023 г.

в контрольной группе более стабилен. Разница между самым высоким и самым низким результатом в контрольной группе (30 и 6 баллов) превышает разницу в экспериментальной группе (26 и 5 баллов).

На рисунке мы видим, что контрольной группе большинство обучающихся имеют хорошую школьную мотивацию. Это говорит о том, что ученики успешно справляются с учебной деятельностью. В рисунках на школьную тему они изображают учебные ситуации, а при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жёстких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой [1].

В экспериментальной группе большая часть учеников имеет положительное отношение к школе, однако по большей мере их привлекает именно внеучебная деятельность. Чаще всего такие дети чувствуют себя в школе достаточно комфортно, но чаще они посещают школу, с целью общения с друзьями, с учителем. Познавательные мотивы у учеников с такими результатами сформированы в меньшей степени, их мало привлекает учебный процесс.

Стоит обратить внимание на то, что в обоих классах есть дети, получившие «негативный» результат. Это означает, что такие ученики испытывают наибольшие затруднения в учебе. Обучающиеся не справляются с учебной деятельностью в классе и дома, их общение с одноклассниками и учителем чаще затруднено. Дети с данным результатом могут отказываться от выполнения заданий на уроках, игнорировать домашние задания, не обращать внимание на установленные нормы и правила, а также замечания педагога.

Результаты данной методики показали, что необходимо проводить работу, направленную на развитие информационно-коммуникативного компонента.

Гибкий метод SCRUM-технологий позволяет наиболее эффективно организовать учебное занятие. Благодаря командной работе отстающие ученики смогут набраться опыта у более эрудированных, наладить контакт с одноклассниками, а также

более глубоко погружаться в учебный процесс, посредством решения поставленных на урок задач.

Далее рассмотрим сформированность познавательных интересов и инициативы по Ю.В. Калиш. Данная диагностика была проведена в двух группах: экспериментальная — 23 человека и контрольная — 21 человек. Результаты диагностики по двум классам представлены на рисунке 2.

Исходя из данных, представленных на рисунке, мы можем наблюдать, что познавательный интерес лучше сформирован у учеников контрольной группы. Большая часть учащихся получили средний результат, это свидетельствует о том, что ребята проявляют интерес к рассказу, вступают в диалог с учителем только после вспомогательного вопроса, но концовку дослушивают с любопытством. В экспериментальной группе преобладает низкий уровень познавательного интереса. Дети постоянно отвлекаются во время слушания, не вникают в суть произведения, молчат даже после вопроса «Не хотите ли вы что-то спросить?». Высокий уровень познавательного интереса зафиксирован лишь у 3 учеников экспериментальной группы, в контрольной группе количество отличается — 7 человек имеют высокий результат. Дети, получившие наибольшее количество баллов, проявляют выраженный интерес к зачитываемому произведению, они, не дожидаясь вопроса учителя сами просят узнать конец рассказа.

Также на рисунке видно, что познавательная инициатива развита в экспериментальной группе слабее, чем интерес, а в контрольной, наоборот, показатели выше, хоть и не значительно. Это говорит о том, что дети в контрольной группе включены в экспериментирование, способны устанавливать причинно-следственные связи, проявляют самостоятельность. В то время, как учащиеся экспериментальной группы игнорируют проведение диагностирования, отмамливаются, вопросов не задают.

Результаты данной методики показали, что необходимо проводить работу, направленную на развитие познавательного компонента.

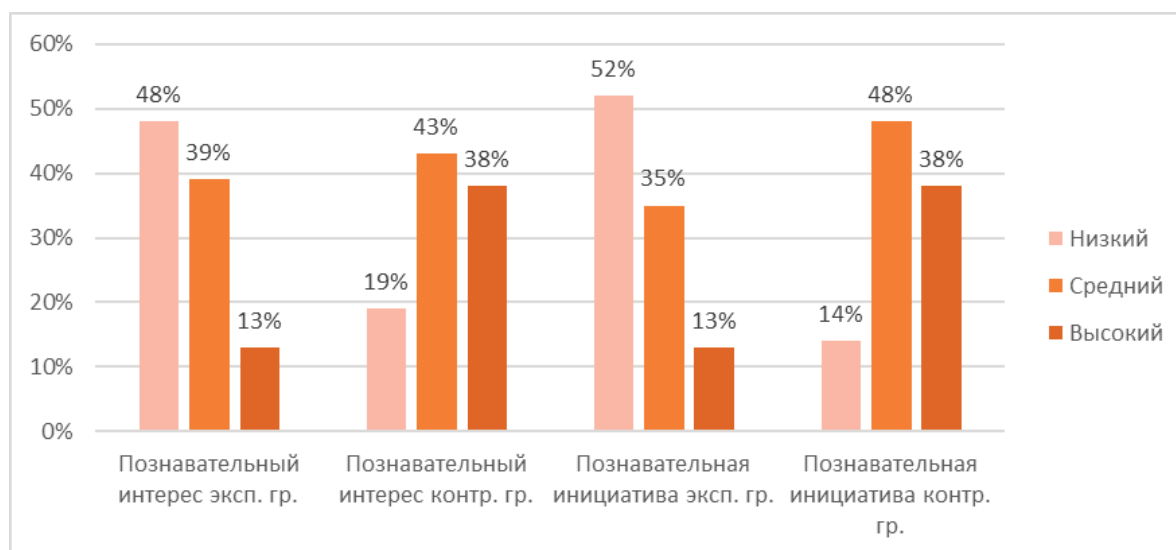


Рис. 2. Уровень развития познавательного интереса и познавательной инициативы (по методике Ю. В. Калиш), n=44 (эксп. гр. n=23, контр. гр. n=21), сентябрь 2023 г.

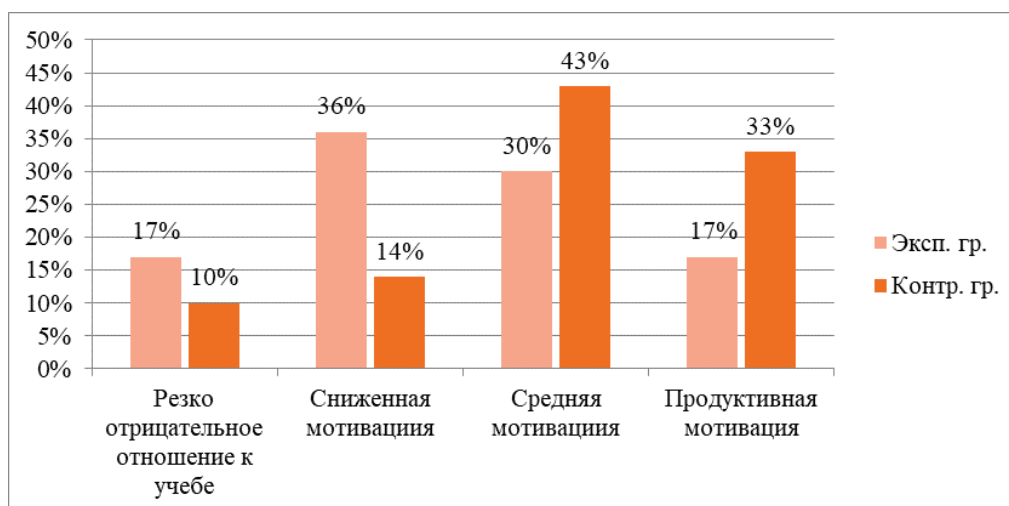


Рис. 3. Уровень развития мотивации учения (по методике А. Д. Андреевой), n=44 (эксп. гр. n=23, контр. гр. n=21), сентябрь 2023 г.

Посредством использования SCRUM-технологий в образовательном процессе дети смогут научиться высказываться более свободно и отстаивать свою точку зрения, подкрепляя ее аргументами, благодаря чему ученики чувствуют себя на уроках более комфортно.

При диагностике познавательной активности, мотивации достижения через принятие решений по предложенным предложениям по методике А. Д. Андреевой «Мотивация учения и эмоционального отношения к учению» были опрошены две группы: экспериментальная в количестве 23 человек и контрольная — 21 человек.

Результаты диагностики представлены на рисунке 3, на котором видна разница мотивации достижения между разными классами.

Согласно полученным данным, в экспериментальной группе преимущественное количество учеников со сниженной мотивацией. Это говорит о том, что дети испытывают скуку на уроках, при выполнении домашнего задания, их эмоциональное отношение к учебному процессу отрицательное.

В контрольной группе преобладает средний уровень сформированности мотивации. Учащиеся испытывают вполне позитивное отношение к обучению, такой уровень мотивации является средней нормой. Также достаточно высокий процент учеников имеет продуктивную мотивацию. У детей с данным результатом выражено преобладание познавательных мотивов, они испытывают положительное эмоциональное отношение к учебному процессу. Такие ученики с успехом вы-

полняют предъявляемые им требования, они организованны и ответственны.

В результате диагностики было выявлено, что в обоих классах присутствуют ученики с резко отрицательным отношением к учебе. Такой уровень описывает негативное отношение ребенка к учебному процессу, или несформированность какого-либо отношения к учению в целом.

Результаты данной методики показали, что необходимо проводить работу, направленную на развитие личностно-ценностного компонента.

Согласно результатам проведенной диагностики можно сделать следующий вывод: от уровня сформированности мотивации напрямую зависит и уровень достижения учебных результатов.

SCRUM-технологии позволяют повысить уровень мотивации обучающихся. Во ФГОС высокое значение придается групповой работе школьников и их совместной деятельности. На данном этапе образования необходимо внедрять все новые методы обучения, соответствующие требованиям ФГОС. Проектная деятельность основывается на жизненном опыте учеников и охватывает зоны высокого интереса.

При работе с использованием SCRUM-технологий дети учатся самостоятельно планировать свою деятельность, учиться, добиваться поставленной цели, учатся сотрудничеству, работе в команде.

Так, SCRUM-технологии являются более эффективным средством в формировании высокого уровня мотивации у младших школьников.

Литература:

1. Анкета для оценки уровня школьной мотивации (1–4 кл.) / методика Н. Г. Лускановой, 1993 г. [Электронный ресурс] // URL: https://mihsdcmidovsm.ucoz.ru/12/metodika_n.g.luskanovoj.pdf
2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. 2-е изд., стереот. / под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352с.
3. Борисенко, С. В. Методика eduScrum и развитие учебной мотивации в начальной школе / С. В. Борисенко, Т. В. Семеновских. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 20 (310). — С. 559–561. — URL: <https://moluch.ru/archive/310/70085/>.

4. Вейнандс, В. Руководство по eduScrum. — пер. с англ. И. Мифтахов, Т. Глухарева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — 7с.
5. Лукашенко М. А., Телегина Т. В. Управление созданием образовательных продуктов с помощью метода Scrum // Экономические науки. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 223–227.
6. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. — М.: Педагогика, — 1984. — 80 с.
7. Психология эмоций и мотивации [Текст]: учеб.метод / сост. Г. В. Митина, Г. А. Нугаева. — Уфа: Издательство БГПУ, 2020. — 110 с.

Работа с контурными картами на уроках географии как инструмент развития пространственной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Карасева Мария Васильевна, учитель географии
МКОУ «Специальная школа № 78» г. Новокузнецка

Навык сформированности пространственной ориентации у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья развивается с опозданием от среднестатистической нормы. Проанализировав труды выдающихся педагогов и психологов, можно сделать вывод, что основными причинами этого является бедность практического опыта ориентировки и слабость ее мыслительного компонента, пространственного анализа и синтеза. Формирование пространственных представлений и ориентировки у детей с ОВЗ нарушается по всем направлениям. Дети этой категории испытывают существенные трудности в овладении действиями восприятия, в приобретении опыта практического преобразования пространства, при его отражении в слове и в продуктивных видах деятельности.

Вследствие слабости интегрирующей деятельности мозга у детей с ОВЗ затруднено полноценное развитие пространственных представлений, практической и мысленной пространственной ориентировки, что приводит к существенным затруднениям при решении различных задач в процессе обучения географии.

Сформированность пространственных представлений у обучающихся с ОВЗ является одним из важных требований его социального развития, необходимым условием успешного познания и активной трансформации действительности.

Если пространственные представления недостаточно сформированы у обучающихся с ОВЗ, то можно наблюдать многочисленные ошибки, трудности в процессе обучения и овладение необходимыми компетенциями при изучении географии.

Проблема формирования пространственных представлений у учащихся с ОВЗ является сложной и разносторонней, что приводит к ее актуализации на современном этапе развития школьного образования.

В большой психологической энциклопедии дается такое определение: пространственные представления (англ. space representations) — представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях: величине, форме, относительном расположении объектов, их поступательном и вращательном движении и т.д. [1] Пространственные представления — необходимый элемент познания и всей практической деятельности.

Для развития пространственной ориентации и пространственных представлений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья выступает такой инструмент как контурная карта.

Контурная карта — особый вид учебных бланковых немых географических карт, содержащих элементы географической основы и координатную сетку. [2]

Процесс выполнения заданий на контурных картах у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья вызывает затруднения, так как обучающиеся с ОВЗ с трудом усваивают такие ориентиры как вверх, вниз, слева, справа. Но при работе с контурной картой не используют ориентировку как вверх или вниз, слева или справа, а используют ориентировку по сторонам горизонта север, юг, запад, восток. Определение сторон горизонта на контурной карте вызывает большое затруднение у обучающихся. Для запоминания сторон горизонта на контурной карте использую ориентировку по рукам. Географические объекты, находящиеся по левую руку, всегда находятся на востоке, а по правую — на западе. Если посмотреть на верхнюю сторону контурной карты, там будет север, а если опустить глаза, то будет юг. Такая привязка к рукам ускоряет процесс развития пространственной ориентировки.

Использование контурных карт на уроках географии позволяет формировать у учащихся чувство пространства, умение по географической основе определять взаиморасположение объектов, особенности конкретной территории. Систематическое использование на уроках географии контурных карт способствует запоминанию картографического содержания и формированию умения по словесной географической характеристике территории определять её положение на карте.

В процессе работы с контурной картой обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья развивают пространственную ориентацию, так как обучающиеся выполняют различные задания на всех этапах урока: при изложении нового материала, при закреплении и проверке изученного.

При составлении заданий на контурной карте учитываю важное требование дидактики — постепенный переход от знакомого к менее знакомому, от более простого к более сложному. В своей работе использую различные задания на контурных картах, руководствуясь данным требованием:

1. Заполненные карты — данные карты использую на начальном этапе обучения географии в 6 классе. Обучающиеся находят географические объекты на заполненной контурной карте, а затем на своей «пустой» контурной карте определяют данные объекты и соотносят примерное географическое положение объекта и подписывают его.

2. «Полунемые» — на данных контурных картах подписывают только первые буквы географического объекта, а обучающиеся определяют по физической карте, где находится объект по отношению к другим объектам и его название, тем самым определяет его географическое положение. Обучающиеся запоминают, где расположен тот или иной географический объект и при показе на настенной карте у доски вспоминают, представляют, как нанесли его на контурную карту, тем самым контурная карта способствует развитию пространственной ориентации и памяти.

3. «Путешествие по контурной карте». Обучающиеся наносят на контурную карту маршрут путешествия от одного географического объекта к другому. Обучающимся необходимо образно представлять географические объекты на географической карте, их расположение по отношению друг к другу и нанести их на контурную карту. Наносить необходимо все географиче-

ские объекты, соблюдая их правильное расположение в пространстве.

4. «Раскрашивание определенной территории». Данное задание применяю при изучении природных зон как России, так и каждого из материков, за исключением Антарктиды. Контурная карта закрашена частично, пропущенная какая-то из природных зон. Обучающимся необходимо определить какая зона пропущена и раскрасить ее. Данное задание направлено так же на развитие пространственной ориентации, так как обучающимся необходимо представить, как расположены природные зоны.

Контурные объектов, имеющиеся на контурной карте, помогают ребятам воспринимать и закреплять пространственные представления о размещении объектов, их взаимосвязи между собой. Все географические объекты, нанесенные на карту, помогают запоминать их, способствуют пониманию символики карты, её содержанию.

Работа на контурных картах должна быть систематической. Если выполнять задания в системе, то обучающиеся выполняют задания осознанно, ориентируются как на географических картах, так и на контурных.

Литература:

1. Большая психологическая энциклопедия: самое полное современное издание: более 5000 психологических терминов и понятий / [А. Б. Альмуханова и др.]. — Москва: Эксмо, 2007. — 542, [1] с.: портр.; 26 см.; ISBN 978-5-699-20617-9 (В пер.)
2. Контурная карта // География. Современная иллюстрированная энциклопедия. Под редакцией проф. А. П. Горкина. — М.: Росмэн-Пресс, 2006. — 624 с. — (Современная иллюстрированная энциклопедия).

Педагогическая профилактика буллинга в современной школе

Князева Полина Игоревна, студент;

Кабакова Ксения Владимировна, студент

Научный руководитель: Чумаков Вячеслав Игоревич, кандидат педагогических наук, доцент

Волгоградский государственный медицинский университет

В статье рассмотрены подходы к трактовке и содержанию понятия буллинга, определены его виды и разграничены формы прямой и косвенной травли. Сравнительный анализ результатов отечественных и зарубежных исследований позволил выявить масштабность распространения явления травли в современном обществе, что обуславливает развитие деструктивных социализационных процессов. Подчеркивается, что регулярное агрессивное поведение по отношению к одному или группе лиц является глобальной проблемой, характерной для всех стран мира. В фокусе внимания авторов находится явление буллинга в социально-демографических группах детей и молодежи, которые являются одними из самых уязвимых с точки зрения процессов социализации. При этом отмечается, что последствиями буллинга для его участников могут стать не только ухудшение физического и психического здоровья молодого поколения, но и более низкий социально-экономический статус в стратификационной структуре общества. В заключении статьи сделаны выводы о том, что в современных условиях следует активно развивать и реализовывать актуальные инициативы социальных институтов, которые могут послужить основой для формирования законодательной базы и государственных программ по профилактике и противодействию буллингу. Следовательно, такие инициативы будут способствовать становлению здорового поколения.

Введение

Буллинг — это массовое и опасное явление, так как оно оказывает негативное влияние на всех его участников [7].

Калмыков И. М. выделял 4 признака, которые отличают буллинг от остальных видов проявления агрессии [4]:

1) Первый признак заключается в том, что такая травля происходит регулярно.

2) Второй — состоит в том, что жертва такого насилия не несет ответственности за происходящее. Она оказывается втянута в подобную ситуацию из-за окружающих ее людей.

3) Третий — унижения в данном случае являются запланированными. Обычно буллер осознанно угнетает жертву и подстрекает других участников принять участие в травле.

4) Четвертый — силы жертвы и ее угнетателей неравны. Чаще всего жертву травит не один человек, а целая группа. Из-за этого жертва ощущает свою беспомощность, не видит смысла в сопротивлении.

Буллинг в школе может способствовать возникновению тревожности, что отрицательно влияет не только на здоровье, но и на поведение ребенка, продуктивность его деятельности, а также способствует развитию конфликтных ситуаций [1].

Завражин С. А. и Павлова А. Б. выделяют 3 вида буллинга в школе [3, 7]:

1. Физический буллинг — нанесение ударов, побоев, телесных повреждений.

2. Психологический буллинг — предполагает воздействие на психику, которое может нанести психологическую травму ребенку посредством угроз, запугивания. В результате подобных действий у ребенка снижается самооценка, чувство собственной значимости. Хотя этот вид буллинга и не предполагает причинение физического вреда, он представляет большую опасность в связи с тем, что родителям ребенка сложнее понять, что над ребенком совершается насилие, а также он наиболее распространен в школе. К этому виду относят:

- вербальный буллинг — нанесение вреда жертве с помощью голоса (это могут быть неприятные слухи о жертве, ее также могут дразнить или обзывать);

- жесты или действия, которые «задевают» жертву (например, плевки в ее сторону);

- запугивание (оказание давления на жертву с помощью интонации в голосе или языка тела ради того, чтобы заставить ее сделать определенные действия);

- изоляция (на жертву не обращают внимания в классе, с ней никто не разговаривает);

- вымогательство (у жертвы против ее желания забирают деньги, еду или требуют что-то украсть);

- повреждение и иные действия с имуществом (у жертвы воруют ее вещи либо просто куда-то прячут, чтобы она их не нашла);

- школьный кибербуллинг — предполагает использование телефона, интернета, с помощью которых совершается пересылка неоднозначных фотографий, распространение слухов, неприятных для жертвы.

3. Сексуальный буллинг — может быть в виде контактных форм, которые предполагают прикосновение к интимным частям тела, а также в виде неконтактных форм: притеснение сексуально оскорбляющими жестами и высказываниями.

Буллинг происходит при участии агрессора, жертвы и наблюдателей. Иногда кроме них выделяют также последователей и защитников. Если говорить про жертву, то ей может стать каждый, но чаще всего это человек, который чем-то отличается от других или же является более слабым физически. Чаще всего жертвами травли становятся дети и подростки с физическими недостатками (это могут быть нарушения зрения, слуха

или опорно-двигательного аппарата), то есть лица, которые не могут защитить себя, свои права и интересы [5]. Также обычно жертвами травли становятся молчаливые, замкнутые, неуверенные в себе и одинокие дети [6].

Дети, подвергшиеся насилию в школе, часто закрываются от сверстников, родителей и учителей. У них снижается успеваемость, могут появляться расстройства пищевого поведения, нарушения сердечного ритма.

Следующим участником буллинга является агрессор, т.е. инициатор издевательств над одним или группой учащихся. Особенно способствует становлению агрессором желание признания со стороны окружающих людей. За счет жертвы инициатор повышает свой статус и авторитет в глазах своих сверстников. Чаще всего причиной становления агрессором являются конфликты в семье и ими вызванные внутренние обиды, находящие свое выражение в отношениях со сверстниками. [2].

Агрессоры часто имеют высокий эмоциональный интеллект, способен определять эмоции и психоэмоциональные состояния других людей, благодаря чему успешно оказывают влияние на окружающих. Часто инициаторы буллинга впоследствии страдают от социальной нереализованности. Во взрослой жизни никто не хочет иметь с ними ничего общего, так как они идут по головам в карьере, а в семье они часто совершают насилие над избранником и детьми [2, 6].

Инициатор буллинга подстрекает других оказывать давление на жертву. Последователи, еще одни участники школьной травли, активно вовлекаются в процесс, так как видят в агрессоре авторитет. Чаще всего они принимают участие в насилии из-за страха самим стать жертвами насилия, а также, чтобы в случае чего получить защиту от агрессора [7].

Следующие участники буллинга — наблюдатели. Ими могут быть учителя, сверстники. Одни из них никак не пытаются влиять на ситуацию из-за страха, другие — сожалеют, что ничего вовремя не сделали. Чаще всего эта группа участников испытывает чувство вины или же ощущает свою беспомощность. Они думают, что никак не могут помочь жертве. Таким образом, наблюдатели сталкиваются с внутренним конфликтом: они желают прекращения насилия и в то же время боятся потерять свое положение в коллективе. Так они невольно поддерживают агрессора [2, 6].

Также выделяют защитников как участников школьной травли. Они поддерживают жертву и стараются защитить ее по мере своих сил [4].

Далее рассмотрим методы противодействия буллингу. К ним относят [4]:

1) Обнаружение. Важно научить родителей и учителей распознавать буллинг.

2) Нетерпимость к насилию. Если в классе присутствует травля, то важно сделать так, чтобы она стала невыгодна агрессорам. Важно показать им, что если они встанут на сторону жертвы, будут ее защищать, то они не только продемонстрируют свою силу, но и не навлекут на себя опасность наказания.

3) Гибкость подхода. Методы борьбы с травлей должны быть подобраны сообразно особенностям личности ребенка, его потребностям.

При совместных усилиях родителей, учителей и психологов в школе удастся свести к минимуму. Профилактика за-

ключается в том, чтобы в своевременном выявлении попыток травли, предотвратить их, а также создать комфортные условия обучения. Чем меньше негативных переживаний провоцирует учеба в школе, тем менее вероятно проявление жестокости внутри класса. Другая же важная профилактическая мера, заключается в создании условий для безопасного проявления негативных эмоций, поощрение дружеских отношений и поддержки.

Учителю важно донести данную информацию родителям в нужный момент.

А.) Обратить внимание на обстановку дома. Дети, склонные к тому, чтобы тиранизировать других, часто растут в семьях, где члены семьи, обладающие большей властью и статусом, злоупотребляют своим положением. Важно дать ребенку понять, что насилие — это не норма человеческих взаимоотношений, а также следить за тем, чтобы у него не копились чувства обиды и гнева, для вымещения которых он искал бы кого-то слабее себя.

Б.) Следить за тем, чтобы, по возможности, у ребенка был контакт с родителями, чтобы он мог обратиться и к матери, и к отцу, если у него возникает желание обсудить что-то важное, что может его беспокоить.

В.) Важно, чтобы в семье были приняты открытые коммуникации между близкими. Когда родители показывают своим поведением детям, что им важно понимать, что происходит у другого на душе, что рассказать о том, что тебя беспокоит — это нормально, и не нужно беспокоиться, что ты вызовешь напряжение или раздражение у собеседника, дети знают, что если окажутся в беде, то всегда смогут об этом рассказать.

Г.) Слишком сильная опека повышает вероятность того, что ребенок окажется жертвой травли. Показано, что дети, которые оказываются в роли жертв, часто очень сильно привязаны к кому-то из родителей (обычно, к матери), с большинством членов семьи у них также очень тесные отношения, и они привыкли соглашаться со всем, что им говорят. Такой ребенок, конечно, удобен и послушен, но у него, очевидно, большие сложности с тем, чтобы защитить себя.

Цель исследования — изучить структуру буллинга в школе.

Материалы и методы. Для изучения особенностей буллинг-структуры школьного класса было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 39 учащихся. Из них 25 человек — учащиеся 6-го класса, а 14 человек — учащиеся 10-го класса. Исследование проводилось на базе МОУ СШ № 130 Ворошиловского района города Волгограда. Методы исследования: наблюдение, психодиагностическое тестирование с помощью методики «Выявление буллинг-структуры» Е. Г. Норкиной. Обработка результатов исследования проводилась с использованием программы Microsoft Excel.

Результаты и обсуждение. По результатам применения методики среди учащихся 6-го класса была выявлена следующая структура ролей участников буллинга: 17 человек — «защитники», 6 человек — «жертвы», и у троих — нет определенной роли. У учащихся 10-го класса были выделены следующие роли в буллинге: большинство учащихся (6 человек) — «защитники», 4 человека — «жертвы», 2 ученика — «помощники», у двоих — нет определенной роли.

При этом среди учащихся 6-го класса 11 человек — утверждают, что у них в классе нет ребят, которых все боятся, 7 человек — указывают на наличие в классе ребят, которые всех унижают, а иногда и бьют, 6 учащихся — считают наличие в классе агрессоров нормальным явлением, и один ученик указывает, что и сам является буллером.

Среди учащихся 10-го класса большинство (12 человек) утверждают, что у них в классе нет ребят, которых все боятся, двое — указывают на наличие в классе буллеров.

Среди учащихся 6-го класса более половины (13 человек) указывают на постоянные драки и ссоры в классе, 6 учеников — сообщают об отсутствии актов насилия, другие шесть учеников — утверждают, что подобные случаи крайне редки.

Среди учащихся 10-го класса 8 учеников отвечают, что акты насилия почти отсутствуют, но случались пару раз, а 7 человек — вовсе отрицают то, что в классе происходят акты насилия в виде обзывания, насмешек или обидных жестов.

Среди учащихся 6-го класса 11 человек заявляют, что педагоги не оскорбляют и не унижают учащихся, 10 учащихся — указывают, что подобное иногда случается, 3 человека — утверждают, что такое происходит, и один ученик указывает на то, что это частое явление.

Среди учащихся 10-го класса большинство (10 человек) отрицают наличие оскорблений со стороны учителей в школе, 3 ученика — указывают, что акты насилия иногда имеют место, 1 человек заявляет о насилии со стороны педагогов.

Заключение

В заключении хочется сказать, что проблема буллинга является актуальной в учебных заведениях. Мы подробно изучили такое явление как буллинг в школе.

Исходя из проведенного исследования, в том числе опроса в школе, мы пришли к выводу, что большинство учащихся знают, что такое «буллинг» и как с ним бороться. Для предотвращения буллинга необходимо повышать культуру обучающихся, проводить своевременную профилактику данного общественного явления.

В данной исследовательской работе было выяснено, что буллинг — это всегда агрессивные, продолжительные и системные действия.

Очень важно, чтобы школьная травля не становилась типичным явлением, а агрессия не рассматривалась как норма поведения в коллективе.

Для того, чтобы школа могла взять проблему буллинга под контроль, необходимо развивать восприимчивость к этой теме у всех участников образовательного процесса для своевременного распознавания проблемы и эффективного противодействия. На практике нередко оказывается, что школа начинает предпринимать что-то только тогда, когда вскрываются вопиющие случаи буллинга, которые уже просто нельзя дальше игнорировать.

Именно поэтому так важно знать о том, как распознать буллинг, какие существуют методы и возможности для проведения антибуллинговой работы, а также осуществлять долговременную профилактику.

Литература:

1. Ахунова, Г.Х. Буллинг в средних классах и его профилактика «Скажи стоп буллингу» / Г.Х. Ахунова, В.В. Дугинова, А.Н. Арсланов // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время — новые решения». — 2022. — № 1–2. — С. 50–56.
2. Гарбузова Виолетта Сергеевна, Сковородко Виктория Андреевна. Буллинг в современной школе // Интерактивная наука. 2021. № 5 (60).
3. Завражин, С.А. Особенности педагогической профилактики буллинга в межличностных отношениях учащихся городских и сельских школ / С.А. Завражин, А.Б. Павлова // Общество и образование в современной России: социокультурные ориентиры. — Орехово-Зуево: Московский государственный областной гуманитарный институт, 2015. — С. 16.
4. Калмыков, И.М. Буллинг как социальное явление. Методы противодействия / И.М. Калмыков // Человеческий фактор: Социальный психолог. — 2023. — № 3(47). — С. 156–165.
5. Кнышова, Л.П. Кибербуллинг как социально-педагогическая проблема / Л.П. Кнышова, А.И. Артюхина, В.И. Чумаков // Образовательный вестник Сознание. — 2020. — Т. 22, № 4. — С. 5–9.
6. Степанова, Н.А. Исследование особенностей влияния буллинга на изменения личности подростка / Н.А. Степанова, М.А. Волковский // International Journal of Medicine and Psychology. — 2023. — Т. 6, № 1. — С. 9–17.
7. Чекина Л. Ф., Оболенская Ю.Н. Предикторы школьного буллинга // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 3 (43).

Развитие речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста

Коночкина Елизавета Сергеевна, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В статье рассмотрена актуальная проблема развития детского словесного творчества. Автор полагает, что для развития речевого творчества у старших дошкольников необходим комплексный подход, включающий в себя подходящую предметно-пространственную среду, включенность родителей в образовательный процесс и внедрение современных педагогических практик.

Ключевые слова: речевое творчество, старший дошкольный возраст, предметно-пространственная среда, современные педагогические практики.

Современная педагогика акцентирует внимание на развитии детского творчества и его поддержке. Необходимо воспитывать уже на уровне детского сада компетентных, креативных и инициативных членов общества. В ФГОС дошкольного образования от 2013 г. это также учтено: стандарты предписывают стимулировать малышей к созданию творческих продуктов своей речевой деятельности: сказок, образов, сюжетов [1, с.8].

Начальным этапом формирования фундамента творческой индивидуальности ребёнка является дошкольный возраст. Творческая деятельность отвечает потребностям и возможностям ребенка, характеризуется его эмоциональной и интеллектуальной вовлеченностью. Л.С. Выготский отмечает, что один из важных вопросов детской психологии и педагогики — это «вопрос о творчестве у детей, о развитии этого творчества и о значении творческой работы для общего развития и созревания ребенка» [4, с.32].

Речевое творчество видится наиболее сложным видом творческой деятельности. Изучением его развития занимались Г.М. Лямина, Н.С. Карпинская, Л.Я. Панкратова, Е.М. Струнина, О.С. Ушакова, А.Е. Шибицкая. Они также пытались дать определение понятию, но четкий подход до сих пор не выра-

ботан. Понятие довольно объемное, сложное и, по всей видимости, требующее междисциплинарного подхода.

Е.М. Струнина определяет речевое творчество как продуктивный вид деятельности ребенка, результатом которой является уникальный текст. Г.М. Лямина описывает речевое творчество как детскую деятельность, в ходе которой выстраиваются связные высказывания, основанные на том, как ребенок воспринимает литературные произведения, и способствующие формированию у детей возможности использования выразительных языковых средств, посредством которых дети транслируют свои впечатления [6, с. 50].

Нам наиболее полным и выразительным кажется определение О. С. Ушаковой, которая под речевым творчеством понимает деятельность дошкольника по созданию новых оригинальных речевых образцов, включающая в себя словотворчество, пересказ, сочинительство и речевую импровизацию. Такого понимания мы и будем придерживаться в своей работе.

Исследования показывают, что, к сожалению, у современных выпускников ДОО всё не так хорошо с речевым творчеством: их ответы шаблонны, полны словесных ошибок, которые дети не умеют замечать и исправлять; у современных детей есть проблемы с образным мышлением и навыками создавать соб-

ственные творческие тексты [2, с.315]. Это связано со стремительным развитием цифрового мира, проникновения в мир детства гаджетов, рекламы, компьютерных игр, мультфильмов, тенденция к замене реального общения на виртуальное, снижение времени совместного времяпровождения родителей и детей. В связи со всем перечисленным серьезная задача развития речи и словесного творчества ложится на плечи педагогов дошкольного образования [5, с. 2].

Прежде, чем перейти непосредственно к предложению комплекса мероприятий, направленных на развитие речевого творчества у старших дошкольников, важно разобраться в психолого-педагогических особенностях детей на этом этапе, поскольку обучение нужно выстраивать именно с учетом этого.

Практически все психологи и педагоги, занимающиеся изучением особенностей данной возрастной группы, схожи во мнении, что данный возраст характеризуется высокой интенсивностью развития высших психических функций. Мышление, внимание и память становятся уже произвольными. Ребенок в постижении окружающей реальности выходит за пределы семьи и учится коммуницировать с другими детьми. Также старший дошкольный возраст характеризуется высоким уровнем развития речи. Богатый словарный запас, правильное звукопроизношение, способность управлять силой и тембром голоса — всё это вариант нормы развития дошкольника, готовящегося выйти из ДОУ и начать обучение в школе, показатель его гармоничного развития.

В связи с этим видится необходимым изменить содержание образовательного процесса, его средства и методы:

1. Увеличить в образовательном процессе число произведений русского фольклора: сказок, скороговорок, поговорок, загадок, потешек, пословиц, песенок, считалок и т.д.
2. Проводить конкурсы, дни, посвященные развитию словесного творчества. Возможные темы: «Как рождается книга?», «День поэзии», «Как придумать сказку?» и т.д.
3. Создать творческую мастерскую, где дети совместно с воспитателем могут создавать книжки-малышки, вырезая картинки из предложенных педагогом наборов или журналов и дополняя иллюстрации лично придуманным рассказом.
4. Организовать школьный театр, в котором проигрывать сюжеты произведений, включать театрализованные игры.
5. Включать в развивающие мероприятия игры-викторины, ребусы, кроссворды по мотивам прочитанных литературных произведений.
6. Составить подборку динамических пауз и физкультминуток, созданных на основе работы со словом.
7. Включить дидактические игры: «Испорченный телефон», «Напишем письмо кукле», «Игра со сказкой», «Придумай начало рассказа».
8. Дополнить предметно-развивающую среду ДОУ: речевой уголок, игровой центр, театральный уголок с костюмами и нарядами, книги в открытом доступе, яркие иллюстрации и сюжетные картинки повсюду.

Важно сотрудничать с родителями в вопросах развития речевого творчества у детей, чтобы процесс продолжался и дома. Для эффективного взаимодействия с родителями могут быть полезны следующие мероприятия:

- регулярные родительские собрания на тему важности развития речевого творчества у детей;
- своевременная и регулярная обратная связь родителям по результатам наблюдения за тем, как дети общаются с родителями, педагогами, сверстниками;
- возможность для родителей видеть динамику своих детей в развитии словесной деятельности;
- консультации для родителей с предложением конкретных игр и творческих заданий;
- совместное посещение театра и детской библиотеки;
- совместная деятельность воспитателей и родителей по формированию и совершенствованию предметно-развивающей среды;
- участие в конкурсах, связанных с речевым творчеством, например, «Любимая сказка нашей семьи» или «Мой любимый рассказ о животных».

Конечно же, важный пункт, который нельзя просто включить в список необходимых мероприятий, а непременно нужно вынести отдельным блоком, — это совместное чтение педагога с детьми литературных произведений. Причем читать нужно как можно больше и затем обязательно обсуждать итоги прочитанного: как дети представляют себе героя? Каким голосом он разговаривает? Как автор описал зиму? Важно не просто объяснять детям назидательный смысл прочитанного и ограничиваться формальным разбором, а обращать внимание на языковые средства, используемые автором, фокусироваться на эстетической составляющей. По этому поводу можно привести очень поучительный для взрослых отрывок из очерка Марины Цветаевой «Мой Пушкин»: «Глядя назад, я вижу, что стихи Пушкина и вообще стихи для меня семилетней были рядом загадочных картинок... Когда мать не спрашивала — я отлично все понимала».

Часть исследователей предлагает в работе со старшими дошкольниками фокусироваться больше на использовании сказки, считая ее самым доступным и педагогически эффективным средством формирования и развития у детей речевого творчества (Н. Е. Веракса, Н. Тамарченко, В. А. Сухомлинский, Л. Е. Стрельцова, А. Е. Шибицкая). Сказка присутствует в жизни ребенка с самого начала, пронизывая все виды искусства, с которыми он знакомится в этот период: театр, музыку, живопись, литературу. Сказка понятна и доступна детям, но при этом богата и сложна по своей сути. Сказка развивает воображение, использует множество художественных приемов (метафоры, аллегории, гиперболы, олицетворения), в целом способствуя развитию речевого творчества у воспитанников ДОУ. Причем исследователи выделяют несколько этапов работы со сказкой: если на первом этапе дети просто слушают произведения фольклора, то на втором уже могут анализировать и пересказывать, а на третьем — создавать свои собственные. Понятно, что чаще всего «собственные» сказки — это микс из всех известных, или, пользуясь выражением Джанни Родари, «салат из сказок», но это важный шаг в становлении высокого уровня речевого творчества у старших дошкольников.

Из современных педагогических приемов и технологий, которые действительно помогают развитию речевого творчества у детей, но в силу своей новизны являются пока еще «поняты»

и приняты не всеми педагогами (и это, кстати, вопрос подготовки молодых эффективных кадров, который к теме нашего исследования относится непосредственно), можно назвать:

— ТРИЗ-технологии: составление с детьми творческих рассказов по предложенному сюжету, игры на выявление противоречий в сказках, «перевирание» сказок [3, с.6].

— мнемотехника. Мнемоквадраты и мнемодорожки позволяют достичь хороших результатов в развитии речевого творчества у детей: появляется желание пересказывать истории и придумывать свои; растет объем знаний об окружающем мире, а значит, и словарный запас;

— посткроссинг — надиктовывание педагогу открыток и писем для сверстников из других городов и стран, так сказать, почтовая переписка;

— сторителлинг, или технология «рассказывания историй». Этот новый педагогический прием предполагает интересное повествование сначала из уст воспитателя, а потом уже из уст ребят друг для друга;

— сюжетно-ролевые игры «Экскурсия в музей», «Киоск газет», «Фотовыставка», «Путешествие в будущее», стимулирующие детей фантазировать, действовать экспромтом, подключать не только свои знания и умения, но и опыт;

— метод сценических этюдов, когда дети за короткое время должны подготовиться и разыграть сценку по предложенному сюжету.

Таким образом, в заключение отметим, что тема пробуждения творческого потенциала, уникальных способностей детей весьма актуальна в наше время. Особое место среди творческих проявлений старших дошкольников занимает речевое творчество как наиболее сложный вид творческой деятельности. Однако эта способность будет развиваться наиболее успешно только в том случае, если ее становление будет происходить в рамках комплексного подхода, включающего грамотное формирование предметно-пространственной среды, работу с родителями, чтение литературы и применение современных педагогических техник и приемов.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России. — Москва, 2013. — 27 с.
2. Бородич А. М. Методика развития речи детей: Учебное пособие для студентов пед. Институтов по спец. «Дошкольная педагогика и психология» / А. М. Бородич — 2-е изд. — М.: Просвещение 1981. — 329 с.
3. Веснина, О. А. Развитие речевого творчества в старшем дошкольном возрасте / О. А. Веснина. — Текст: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. — 2017. — № 2.1 (8.1). — С. 4–6. — URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/54/2185/> (дата обращения: 23.12.2023)
4. Выготский Л. Н. Воображение и творчество в дошкольном возрасте. — М.: АПН РСФСР, 1996–96 с (16)
5. Зеленская О. П. Опыт применения технологий речевого развития в старшем дошкольном возрасте / О. П. Зеленская, Э. Т. Курманалиева // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2017. № 1 (12). С. 41–44.
6. Лямина, Г. М. Формирование речевой деятельности / Г. М. Лямина // Дошкольное воспитание. — 2021. — № 9. — С. 49–55.

Практико-ориентированные задачи как средство формирования функциональной грамотности при обучении математике

Куманькина Анна Андреевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Мумряева Светлана Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

Данная статья посвящена роли практико-ориентированных задач в обучении математике и их значимости при формировании у учащихся функциональной грамотности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, математическая грамотность, практико-ориентированные задачи.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) акцентируется необходимость формирования у учащихся функциональной грамотности [3]. Государство подчеркивает значимость подготовки выпускников, обладающих всесторонне развитыми способностями: умением анализировать информацию, решать нестандартные задачи, успешно применять полученные знания на практике и т.д. Следовательно, одной из ключевых целей со-

временной школы является формирование и развитие у школьников функциональной грамотности. Этот аспект рассматривается как один из основных показателей уровня знаний, умений и навыков учащихся.

Под функциональной грамотностью понимается способность человека применять свои знания и навыки на практике для успешного решения повседневных задач в различных областях жизни [1].

Функциональная грамотность рассматривается как совокупность некоторых составляющих: математическая, естественно-научная, финансовая, читательская грамотность и др. Одна из основных составляющих функциональной грамотности является математическая грамотность обучающихся. Математическая грамотность — это способность человека применять математический аппарат в решении повседневных задач [2].

Задачи играют важную роль в обучении математике. Они служат основным методом обучения. Практико-ориентированные задачи являются одним из эффективных средств при формировании функциональной грамотности у учащихся. Поскольку они направлены на практическое применение математических знаний и способствуют развитию у обучающихся навыка решения задач в реальных жизненных ситуациях.

Приведем примеры практико-ориентированных задач составленных для учащихся 7 класса по алгебре и геометрии.

Тема: Числовые выражения.

1. Каждый человек является управляющим своим личным финансовым миром, который включает в себя доходы, расходы и удовлетворение потребностей своей семьи. Ежемесячно мы сталкиваемся с оплатой коммунальных услуг — газа, электроэнергии, водоснабжения, отопления, а также вывоз мусора и прочих услуг. В таблице 1 представлены тарифы на коммунальные услуги.

Задание 1. Вычислите какую сумму заплатит семья за электроэнергию по показаниям счетчика. Данные счетчика представлены в таблице 2.

Задание 2. В текущем месяце при снятии показаний были получены следующие данные: холодная вода — $124,64 \text{ м}^3$; горячая вода — $69,42 \text{ м}^3$. В прошлом месяце показания были следующими: холодная вода — $116,415 \text{ м}^3$; горячая вода — $65,322 \text{ м}^3$. Вычислите, какую сумму заплатит семья за месяц по счетчикам?

Тема: График функции.

Маркетплейс — это онлайн-платформа, где несколько продавцов предлагают свои товары покупателям, обеспечивая возможность выбора, сравнения и покупки разнообразных товаров или услуг на одном ресурсе.

На рис. 1 представлен график продаж с 21.05.2023–27.05.2023.

Задание 1. Выберите верные утверждения:

- 25 мая было продано 20 товаров;
- Выручка за 23 мая была больше 17 000 рублей;
- Цена товара с 21 мая по 27 мая выросла на 15 рублей;
- Наименьшее количество товаров было продано 26 мая.

Тема: Некоторые свойства прямоугольного треугольника.

Для эффективного и прочного возведения больших пролётов и разнообразных строений, таких как мосты, промышленные комплексы, спортивные арены, а также павильоны и сценические конструкции, используются строительные фермы (рис. 2).

Треугольная форма, присутствующая в строительных фермах, является основой их прочности, поскольку она обеспечивает оптимальное распределение нагрузок и повышенную устойчивость конструкции.

Задание 1. На рис. 3 представлен чертёж. Найдите значение углов, обозначенными цифрами 1, 2, 3.

Задание 2. На балке AC были обнаружены дефекты. В связи с чем балку требуется заменить. Измерить её длину невозможно. Однако, известно, что угол наклона балки AC относительно горизонтальной балки BC составляет 30° , а высота вертикальной балки AB равна 2 метрам. Определите длину балки AC.

Исходя из приведенных практико-ориентированных задач, следует отметить, что подобные примеры играют важную роль в формировании функциональной грамотности учащихся. Задачи, ориентированные на реальные жизненные ситуации, способствуют не только усвоению математических знаний, но

Таблица 1. Коммунальные услуги

№ п/п	Вид услуги	Единица услуги	Тариф
1	Холодная вода	за 1 м^3	30,08 руб.
2	Горячая вода	за 1 м^3	217,96 руб.
3	Газоснабжение	за 1 м^3	7,35 руб.
4	Электроэнергия	за 1 кВт/ч	4,43 руб.
5	Отопление	за 1 м^2	17,8 руб.
6	Вывоз твердых бытовых отходов	с чел. в месяц	118 руб.
7	Кабельное телевидение	в месяц	120 руб.
8	Освещение мест общего пользования	с каждой квартиры в месяц	7 кВт/ч

Таблица 2. Показания счетчика

№ п/п	Показания счетчика		Сумма к оплате
	Предыдущее	Последующее	
1	5646	5987	
2	5987	6412	

Примечание: при оплате коммунальных услуг за электроэнергию с каждой семьи дополнительно взимается плата за освещение мест общего пользования.

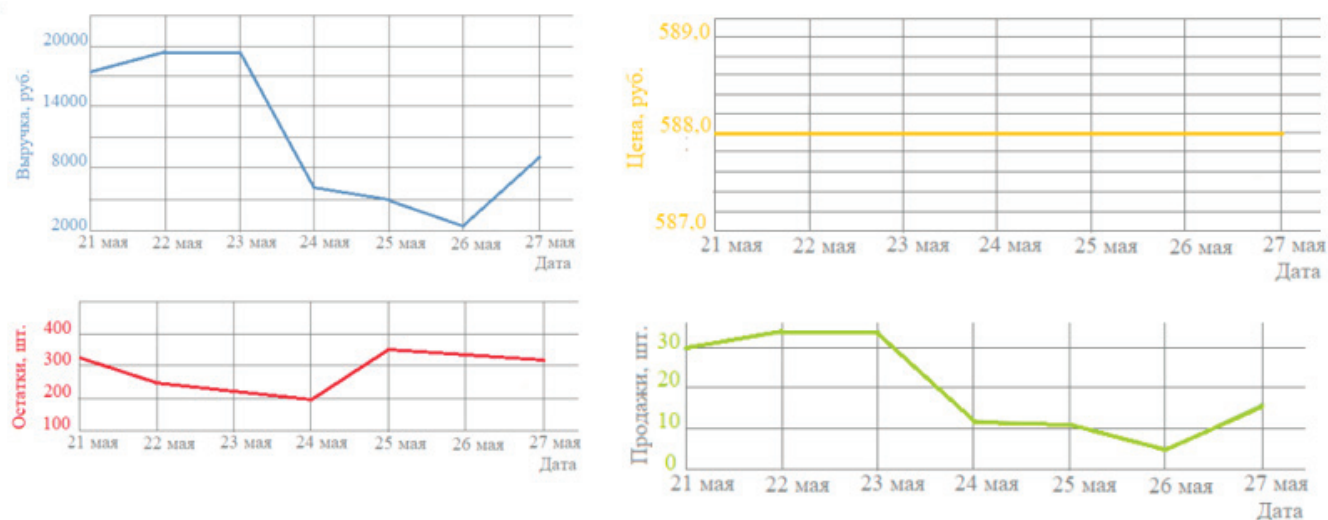


Рис. 1. График продаж

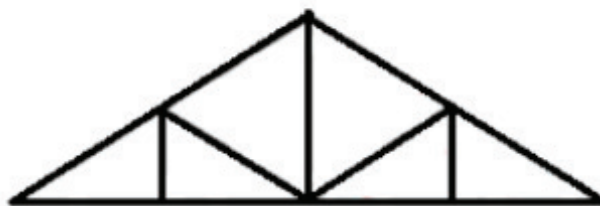


Рис. 2. Строительная ферма

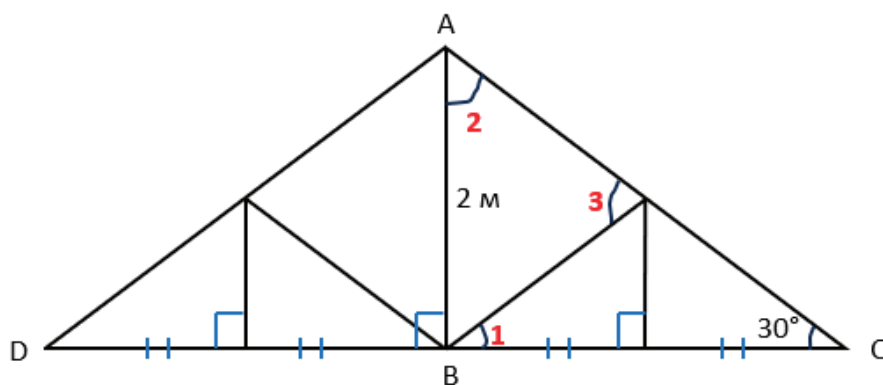


Рис. 3. Чертёж к заданию 1 по теме «Некоторые свойства прямоугольных треугольников»

и развитию практических навыков использования полученных знаний в реальных жизненных ситуациях.

Таким образом, использование практико-ориентированных задач, включенных в учебный процесс по математике и геометрии,

является эффективным инструментом формирования функциональной грамотности учащихся и способствует их подготовке к успешному применению математических знаний в повседневных задачах и различных сферах жизни.

Литература:

1. Алексеева, Е. Е. Методика формирования функциональной грамотности учащихся в обучении математике / Е. Е. Алексеева. — Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 66–2. — С. 10–15.
2. Иванова, Т. А. Структура математической грамотности школьников в контексте формирования их функциональной грамотности / Т. А. Иванова, О. В. Симонова. — Текст: непосредственный // Вестник Вятского гуманитарного университета. — 2009. — № 1. — С. 125–129.
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». — Текст: электронный // Официальное опубликование правовых актов: официальный сайт. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202107050027> (дата обращения: 12.10.2022).

Методические особенности формирования функциональной грамотности на уроках математики

Куманькина Анна Андреевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Мумряева Светлана Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

В статье рассматриваются определение понятия функциональной грамотности, основные виды функциональной грамотности (математическая грамотность, читательская грамотность, естественно-научная грамотность), а также описываются некоторые методические аспекты формирования функциональной грамотности (математической грамотности) на уроках математики.

Ключевые слова: функциональная грамотность, математическая грамотность, задачи, методические особенности.

Функциональная грамотность на сегодняшний день является одним из приоритетных направлений и занимает особое место в образовании. В нашей работе под функциональной грамотностью будем понимать способность человека применять знания, полученные на протяжении всей жизни, для решения широкого спектра задач, охватывающих различные виды человеческой деятельности, общение и социальные взаимодействия [1].

В структуре функциональной грамотности выделяются 3 основных вида [2]:

— математическая грамотность — способность человека формулировать, применять и интерпретировать математические знания в различных сферах жизни;

— читательская грамотность — способность человека понимать не только смысл текста, но и анализировать его, расширять свои знания, участвовать в общественной жизни и использовать чтение как инструмент для личного и профессионального роста;

— естественно-научная грамотность — способность человека объяснять природные явления научным образом, понимать основы научного исследования, анализировать данные и использовать научные доказательства для обоснованных

выводов и принятия гражданских позиций по научным вопросам.

Рассмотрим методические особенности формирования математической грамотности на уроках математики. Процесс формирования математической грамотности базируется на трех основных структурных компонентах (рис. 1).

Задачи играют важную роль в обучении математике. Они служат основным методом обучения. Задания, направленные на формирование математической грамотности, должны соответствовать компонентам математической грамотности: контекст задания, математическое содержание задания, компетентностная область.

Контекст задания представляет собой ситуацию или условия, в которых предлагается определенная задача. Контекст задачи может быть разнообразным и охватывать различные сферы жизни, включая четыре основные категории: личная жизнь, общественная жизнь, профессиональная деятельность, научная деятельность.

Содержательная область задач по математической грамотности разделена на четыре основные категории [3]:

1. Изменения и зависимости. Задачи в этой категории относятся к математическому описанию связей и зависимостей между переменными.

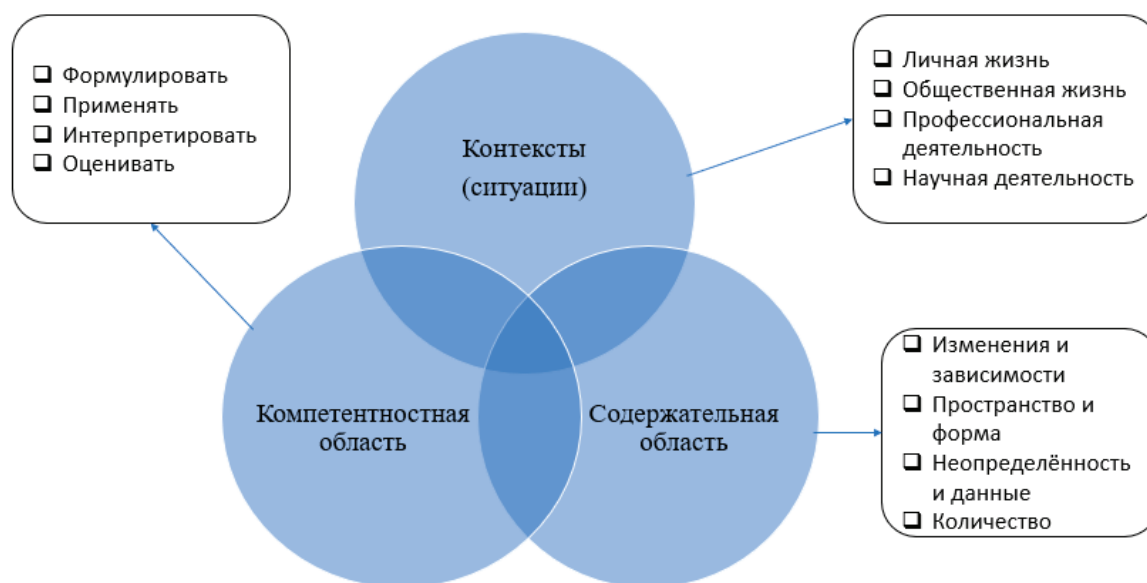


Рис. 1. Компоненты математической грамотности

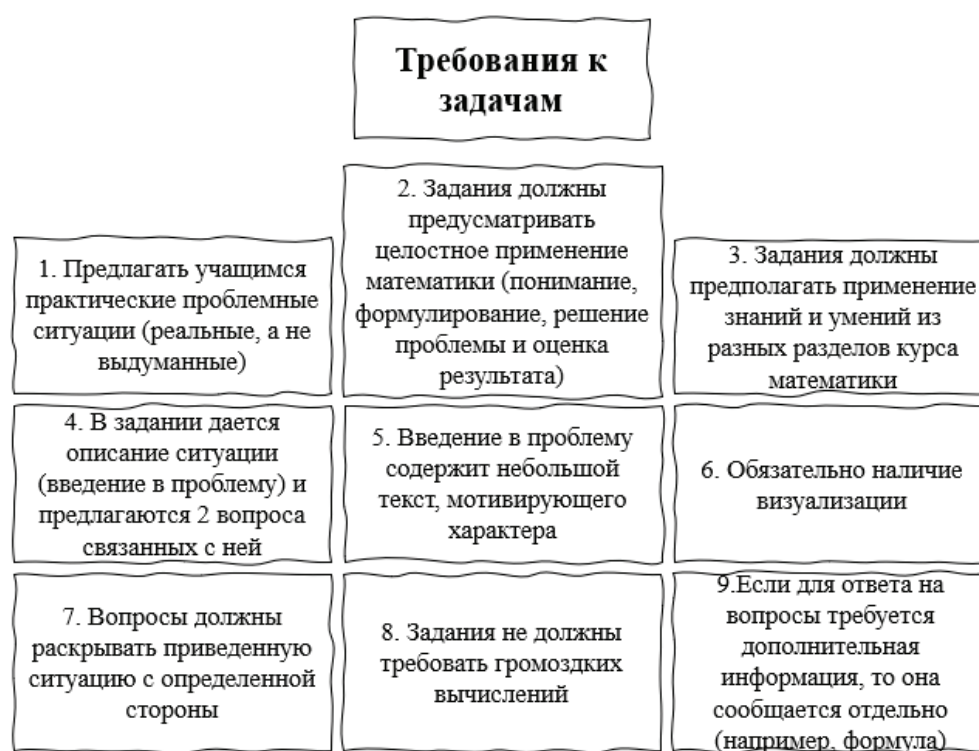


Рис. 2. Требования к задачам

2. Пространство и форма. Данная категория включает задачи, связанные с пространственными и плоскими геометрическими формами и их отношениями.

3. Количество. Задачи, относящиеся к числам и взаимосвязям между ними.

4. Неопределённость и данные. Эта категория включает задачи, связанные с вероятностными и статистическими явлениями.

Компетентностная область описывает мыслительные процессы, которые применяются при решении предложенных задач, используя такие глаголы, как формулировать, приме-

нять, интерпретировать и оценивать. Эти глаголы указывают на конкретные задачи, которые выполняют обучающиеся.

Формулировать. Перевод ситуации или задачи на язык математики для более точного понимания и решения.

Применять. Применение математических инструментов (понятий, теорем и т.п.) для решения задачи или анализа ситуации.

Интерпретировать и оценивать. Анализ и понимание полученных математических решений и их применимости в контексте задачи.

При разрабатывании задач, направленных на формирование математической грамотности, мы придерживались определенных требований (рис. 2).

Исходя из представленных методических аспектов формирования математической грамотности на уроках математики,

ключевым фактором является качественное составление задач. Они должны быть структурированы, соответствовать контексту реальной жизни, акцентировать внимание на различных областях математического содержания, а также на развитии мыслительных процессов учащихся.

Литература:

1. Леонтьев, А. А. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сборник материалов в помощь учителям, администрации школ и ДООУ, работникам органов управления образованием, методистам, преподавателям ИПК, педколледжей и педвузов, студентам педагогических учебных заведений / А. А. Леонтьев. — Москва, 2003. — 367 с. — ISBN 5-85939-329-6. — Текст: непосредственный.
2. Сорокина, И. В. Развитие функциональной грамотности обучающихся основной школы: методическое пособие для педагогов / Под общей редакцией Л. Ю. Панариной, И. В. Сорокиной, О. А. Смагиной, Е. А. Зайцевой. — Самара: СИПКРО, 2019. — 105 с. — Текст: непосредственный
3. Формирование функциональной грамотности обучающихся: учебно-методическое пособие / под общей редакцией Л. Н. Храмовой, О. Б. Лобанова, А. В. Фирер, Н. В. Басалаева, Л. С. Шмуськая. — Красноярск: Литера-принт, 2021. — 130 с. — Текст: непосредственный

Татарский фольклор как средство математического развития детей дошкольного возраста

Мухаметзянова Илюза Ильясовна, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В статье рассмотрены особенности татарского фольклора как средства математического развития детей дошкольного возраста. В современном мире образовательный процесс не ограничивается только цифровыми технологиями. Важную роль продолжает играть народное творчество, в том числе и малые фольклорные жанры.

Ключевые слова: татарский фольклор, математическое развитие, дети дошкольного возраста.

Отечественные ученые-педагоги К. Д. Ушинский, Е. А. Флерина, А. М. Леушина, А. П. Усова и другие заявляли об уникальной ценности и значении малых фольклорных форм в образовательной деятельности. К этому жанру можно отнести такие произведения, которые различаются по жанровой принадлежности, но имеют общий признак — малый объем. К малым фольклорным жанрам можно отнести поговорки, пословицы, загадки, прибаутки, потешки, скороговорки, считалки и другие.

Малые фольклорные жанры являются бесценным даром каждого народа. Народ ставил основной целью в воспитании детей передачу житейского, духовно-нравственного, культурного опыта, накопленного предшествующими поколениями. Много веков с этим справлялось устное народное творчество, в том числе и малые фольклорные жанры. Переходя из поколения в поколение, они совершенствовались с развитием народа и сохраняли свои воспитательные и образовательные функции [4].

Помимо передачи накопленного опыта малые фольклорные жанры приобщают детей к народному творчеству, чем воодушевляют и радуют их, содействуют не только знакомству, запоминанию, стимулированию знаний детей о величинах, числах, геометрических фигурах, но и формированию мировоззрения, речи, творчества, развитию познавательных способностей детей, тренировке внимания, воображения и памяти [2].

В последнее время многие педагоги, ученые возвращаются к истокам народного творчества и начинают использовать

в своей работе элементы из малых фольклорных жанров. Особенно это заметно в регионах с тюрко-татарским наследием. Охваченные страхом потерять народную идентичность, татары стремятся возродить культуру и язык своего народа. И их внимание направлено на изменения в сфере образования. Именно в детях, в том числе в детях дошкольного возраста, можно воспитать любовь и уважение к Родине, родному языку, стремление сохранить культуру татарского народа, трепетное отношение к своим корням.

В отечественной литературе особое место занимают исследования такого феномена, как татарский фольклор. Выдающиеся татарские деятели такие, как Ф. А. Урманчеев, Х. Ярми и другие раскрыли в своих работах педагогические возможности татарского фольклора, его значение в образовательном процессе. Их вклад помог обратить внимание на татарский фольклор и искать решения проблем, возникающих в этой области [4].

Татарский фольклор состоит из множества жанров и поджанров. В нем сохраняется уникальный и оригинальный опыт воспитания подрастающего поколения по различным направлениям современной образовательной деятельности в семье, в школе и в детском саду. Самые простейшие жанры татарского фольклора такие, как колыбельные песни, загадки, пословицы, сказки и другие, дают возможность формировать у детей наивысшие человеческие гуманные качества, развивать познавательные способности [3].

Татарские исследователи такие, как М.Х. Бакиров, Н. Исанбет, К. Насыри, отмечали, что в татарском устном народном творчестве содержится обширный материал для воспитания по разным направлениям, в том числе и в математическом. Татарский фольклор может стать полезным и эффективным средством в математическом развитии детей.

Татарский фольклор представляет собой уникальный источник для достижения целей в математическом развитии. Неоднозначность и сложность сюжета присущи татарскому фольклору, что может быть полезным в образовательном процессе. Ведь именно в поиске решения непростых задач и понимании закрученного сюжета заключается настоящая природа логического мышления человека. Попытки детей увидеть скрытые в подтексте произведения численные и геометрические закономерности и найти решение проблемы могут стать отличной основой для дальнейшего математического развития [1].

Присуще татарскому фольклору и неопределенность. При знакомстве с произведениями это вызывает у детей недоумение и наталкивает их к обдумыванию различных вариантов развития событий в сюжете. Это способствует развитию у детей умения прогнозировать и придумывать несколько вариантов решения проблемы.

Наличие в татарском фольклоре определенной порывистости и эмоциональности стимулирует интерес детей. Через такие чувства, как волнение, радость, испуг, грусть и другие, можно воздействовать на психоэмоциональное состояние

детей. А это позволит лучше запомнить логическую последовательность сюжета и различные математические определения [1].

Татарский фольклор включает в себя множество сюжетов, символов и числовых элементов, которые могут стимулировать интерес к математике и помочь детям в освоении базовых математических понятий. Благодаря этому дети уже с раннего возраста смогут познакомиться с миром математики.

Уникальность и самобытность татарского фольклора отличает ее от культуры и творчества других народов. Ее применение в математическом развитии детей позволяет создать увлекательную и оригинальную образовательную среду. Но не стоит забывать о возрастных и психофизиологических особенностях детей дошкольного возраста. Прежде чем использовать фольклор в образовательной деятельности, нужно убедиться, что ребенок способен понимать контекст и смысл произведений, может воспринять логическую последовательность, способен понять незнакомые слова.

Таким образом, использование татарского фольклора может стать перспективным средством математического развития детей дошкольного возраста. Однако в настоящее время однозначных методик и подходов к использованию татарского фольклора в образовательном процессе не разработано. Для достижения максимальной эффективности использования фольклора нужно учитывать не только возрастные и психоэмоциональные особенности детей, но и культурно-этнические.

Литература:

1. Бакиров М. Х. Татарский фольклор / М. Х. Бакиров. — Казань: Ихлас, 2012. — 400 с.
2. Ковалева И. В., Корнилова Н. Ю., Черемисинова А. В. Развитие математических представлений у дошкольников посредством устного народного творчества // Вестник науки. 2022. № 10 (55).
3. Самитова С. Г. Особенности татарского детского игрового фольклора как средства развития личности ребенка // Славянская традиционная культура и современный мир. 2020. № 1.
4. Шаталова Е. В. Развитие количественных представлений у детей дошкольного возраста посредством использования малых фольклорных жанров // Дошкольное воспитание и образование. 2007. — № 9. С12–17.

Исследование психологических предикторов креативности у дошкольников

Носкова Юлия Алексеевна, студент магистратуры
Московский городской педагогический университет

В статье приводятся результаты исследования нового подхода к изучению креативности, определенного С. Ю. Степановым. Подтверждаются выдвинутые гипотезы о высокой положительной степени корреляции между креативностью и психологическими предикторами креативности у дошкольников: поисковой активностью, восприятием, воображением и комбинаторикой. Данные результаты имеют значительную практическую ценность, поскольку определяют направление формирования образовательной среды с целью развития творческой личности.

Ключевые слова: креативность, психологические предикторы креативности, образовательная среда.

В настоящее время мы живем в нестабильном, неопределенном, сложном и неоднозначном мире. В таких условиях возрастает потребность в нестандартных решениях. Еще сохраняется надежда, что искусственный интеллект и другие технические алгоритмы в будущем не смогут полностью заменить творческих работников. Таким образом, креативность сохраняет важную роль в списке ключевых социально-эмоциональных компетенций XXI века. И самое ценное в рамках образовательной позиции — это понимание, каким образом развивать креативность.

Существует множество подходов к изучению феномена креативности. Так креативность может быть изучена с четырех сторон (М. Родс): через новый продукт, который был создан; через процесс создания продукта; через личностные характеристики творца; и через влияние окружающей среды [1]. Профессор, доктор психологических наук Сергей Юрьевич Степанов отмечает, что есть еще одна сторона изучения креативности — это выделение основных психологических предикторов креативности. В данном случае под предиктором понимается психический процесс, который прогнозирует (предсказывает) формирование креативности, является своего рода источником «новизны».

С. Ю. Степанов выделяет следующие психологические предикторы креативности: восприятие, воображение, комбинирование, интуитивное понимание и рефлексия. Они, в свою очередь, строятся на базе биологически обусловленных форм активности, таких как ориентировочно-поисковая (по П. Я. Гальперину, ориентировочная) и сексуальная (по З. Фрейду), а также на базе социокультурного фактора — языковой среды [2].

Для подтверждения данной модели нами было проведено исследование с целью установления степени корреляции между креативностью и вышеупомянутыми психологическими предикторами креативности.

В исследовании приняло участие 50 детей дошкольного возраста: 20 девочек и 30 мальчиков. Базой исследования были следующие дошкольные учреждения: Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москва «Школа № 1288 имени Героя Советского Союза Н. В. Троян»;

Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москва «Школа № 627 имени генерала Д. Д. Лелюшенко».

В данном исследовании у дошкольников не диагностировались: рефлексия и интуиция, поскольку в этом возрасте эти психические функции и процессы еще не проявляются в достаточной степени. Сексуальная активность и влияние языковой среды также не были включены, так как достоверные методики диагностики только предстоит разработать.

Таким образом, оценивались следующие психологические предикторы креативности посредством следующих методик:

Таблица 1

Предиктор	Методика / тест / субтест
Поисковая активность	М. Б. Шумакова «Вопрошайка»
Восприятие	Н. Н. Павлова, Л. Г. Руденко «Разрезные картинки» Р. С. Немов «Какие предметы спрятаны в рисунках?»
Воображение	Н. Н. Павлова, Л. Г. Руденко «На что это похоже?»
Комбинаторика	Е. Н. Каткова «Заколдованные фигуры»

Для диагностики креативности использовались методики в адаптации Е. Е. Туник: Батарея тестов «Творческое мышление»; «Тест дивергентного (творческого) мышления Ф. Вильямса».

Полученные результаты каждого из предикторов суммировались. Так как максимальные значения в каждом тесте варьируются, то баллы дополнительно приводились к доле от этого максимально возможного результата (процентное соотношение), которое можно в нем получить. Итоговый показатель креативности является суммой баллов, полученных в вышеперечисленных методиках, оценивающих креативность.

Графическое отображение результатов приводится на рис. 1.



Рис. 1

Значение коэффициента корреляции Пирсона составляет 0.84, что означает наличие сильной положительной линейной связи между уровнем креативности и суммарным значением психологических предикторов.

Суммарные показатели креативности и психологических предикторов креативности сравнивались среди детей 4, 5 и 6 лет попарно. Данные обрабатывались статистически с использованием U-критерия Манна-Уитни и представлены в таблице 2.

Таблица 2

Выборки	U-критерий Манна-Уитни ($U_{\text{эмп}}$)	Критические значения ($U_{\text{кр}}$)		Вывод
		$p < 0,01$	$p < 0,05$	
4 и 5 лет предикторы	55	50	65	Статистически неопределены
5 и 6 лет предикторы	129	88	109	Статистически не значимы
4 и 6 лет предикторы	22	44	57	Статистически значимы
4 и 5 лет креативность	68	50	65	Статистически не значимы
5 и 6 лет креативность	133	88	109	Статистически не значимы
4 и 6 лет креативность	25	44	57	Статистически значимы

Статистически значимые показатели как предикторов креативности, так и суммарного показателя креативности, отмечены в выборке групп 4 и 6 лет. Можно сделать вывод, что дети 6 лет имеют более высокую креативность из-за того, что к этому возрасту имеют более высокие показатели поисковой активности, восприятия, воображения и комбинаторики. Это подтверждает сделанный ранее вывод о положительной корреляции между креативностью и суммой значений психологических предикторов креативности. Другими словами, чем более развиты у ребенка поисковая активность, восприятие, воображение и комбинаторика, тем более высокую креативность он будет проявлять.

Также считали, как коррелирует отдельно каждый предиктор от креативности. В соответствие со значениями критерия Пирсона корреляции являются статистически достоверными, что также соответствует нашим предположениям и гипотезе:

Таблица 3

Выборки	Коэффициент Пирсона
Креативность/ поисковая активность	0,64
Креативность/ воображение	0,69
Креативность/ восприятие	0,70
Креативность/ комбинаторика	0,55

Подтверждение подхода к креативности С. Ю. Степанова имеет большую практическую значимость — выстраивание образовательной среды должно быть организовано таким образом, чтобы обеспечить все необходимые условия для развития каждого идентифицированного психологического предиктора креативности. То есть, развивая каждый из предикторов, повышаем уровень креативности.

Литература:

1. Gruszka A., Tang M. The 4P's Creativity Model and its Application in Different Fields In book: Handbook of the management of creativity and innovation: Theory and practice (pp.51–71) Chapter: 3 — Publisher: World Scientific Press Editors: Tang Min, Christian H. Werner, May 2017. — URL: https://www.researchgate.net/publication/316644392_The_4P's_Creativity_Model_and_its_application_in_different_fields (дата обращения: 21.10.2023).
2. Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации: монография / авт. колл.: С. Ю. Степанов, И. В. Рябова, Т. А. Соболевская и др.; под ред. С. Ю. Степанова. — М.: МГПУ, 2017. — 292 с.

Формирование самостоятельности воспитанников в образовательной среде суворовского училища как ключевой компетенции в их профессиональном самоопределении

Правдина Юлия Аркадьевна, педагог-психолог
Уссурийское суворовское военное училище Министерства обороны РФ

В статье исследуются различные научные подходы, уровни измерения и интерпретации самостоятельности учащихся в образовательном процессе. Через различные индикаторы и критерии обосновываются факторы, которые могут оказывать влияние на развитие самостоятельности воспитанников Уссурийского суворовского училища как ключевой компетенции в их образовательной деятельности.

Современная Россия нуждается в молодых профессионалах как самостоятельных, активных, инициативных личностях. В психологической литературе самостоятельность определяется как волевое качество личности, которое выражается в умении по собственной инициативе ставить перед собой цель, находить пути ее достижения и не практике выполнять принятые решения.

Формирование самостоятельности воспитанников Уссурийского суворовского училища как ключевой компетенции в их образовательной деятельности неразрывно связано с творчеством самих обучающихся. Жизнь молодых людей во всех ее проявлениях становится все многообразнее и сложнее, поэтому от юношей в их профессиональном самоопределении требуются не шаблонные, привычные действия, а творческий подход к решению различных по сложности задач, способность самостоятельно ставить и решать новые проблемы. Поэтому основой формирования активной жизненной позиции воспитанников Суворовского училища является именно формирование у них самостоятельности, позволяющей каждому юноше целенаправленно включаться в общественную жизнь училища. Да и качество самого образовательного процесса во многом зависит от активности и познавательной самостоятельности воспитанников в процессе обучения, что особенно важно в системе среднего профессионального образования, фундамента подготовки современных военных специалистов. Поэтому накопленные в училище социально-педагогические возможности формирования самостоятельности обучающихся могут быть направлены на развитие продуктивной, созидательной деятельности инновативной личности. Однако это требует целенаправленного использования в процессе обучения результатов многочисленных научно-практических исследований в области теории и методики обучения и воспитания, которые достаточно редко включаются в целостную систему педагогического образования суворовцев.

Проблема заключается еще и в том, что сегодня в училище недостаточно уделяется внимания изучению творческих потенций воспитанников.

Современная образовательная парадигма в кадетском образовании направлена на формирование общей грамотности и отличной физической подготовки. Но основой современного дифференцированного обучения является хорошее знание уровня подготовки и развития каждого ученика, изучение его индивидуальных особенностей. Модернизация российской системы образования ориентирует образование не только на

усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие их личности, обладающей познавательными и созидательными способностями.

Профессиональное образование на базе Суворовского училища должно формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, что нашло свое отражение в новых государственных образовательных стандартах. Самым важным звеном модернизации образования является изменение результата: выпускник должен быть не просто суворовец «знающий», а суворовец «умеющий работать самостоятельно», что и призван обеспечить, так называемый, компетентностный подход.

В переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек обладает познаниями и опытом, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно в ней действовать.

А. В. Хуторской выделяет 7 ключевых образовательных компетенций:

«1. Ценностно-смысловая компетенция.

Это компетенция в сфере мировоззрения, связанная с ценностными ориентирами учащегося, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данная компетенция обеспечивает механизм самоопределения воспитанника училища в ситуациях учебной и иной деятельности. От нее зависит индивидуальная образовательная траектория кадета и программа его жизнедеятельности.

2. Общекультурная компетенция.

Освоение учащимся научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.

3. Самостоятельность как учебно-познавательная компетенция.

Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. Суворовец овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий

в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем.

4. Информационная компетенция.

При помощи реальных объектов (телефон, телевизор, компьютер, принтер) и информационных технологий (СМИ, Интернет) формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Практика показывает, что информационные компьютерные технологии способствуют индивидуализации обучения и интенсификации самостоятельной работы учащихся, повышению познавательной активности и мотивации.

5. Коммуникативная компетенция.

Включает знание русского языка, способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Суворовец должен уметь представить себя, написать анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др.

6. Социально-трудовая компетенция.

Обучающийся овладевает минимально необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности.

7. Компетенция личностного самосовершенствования.

Направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. К данной компетенции относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, внутренняя экологическая культура, комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности» [3, с. 43].

Грамотно организованная учебная деятельность способна наполнить смыслом жизнь и деятельность воспитанников училища в ходе обучения. Не менее важно, что именно в самостоятельной деятельности формируется личностный опыт суворовцев — опыт осмысленного обучения и поведения. Внутренним результатом самостоятельной деятельности для воспитанников училища является накопление смыслов, оценок, ценностей, человеческих отношений, важных поведенческих навыков.

В педагогической системе К.Д. Ушинского вопрос о развитии самостоятельности и активности учащихся был центральным. Признанный классик в педагогике писал, что дети должны «по возможности трудиться самостоятельно, а учитель руководить этим самостоятельным трудом и давать для него материал» [4, с. 67]. Именно К.Д. Ушинским были обоснованы формы и методы организации самостоятельной работы учащихся с учётом разновозрастных периодов обучения.

По мнению современных дидактов, самостоятельная работа — это самоуправляемая учебная деятельность. Сама же самостоятельность, как одно из ведущих качеств личности, выражается в умении ставить перед собой определённые цели и добиваться их достижения своими собственными силами. Самостоятельность предусматривает ответственное отношение суворовца к своему поведению, способность действовать сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, которые могут требовать принятия нестандартных решений.

Потребность установить уровни самостоятельности обучающихся появилась у педагогов и психологов давно. Однако, существуют и трудности такой диагностики. Не случайно основным показателем самостоятельности большинство склонны считать учебные достижения ученика (умения).

От того, как обучающийся пользуется полученными знаниями, выделяют три уровня самостоятельности: копирующий, воспроизводящий и творческий. Но, М.Н. Скаткин считает, что, если ориентироваться на более отдаленные результаты обучения и развивать самостоятельность как качество деятельности и личности, то «критериями выделения уровней могут быть:

1) степень сформированности знаний и умений (их глубина, комплексность, гибкость, взаимосвязь в процессе осуществления деятельности, перенос);

2) содержание и устойчивость мотивации (проявление ситуативных или устойчивых мотивов, комплекс мотивов, их общественная направленность, связь с жизненными планами учащихся);

3) отношение воспитанников суворовского училища к учебной деятельности, ее нравственные основы (проявление интеллектуальной и практической инициативы, активности, ответственности, самоконтроля, взаимоконтроля, сотрудничества)» [3, с. 81].

Развивать самостоятельность как качество личности — педагогическая сложная задача, поскольку нужно смоделировать такие педагогические и психологические условия в училище, при которых у воспитанников появится желание творить и создавать и уверенность в том, что им удастся достигнуть поставленной цели. Задача же психологического сопровождения педагогического процесса помочь преподавательскому составу училища учитывать тот факт, что юноши сильно различаются по своим интересам и активности.

Образовательные программы в Суворовском училище открывают различные возможности для развития самостоятельности суворовцев благодаря тому, что наряду с усвоением теоретических знаний значительная роль в образовательном процессе отводится самостоятельной деятельности обучающихся, например, через проектную деятельность; во-вторых, содержание учебных предметов позволяет осуществлять связь урочной и внеурочной работы в процессе обучения воспитанников.

Для формирования мотивации на проявление самостоятельности в процессе обучения необходимо создание в училище специальной развивающей среды. В работах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. было показано, что именно социальная среда способна создать такие условия для социально значимой деятельности личности, в которых наиболее бы полно проявились ее задатки и способности [1, с. 115].

Педагогические условия развития самостоятельности суворовцев в процессе обучения, на наш взгляд, должны включать:

— наличие информационно обогащенной, разнообразной познавательной среды с демократическими отношениями для поддержания интереса; творческой атмосферы, обеспечение оптимальных условий для реализации возможностей каждого воспитанника училища;

— раскрытие возрастных и индивидуально-личностных особенностей каждого кадета и их максимальный учет в учебно-воспитательном процессе через дифференциацию обучения;

— мотивационное управление со стороны преподавательского состава;

— гибкую диагностическую систему взаимосвязи «преподаватель-обучающийся» (разные методы этой системы) для оперативного получения информации об уровне усвоения учебного материала, овладения учебными навыками и умениями;

— высокую организацию и взаимообусловленность всех звеньев учебно-воспитательного процесса, его непрерывность, направленность на развитие личности воспитанников военного училища.

Отсюда организация в учебной деятельности самостоятельной работы воспитанников училища требует соответствую-

ющих условий: дидактических материалов (рабочие тетради, справочники, словари, энциклопедии), специально оборудованных помещений (для работы малых групп или индивидуальной работы). Еще, важнейшим фактором, влияющим на развитие воспитанников училища, является творческий подход к своей профессиональной деятельности самого преподавателя, в том числе и в процессе общения с воспитанниками.

Только так возможно создать образовательную систему, обеспечивающую раскрытие возрастных и индивидуально-личностных особенностей суворовцев и их максимальный учет в учебно-воспитательном процессе Суворовского училища через дифференциацию обучения на основе личностно-деятельностного подхода к своим воспитанникам и формирование у них мотивации на развитие самостоятельности путем накопления опыта творческой деятельности в самом процессе обучения в училище.

Литература:

1. Возрастная и педагогическая психология. Учебное пособие / Под ред. А. В. Петровского. М.: Просвещение, 2009. 619 с.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. К. Селевко. М.: Дрофа, 2008. 256 с.
3. Скаткин М. Н. Школа и всестороннее развитие детей / М. Н. Скаткин. М.: Учитель, 2009. 144 с.
4. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения в 6 т., т. 6. М.: Педагогика, 1990. 775 с.
5. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика — рычаг образования [Электронный ресурс]. URL: <http://eidos.ru/journal/2005/0910-19.htm>

Современное состояние проблемы формирования положительного отношения к обучению у подростков

Самойлова Светлана Николаевна, студент магистратуры
Курский государственный университет

В статье автор рассматривает проблему формирования положительного отношения к учению у обучающихся подросткового возраста, а также современные психолого-педагогические методы, применяемые в образовательных организациях при работе с данной категорией обучающихся.

Ключевые слова: подростковый возраст, учебная мотивация, тренинг, проект.

Проблема формирования положительного отношения к учению рассматривалась еще с конца XVII века. Я. А. Коменский впервые в истории дидактики не только указал на необходимость руководствоваться принципами обучения, но и отметил основные принципы, такие как: принцип активности и сознательности. Суть которых состоит в том, чтобы не преподносить обучение для подростков в виде готовых фраз и изречений, а помочь им раскрывать суть вещей. Учение должно способствовать аналитико-синтетической деятельности [5].

Проблема формирования положительного отношения к учению была раскрыта в психолого-педагогических исследованиях А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, И. Герберта, В. Остермана, В. Вальзема, О. Вильмана, современных исследователей Л. И. Божович, А. Ф. Лазурского, А. Д. Андреева,

И. Н. Логинова, С. В. Сарычева, А. С. Силакова, Д. И. Фельдштейна, М. В. Матюхина.

В конце XIX начало XX века весомый вклад в изучение педагогики внес Т. С. Шацкий, педагогическая концепция которого строилась на основной идее: школа для ребенка, а не ребенок для школы. Т. С. Шацкий среди основных факторов процесса воспитания ребенка назвал самостоятельность и творчество. А основная цель обучения — это не просто приобретение знаний, а развитие мышления и воспитание ума [9].

В. В. Богословский в своих исследованиях отмечает, что отношения — это позиция личности к объектам, которые ее окружают и к самому себе. Рассматривая отношение обучающихся к учению, автор указывает, что между педагогом, сверстниками, обучающимися существуют взаимоотношения. Выделяется три

вида отношения обучающихся к учению: положительное, нейтральное и отрицательное [1].

И. А. Васильев среди компонентов, которые способствуют положительному отношению к учению отмечает: признание и успех, чувства, аргументация. Успех и признание являются важным мотивационным фактором в обучении. Для успешного обучения для ребенка становится ценным признание взрослого в освоении сложной деятельности. Педагогам необходимо не просто подвести выводы и наградить ребенка, но и выразить эмоционально свое отношение к его успеху, похвалить, подбодрить. Поведение обучающегося не оценивается в такой ситуации как положительное или отрицательное, а как понравившееся или нет. Положительное отношение к учению включает в себя три компонента: эмоционально-волевой, деятельностно-практический, мотивационно-потребностный. Мотивация очень важна в формировании положительного отношения к учению [3].

Л. И. Божович рассматривала вопрос мотивации обучающихся к учению. В системе мотивов исследователь выделила две группы: ведущие и второстепенные. Второстепенные мотивы подчинены ведущим. Мотивы учения подразделены на две категории:

1. Мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения. Сюда относятся познавательные интересы, интеллектуальные потребности.

2. Мотивы, обусловленные отношениями ребенка и окружающей среды. Это потребность в общении, стремление к одобрению, желание занять свое место в коллективе.

Мотивы первой группы помогают обучающимся преодолеть трудности, связанные с учебной деятельностью. А мотивы второй группы обеспечивают процесс целеполагания. В подростковом возрасте на первый план выступают социальные мотивы, связанные с желанием обучающихся занять свое место в классном коллективе. Желание обучающихся обусловлено требованиями, которые предъявляют к ним их сверстники.

Среди особенностей развития учебных интересов подростков исследователь выделила следующие:

- возрастает роль научного знания, которое характеризуется достоверностью и глубиной;
- интеллектуальные интересы становятся более устойчивыми, дифференцированными в зависимости от областей знаний;

- интеллектуальные интересы становятся более личностными, они начинают побуждать познавательную активность уже вне зависимости от ситуации обучения;

- отмечается тенденция возрастания познавательных потребностей по мере их удовлетворения. Каждое новое знание расширяет представления обучающихся и показывает ограниченность их знаний по данному вопросу [2].

В своих исследованиях Д. И. Фельдштейн указывает на то, что обучающиеся старшего подросткового возраста более активно начинают задумываться о будущей профессии. Это связано с формированием такого важного мотива, как целеполагание и самопроецирование будущего. На данном возрастном этапе обучающиеся не только ставят перед собой цели в преодолении конкретно возникших задач, но и начинают строить некий план жизни. Заканчивая общее образование, подростки

стоят перед выбором, поступать в профессиональные довузовские учреждения или продолжить обучение в школе. При этом устанавливаются личностные стандарты, дается оценка субъективной трудности выполнения задачи, вероятности ее достижения. Отдавая предпочтение той или иной деятельности обучающиеся обращают внимание и на свой личный спех в этой отрасли, удачи или неудачи [7].

Н. Ф. Талызина, изучая вопрос учебной мотивации, выделила следующие уровни отношения к учебе обучающихся:

1. Отрицательное отношение к учению. В данном варианте доминирующим является мотив избегания наказания. Обучающиеся выполняют задания из-за страха получения порицания за плохие отметки.

2. Нейтральное отношение к учению. Интерес к учению неустойчив, нет мотивации достижения высоких результатов.

3. Положительное ситуативное отношение к учению. В данной ситуации у обучающихся наблюдается познавательный мотив в виде интереса к результатам учения, к отметке педагогов, а также социальный мотив ответственности. Характерно неустойчивость мотивов.

4. Положительное отношение к учению. У обучающихся присутствует и познавательный интерес к учению, к способам добывания знаний, стремление получить высокие оценки. Отмечается устойчивый мотив к учению.

5. Активное, творческое отношение к учению. Преобладающими мотивами у обучающихся являются мотивы самообразования. Наблюдается самостоятельность, осознание собственных целей и мотивов обучения [8].

Г. И. Щукина выделяет несколько групп методов, которые могут реализовываться в учебной и внеучебной деятельности обучающихся подросткового возраста и способствовать их положительному отношению к обучению:

1) группа методов формирования сознания личности: рассказ, убеждение, объяснение, беседа, доклад, увещание;

2) группа методов организации деятельности и формирования опыта поведения: тренинги, мастер-классы, педагогические требования, создание воспитывающих ситуаций;

3) группа методов стимулирования поведения и мотивации деятельности: поощрение и наказание, соревнование [10].

Среди группы методов организации деятельности и формирования опыта поведения в настоящее время все больше приобретает актуальность использования тренингов среди подростков. Сущность тренинга раскрывается через опосредованное действие обучающихся, где подросток может активно овладевать приемами поведения, перестраивать непродуктивные, а иногда и деструктивные формы поведения. Во время тренинга акцент внимания подростка смещается на него самого, его поведение, ощущения, эмоции и реакции, а не на педагога. Учитель лишь модератор, а не непосредственный участник.

Основными подходами, которые используются на тренингах среди подростков, являются: психодрама, транзакционный анализ, телесно-ориентированная терапия. А также поведенческая терапия и гуманистический подход. Психодрама содержит в себе возможности ролевой игры и направлена на коррекцию поведения. Гуманистический подход направлен

на осознание личности каждого участника, его уникальности, осознание ответственности за свои поступки. В работе с подростками могут применяться тренинги по следующим направлениям: поведенческий тренинг, обучающий, тренинг личностного роста, коммуникативный тренинг, профориентационный, социальный тренинг [4].

В последнее время наблюдается значительно возросший интерес к применению метода проектов в обучении обучающихся подросткового возраста, который позволяет обучить умению получать знания через свою самостоятельную деятельность. Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся, а роль преподавателя заключается в постоянной консультативной помощи. В рамках проектного метода обучения возможна организация условий, обеспечивающих активную позицию не только педагога, но и обучающихся. В рамках метода проектов возможна организация условий, способствующих удовлетворению задач обучения и воспитания обучающихся подросткового возраста.

Например, выбор темы проекта и его подготовка и реализация формируют у обучающихся самостоятельность и самоопределение. Метод проектов предоставляет возможность подросткам принять участие в деятельности, которая имеет общественную значимость. Так подросток может самоутвердиться и почувствовать свою ценность для общества. Темы проектов часто приближены к реальной жизни, основаны на их личных интересах, предоставляют подросткам возможность реализовать деятельность, имеющую для них важное значение [6].

Таким образом, исследуя проблему формирования положительного отношения обучающихся подросткового возраста можно отметить следующее. На отношение к обучению оказывают влияние ряд факторов, таких как: познавательная потребность, познавательный интерес, личностные качества педагога, эмоциональное отношение к обучению, индивидуальные особенности обучающегося. Все вышеперечисленные факторы можно объединить в три компонента: эмоционально-волевой, деятельностно-практический, мотивационно-потребностный.

Литература:

1. Богословский В. В. Психология воспитания школьника. — Ленинград: ЛГПИ, 1974. — 164 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968. — 378 с.
3. Васильев И. А. Психология мотивации и целеобразования. — М.: Акрополь, 2011. — 43с.
4. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга: виды и цели тренинга. Личностная динамика участников тренинга. Роль и личность ведущего. — СПб.: Речь, 2002. — 180 с.
5. Каменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. — М.: Юрайт, 2023. — 440 с.
6. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. — М.: Академия, 2000. — 180с.
7. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. — М.: Просвещение, 1997. — 259 с.
8. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. — М.: Академия, 1998. — 288 с.
9. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения. Т. 2. — М.: Академия, 2011. — 381 с.
10. Щукина Г. И., Казакина М. Г. Педагогика школы. — М.: Просвещение, 1977. — 383 с.

Развитие игровой деятельности у детей раннего возраста

Сафина Ирина Михайловна, студент

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

Игра, являясь видом человеческой деятельности, имеет многофункциональный характер, что проявляется в междисциплинарном её изучении специалистами разных сфер науки: педагоги, психологи, философы, биологи и социологи. Поэтому игру следует считать особым типом человеческой деятельности.

Ключевые слова: *игровая деятельность, ранний детский возраст, личность, игрушки, детский сад, развитие.*

Ранний возраст считается важным периодом жизни человека, в котором осуществляется формирование основ личности и способностей, определяющих дальнейшее личностное развитие человека. В частности, это касается таких качеств личности, как познавательная активность, речь, доверие к миру, уверенность в себе, позитивное восприятие и отношение к людям, творческие задатки, общая жизненная активность и другие важные для социальной адаптации аспекты личности. При этом личностное развитие осуществляется под

влияние двух факторов: внутренний фактор, представленный созреванием соответствующих функциональных систем головного мозга, как материального субстрата психики; внешний фактор, представленный социальной стимуляцией развития психических функций, реализацию которого обеспечивает ближайшее окружение ребёнка.

С первых лет жизни можно проследить основную закономерность формирования ведущих навыков, этот процесс осуществляется в быстром темпе. Это необходимо для того, чтобы

максимально быстро подготовить ребёнка к адаптации в мире, ускорив его дальнейшее психическое развитие.

Данная закономерность проявляется в отношении физического и нервно-психического развития.

Прежде чем перейти к характеристике особенностей игровой деятельности детей раннего дошкольного возраста, рассмотрим определение понятий «игра», «ведущая деятельность». Русский писатель, лексикограф, этнограф В. Даль (1801–1872) дает наиболее подробные понятия «игра», «игра» в «Толковом словаре живого русского языка»: «Игра... это то, во что они играют и во что они играют: развлечение, установленное правилами, и вещи, которые служат для этого». У него также есть здесь: «Играть, играть... шутить, забавляться, веселиться, веселиться, проводить время весело, делать что-то для развлечения, от скуки, безделья» [1].

В детском возрасте игра является деятельностью, в которой отражаются многие аспекты их личности, в особенности поведенческие качества и их мировоззрение. Все дети отличаются игривостью и несерьёзностью, поэтому игровой деятельностью они занимаются практически постоянно. В раннем детском возрасте игровая деятельность является ведущей. Поэтому игра возникает по инициативе ребёнка, и он может её заниматься в течение всего времени своего досуга. Реализация этой деятельности способствует получению позитивных эмоций и расширению предметных знаний и умений.

Поэтому многие психологи считают, что в процессе предметной игры осуществляется познавательное развитие ребёнка [6].

В детском саду игры у детей раннего возраста приобретают особую важность. Поступая в детский сад, ребёнок оказывается в коллективе сверстников, находясь в полноценном игровом пространстве. Это пространство создано через наглядные средства, а именно игровые и детские плакаты, изображения на стенах комнат детских садов, и многочисленные игрушки, имеющие различное образное значение: от кукол и вымышленных персонажей до уменьшенных образных моделей реальных предметов и явлений. Все это позитивно влияет на игровое настроение ребёнка. Если в домашних условиях, кроме родителей, может не быть других партнёров по игре, то в детском саду есть все условия.

Однако в раннем детском возрасте дети не особенно интересуются коллективной игрой, им больше нравится играть с игрушкой самостоятельно.

Поэтому они часто выбирают для себя наиболее привлекательные игрушки и начинают с ними играть. Как правило, предпочтения у каждого ребёнка индивидуальные и имеют гендерную обусловленность. К примеру, мальчики выбирают машинки, солдатики и другие мужские игрушки, а девочки отдают предпочтение куклам. В этом смысле игра также может иметь отличия. Если у мальчиков часто отмечается наличие соревновательного мотива, то у девочек, как правило, эти мотивы менее актуальны, они больше всего стараются, играя куклами, имитировать различные элементы социального опыта. У мальчиков акцент делается на предметное манипулирование, т.е. чаще пытаются разобрать игрушку, познать её предметные свойства, и тем самым у них часто расширяется перечень действий с игрушкой.

Находясь в детском саду, дети много играют. По сути, игра считается основным видом деятельности для детей раннего и младшего дошкольного возраста. При этом игры могут быть как произвольные, так и специальные, которые организованы воспитателями.

Произвольные игры — это игры, выбранные ребёнком самостоятельно, в которые он может играть либо один, либо с партнёром. Такие игры не требуют какой-либо организации, в них ребёнок может играть, как с игрушкой, так и без неё, полагаясь на своё воображение. К примеру, часто дети могут играть с какими-то неигровыми предметами, представляя у них игровые свойства. Суть игры также определяется воображением ребёнка. Это может быть простая игра, где ребёнок просто манипулирует предметом, либо более сложная игра, в которой у игрушки может быть имя, черты характера, а в самой игре присутствует сюжет, имеющий несколько последовательных этапов.

В индивидуальной игре ребёнок играет с игрушкой. При этом игрушка может иметь субъективные характеристики: имя, характер и др. Также ребёнком могут быть продуманы воображаемые условия, в которых игрушка воспринимается как главное действующее лицо. А также может быть разработан сюжет. Действия могут быть простыми, а могут быть сложными, комбинированными. Может быть два варианта такой игры:

1) полная концентрация ребёнка на игровом процессе, поэтому ему не интересно мнение об игре со стороны взрослого или сверстников;

2) демонстративная игра, в которой ребёнку важен не сколько игровой процесс, сколько оценка взрослых или сверстников. Если ребёнок хочет играть самостоятельно, то не следует ему мешать, в тех ситуациях, когда его игра носит демонстративный характер, взрослый может оценить игровой процесс.

Несмотря на то, что дети часто предпочитают одиночную игру, этот момент может иметь более сложное практическое выражение в коллективных условиях детского сада. Даже двухлетние или трёхлетние дети склоны к партнёрским отношениям. Они могут образовывать либо игровые пары, между участниками которых имеется некоторая психологическая привязанность, как правило бессознательная, либо игровые группы, состоящие из 3 и более человек. При этом группы встречаются реже, чем пары.

Они часто образованы по гендерному признаку, т.е. мальчики играют с мальчиками, а девочки с девочками, соответственно у них различается характер игр. Мальчики играют с машинками, устраивая гонки, а девочки с куклами, создавая имитацию семьи.

Специально организованные игры создаются воспитателями, где они, используя имеющиеся в детском саду игрушки, могут придумывать различные необычные условия для игр. Например, часто проводится игра «одень игрушку», в которой ребёнок должен подобрать правильную одежду, учитывая предметные и социальные особенности игрушки. Также оригинальным подходом является проведение упражнений, направленных на создание собственной игрушки, которые, кроме игрового характера, способны стимулировать творческие способности детей.

Обычно в детских садах воспитатели стараются дополнить любую деятельность, например, трудовую, игровыми или творческими элементами, чтобы стимулировать активность ребёнка. Это проявляется в том, что выполнение трудовой задачи осуществляется в форме игры. А выполнение тех или иных действий, к примеру мытьё рук, приём пищи дополняется различными ритмическими фразами по типу стихов, потешек и др.

В связи с недоразвитием у детей раннего возраста произвольности в поведении отмечается наибольший потенциал использования дидактических игр. По сути, они считаются основным методом обучения детей. Этот метод позволяет стимулировать активность детей, которые, думая, что они играют, непроизвольно, выполняя игровые действия, усваивают определённые знания.

Поэтому воспитатели часто применяют дидактические игры, имеющие познавательное значение [3].

Для проведения игр в детском саду необходимо правильно выбрать время и место. Как правило, воспитатели, учитывая эти моменты, стараются подобрать наиболее подходящее содержание игр. Например, утром проводятся «утренние игры», связанные с приходом детей в детский сад, а именно переход ребёнка из семьи в условия детского коллектива под руководством взрослых. Рекомендуется использовать игры-беседы, чтобы дети, придя в детский сад, в игровой атмосфере смогли поделиться своими мыслями, обсудить что-то с друг другом, особенно если это связано с обсуждением впечатлений о вчерашнем дне. Во время такой игры воспитатель также может дать напутственное слово детям, рассказав им о примерном содержании сегодняшнего дня, сделав акцент на наиболее интересных действиях, тем самым формируя у них позитивное восприятие дня.

После завтрака игры продолжают ещё 10–15 минут до занятий. В это время рекомендуется подбирать короткие и не сильно увлекательные игры, которые должны быть интересными для детей, но сбивать их познавательный настрой. Например, рекомендуется проводить какие-нибудь лёгкие познавательные игры, связанные с темой сегодняшнего занятия, усиливающие познавательную мотивацию детей. В результате дети, заинтересованные до занятия, будут меньше отвлекаться во время него [2].

Максимально эффективное использование игры в качестве формы организации времяпровождения в детском саду может быть возможно при условии соблюдения воспитателем следующих обязанностей:

- рекомендуется осуществлять чередование употребления пищи детьми в группе (с учетом различных ситуаций в течение дня). При этом воспитатель, помогая детям в процессе еды, может наблюдать за отдельными детьми, а затем осуществлять контроль за играющими детьми;

- при подготовке к занятиям необходимо расставить столы и стулья, раскладывать дидактические средства таким образом, чтобы увлечь детей, сделав это интересным. Пока осуществляется подготовка к занятиям воспитатель может контролировать процесс игры детей, фиксируя случаи проявления активности и предпочтения детей в выборе игрушек. А также стимулировать как индивидуальную игру, и помогать ребёнку в поиске партнёров для парной или групповой игры.

- в выполнении рутинных моментов — попеременное выполнение культурно-гигиенических навыков, одевание детей на прогулку, занятия и т.д. [4].

Воспитатели понимают, что от игры зависит психическое развитие, поэтому стараются организовать эту деятельность в правильном направлении, учитывая индивидуально-личностные особенности ребёнка. При этом при организации занятий проводится достаточно дидактических игр, способствующих более увлекательному изучению окружающего мира. Здесь игровая деятельность сочетается с наглядными средствами, способствующими расширению кругозора и пополнению памяти новыми образами природы, животных и людей. Рядом с местом проведения занятий всегда находятся игрушки, расположенные таким образом, чтобы создать определённый сюжет. При этом воспитатель поощряют перенос ребёнком игровых действий с одних игрушек на другие, чем самым расширяя его предметные представления. В результате такой развивающей работы к концу третьего года у детей появляется способность самостоятельно отображать действия заинтересовавшего его взрослого, объединяя их в простой сюжет и беря на себя соответствующую роль [7].

Таким образом, в детском саду игра является основным способом психического развития детей. Воспитатели, понимая это, стараются организовать игру правильно. Они могут как выполнять косвенную роль, позволяя детям играть самостоятельно, наблюдая за ними без вмешательства в процесс, так выполнять роль непосредственного организатора игры, управляя её процессом, стимулируя ребёнка к выбору определённых игрушек и игровых действий.

Итак, подводя итоги, необходимо констатировать следующее. Ранний детский возраст охватывает период жизни ребёнка от 1 до 3 лет. В этом периоде начинается ранний этап социальной адаптации, что проявляется в том, что ребёнок, копируя поведенческие особенности взрослых, переносит их на своё поведение и деятельность. С позиции поведения отмечается появление самостоятельности и независимости от взрослого.

Наиболее ярко это проявляется по мере кризиса 3 лет, где самостоятельность усиливается до упрямства, строптивости, негативизма, своеволия и др. Если говорить о деятельности, то ведущей принято считать игровую деятельность с предметами. Сначала, с 1 до 2 лет, ребёнок оттачивает умения манипулировать предметом, затем с 2–3 лет все полученные представления и умения переносятся в игру, тем самым обогащая перечень игровых действий. Кроме этого, в этом возрасте развиваются многие психические процессы: от речевой деятельности до познавательных процессов.

Несмотря на то, что игра является ведущей деятельностью всего детского возраста, в разные периоды детства меняется характер игры. В раннем детском возрасте игра является процессуальной, основанной на манипулировании игрушками, в которых реализуются как особенности воображения ребёнка, так и его социальный опыт. Реализация в игре социального опыта проявляется в копировании действий с предметами у взрослых. Такие игры способствуют не только познавательному развитию, но и первичному осмыслению социального опыта. Особую роль в таких играх имеет взрослый. Для ребёнка раннего детского

возраста, несмотря на его стремление к самостоятельности, взрослый является предметом сильной привязанности и носи-

телем социальной опыта, поэтому прямое или косвенное участие взрослого в игре вызывает интерес у ребёнка.

Литература:

1. Белинова Н. В., Вершинина А. Ю. Использование дидактических игр в сенсорном воспитании детей раннего возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № . 65–4. С. 31–35.
2. Вологодина И. В. Игровая деятельность как средство воспитания культуры произвольного поведения у детей дошкольного возраста // Мир образования-образование в мире. 2019. № . 3. С. 92.
3. Глазкова М. В. Развитие предметно-игровой деятельности у детей раннего возраста // Международная педагогическая дистанционная конференция «Педагогика и образование». 2020. С. 46.
4. Голубь И. Б., Гордиенко Н. А. Специфика игровой деятельности детей 2–3 лет // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № . 10–2 (100).
5. Гурова В. А. Готовность педагогов к организации игровой деятельности детей и условия её формирования // Дошкольное образование в ракурсе современных методологических подходов и возрастных ценностей детей. 2021. С. 268–272
6. Карабанова О. А., Доронова Т. Н., Соловьева Е. В. Развитие игровой деятельности детей 2–7 лет: методическое пособие для воспитателей. М., 2021.
7. Соболева С. Г. К постановке проблемы формирования игровых умений у детей раннего возраста в процессе сюжетно-отобразительной игры // Известия института педагогики и психологии образования. 2020. № . 2. С. 68–73.

Творческая деятельность как часть обучения немецкому языку в дошкольной образовательной организации

Сидорова Дарья Денисовна, воспитатель
ГБОУ Школа № 962 г. Москвы

Ключевые слова: творческая деятельность, иностранный язык, немецкий язык, дошкольный возраст.

Творческая деятельность в настоящее время считается неотъемлемой частью обучения немецкому языку. Таким образом, изучая немецкий язык, воспитанник не только приобретает новые познания и навыки, но и реализует собственный творческий потенциал.

Для ребенка с самого раннего детства характерно проявление творчества, потому что оно считается нормой развития, обычным показателем. Реализация творческих возможностей делает его жизнь наиболее яркой и интересной, оказывает существенное воздействие на учебно-воспитательный процесс в целом [7, с. 20].

В исследовательских работах многих методистов, относительно развивающих резервов иностранного языка, подчеркивается тот факт, что процесс обучения обязан оказывать влияние на умственные, чувственно-волевые способности ребенка, гарантировать развитие сенсорного восприятия, мотивационной сферы, искусства разговаривать, вносить изменения в психическое развитие личности в целом [2, с. 101].

Повышенное внимание уделяется обеспечению условий для развития творческого личностного потенциала дошкольника и расширению возможностей углубленного обучения. Одной из основных задач изучения, важной проблемой его теоретических и практических навыков становится целенаправленное интенсивное развитие.

Развивающее обучение — это процесс обучения, при котором дошкольники не только запоминают устоявшиеся факты, усваивают правила и нормы, но и учатся оптимальным способом применения познаний на практике, переносу собственных познаний и умений, как на подобные, так и на модифицированные условия [3, с. 15].

Дошкольные образовательные организации выделяют разные способы участия детей в разных видах творческой деятельности при обучении иностранным языкам. Это подразумевает интенсивное участие дошкольников в разработке оригинальных фигур, рисунков, конструкций, аппликаций. Нередко, создавая что-нибудь в масштабах педагогического процесса, дошкольники с изумлением замечают у себя задатки, о которых раньше не думали. Обычно, они претерпевают необходимость в развитии этих значимых для ребёнка свойств, и образовательная организация должна предоставить все необходимые условия, чтобы достичь желаемого результата [5].

Кроме того, необходимо подчеркнуть, что организация творческих занятий создает позитивную мотивацию дошкольников к умственной деятельности, что, помимо прочего, стимулирует их к творческому развитию. Дети получают удовлетворение от приобретенных результатов творческой деятельности. Данное увеличивает их самооценку и уверенность в том, что они готовы на почти все в выбранном виде деятельности [19, с. 38].

Успешность организации творческой деятельности в дошкольной организации находится в зависимости от ряда причин [13, с. 60].

1. Личность преподавателя. Современный воспитатель обязан иметь не только лишь соответственный внешний вид, но и владеть достаточными свойствами личности: доброжелательным отношением к окружающим, ответственностью, самоорганизацией, законопослушностью, стремлением к саморазвитию и личному росту и другие. При всем этом он обязан считаться авторитетом для детей. Чтобы достичь желаемого результата, необходимо иметь развитые волевые качества, делить положительные увлечения дошкольников. Творческое развитие может быть только в этом случае, когда воспитатель показывает интерес к собственной профессиональной работе, отлично представляет личностные отличительные черты и потребности детей.

2. Рефлексивная деятельность детей. Вся система творческих занятий, содержание обучения должны быть направлены на становление самосознания дошкольников. Эта самая тенденция характеризует духовную атмосферу детского коллектива не только лишь в период педагогического процесса, но и вне его. Таким образом, происходит не только личностное становление каждого, но и объединение и улучшение коллектива детей как важной социально-психологической группы.

3. Формы, способы и приёмы образовательной деятельности. Во время организации творческих занятий воспитателю необходимо применять как классические, так и нестандартные способы и формы. Инноваторский компонент при этом, помимо прочего, обязан знакомить детей с различными формами и направлениями творческой деятельности.

Успешность исполнения этой функции зависит от ряда основных причин [8, с. 74]:

1. Профессионализма психологов и педагогов, осуществляющих работу с детьми.
2. Индивидуальных особенностей дошкольников данной образовательной организации.
3. Контроля со стороны администрации образовательной организации (ДОО) над качеством и эффективностью работы психологической службы.
4. Материально-технического оснащения образовательной организации.
5. Основных тенденций развития социума в данный период времени.

Окончательные результаты реализации эффективного подхода к творческой деятельности появляются со временем. Когда учебные занятия по иностранному языку проходят в определённых организационных и временных границах, то сроки творческой деятельности наименее всего определены и регламентированы [1, с. 44].

Согласно прогрессивным требованиям ФГОС, дошкольные образовательные организации обязаны быть обустроены специализированными подразделениями, основополагающими психологическую службу. В состав этих подразделений входят специалисты, имеющие подобающую квалификацию и необходимый навык практической деятельности в этом направлении. Одной из важных функций психологической службы до-

школьной образовательной организации считается помощь её в определении разных интересов личности детей.

Одну из наиболее квалифицированных классификаций психологических способов выделил болгарский ученый Г. Пирьев. Он подчеркнул шесть групп этих способов [16, с. 24]:

- 1) Наблюдение
- 2) Эксперимент
- 3) Моделирование
- 4) Психологическая характеристика
- 5) Вспомогательные методы
- 6) Специальные методические подходы

Формы работы психологической службы дошкольной организации, целью которых считается определение интересов дошкольников, которые предусматриваются при организации учебных занятий, зависят от используемых способов работы, целей и интересов детей и определенных критериев педагогического процесса. Они все разделяются на две главные группы: индивидуальные и групповые [18, с. 103].

В целом, внедрение творческой деятельности при обучении немецкому языку детей дошкольного возраста должно базироваться на использовании комплексного подхода и применении подходящих психологических способов в определенных ситуациях.

Одним из способов развития творческих возможностей считаются творческие задания. Беря во внимание данные критерии, можно сформировать методику творческих заданий, под которой понимается огромное количество взаимосвязанных заданий, нацеленных на познание, создание, преобразование в новом качестве объектов, ситуаций, явлений и нацеленных на становление творческих способностей дошкольников в процессе обучения [12].

Содержание творческой деятельности — это такие формы как внешняя и внутренняя. Внешнее содержание образования описывается образовательной средой, а внутреннее — считается достижением самой личности, характеризуется на основе индивидуального навыка воспитанника вследствие его деятельности.

Содержание может быть выражено направленными на определенную тематику группами задач, ориентированными на познание, создание, преобразование, внедрение в новом качестве объектов, ситуаций, явлений [10, с. 229].

Обучение немецкому языку требует личностного подхода, потому что при обучении иностранному языку индивидуален не только лишь сам процесс овладения, но и объект усвоения — речь человека, как метод выражения мысли посредством языка.

При реализации принципа индивидуального подхода в обучении немецкому языку необходимо исходить из следующих правил [11, с. 61]:

1. Кропотливый анализ дошкольников, изучение их возможностей, интересов, увлечений.
2. Использование дифференцированных заданий с учетом возможностей и интересов детей.
3. Учет индивидуальных особенностей детей и их возможностей при выполнении коммуникативных заданий.
4. Формирование личностного отношения дошкольников к знаниям при обучении иностранному языку.

Поэтому одним из главных основ изучения немецкого языка считается принцип индивидуализации, то есть принцип учета личных отличительных черт обучаемого. Более ясно воплотить этот принцип в обучении иностранному языку возможно, применив личностно-деятельностный подход.

Творчество содействует насыщенной языковой практике. Творчество может эффективно применяться в начале занятия или в конце для стимуляции, для смены деятельности. Важно, чтобы занятия доставляли положительные эмоции, мотивировали к речевой деятельности [17, с. 79].

Одним из положительных сторон творческой деятельности является то, что все воспитанники действуют одновременно. Участие детей в играх развивает умение сотрудничать, соревноваться, не проявляя антипатии, уметь принимать поражения, брать на себя ответственность.

Использование разных игр, творческих заданий может помочь увлечь детей иностранным языком, создает условия для достижения успеха в изучении языка. И дошкольники, которые захотят проявить себя, непременно захотят сделать лучше собственные познания по иностранному языку [14, с. 27].

Иными словами, планируя занятия, воспитатель обязан не только лишь думать про то, чтобы дошкольники запомнили новые слова, но и стремиться создать все условия для развития индивидуальности каждого ребёнка. Чтобы держать увлеченность детей к своему предмету на высоком уровне, необходимо понять, какие методы работы имеют все шансы увлечь детей. Каждый преподаватель иностранного языка постоянно должен находить резервы увеличения качества и производительности обучения. Мы считаем, что основная задача воспитателя — достигать того, чтобы интерес дошкольника к обучению языкам не угасал.

Использование игровых и творческих методов на занятиях немецкого языка у дошкольников способствует помощи детям в становлении их как творческих личностей, приучают относиться к делам творчески. Относиться ко всему творчески, значит делать качественно, на совесть. Творческая деятельность приводит к совершенствованию практически любой выполняемой работы [20, с. 19].

Творческая деятельность на занятиях, в том числе и изобразительная, способствуют выполнению следующих методических задач [4, с. 189]:

- создание психологической готовности детей к речевому общению;

- обеспечение естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала.

Развить творческий потенциал ребенка можно различными способами [4, с. 207]:

- Дидактические игры;
- Песни на немецком языке;
- Реализация творческих способностей детей в театральной постановке на немецком языке;
- Использование во время занятия компьютерных технологий (презентаций);
- Изобразительная деятельность.

Помимо этого, в настоящее время в практике обучения немецкому языку дошкольников активно применяется метод проектов, который развивает их творческий потенциал, самостоя-

тельность, остроту мышления. При этом для дошкольников метод проектов базируется на выявлении креативного потенциала в изобразительной сфере [15, с. 58].

К примеру, по темам ставится коммуникативная задача — поддерживать диалог либо описание, пользуясь определенными шаблонами и творчески изобразить это на бумаге А4 в виде какого-либо рисунка. Такие шаблоны вместе с полученными картинками вклеивают в самодельный словарик. Это дидактический материал послужит как в процессе обучения в настоящем, так и пригодится в будущем. Такие шаблоны способствуют легкому ведению диалогов, раскрепощенности в разговоре.

Таким образом, для освоения ребенком дошкольного возраста видовременными формами делается проект в виде комикса, либо различных сказок и историй. Представление своего проекта может проводиться в виде сценки, небольшого спектакля.

Эти задания способствуют фактическому употреблению языка. Дети начинают употреблять слова более уверенно, перестают бояться говорить на иностранном языке. Помимо всего этого, такие проекты повышают творческий потенциал ребенка дают возможность на самовыражение. Изучение при помощи игровой составляющей на раннем возрастном этапе считается для детей более привычным видом деятельности. Играя, дети усваивают большой объем неизвестной информации. В этот момент игра, учитывая мнение специалистов по психологии, служит эффективным средством «интеллектуальной разгрузки» для дошкольников [6].

Конкретно описанная творческая деятельность в большинстве случаев связана с творческой ролевой игрой. Дети получают удовольствие от рисования, в великой степени благодаря тому, что в процесс этой работы интегрирован процесс придумывания содержания, развертывания действий, ближайших к игре.

Выдумывание сюжета своего рисунка не только лишь доставляет ребятам наслаждение, что также чрезвычайно важно, но и развивает фантазию, уточняет представления. Впоследствии, дети обрисовывают собственные картинки на немецком языке, что может помочь детям усвоить новый лексический материал.

Стоит, кроме того, отметить, что и работа в группе провоцирует развитие креативных способностей дошкольника, потому что в группе и те, кто действительно придумывал какие-то идеи, и те, кто только поддакивал, будут считать себя творцами. Как следствие, у любого ребенка дошкольного возраста будет расти убежденность в собственных силах, развиваться коммуникативные способности, происходит рост ощущения самодостаточности внутри коллектива.

Не стоит забывать, что при всей привлекательности и результативности творчества, необходимо соблюдать чувство меры, иначе они утомят детей и они растеряют новизну эмоционального действия [9].

Таким образом, грамотное использование творческой деятельности в ходе преподавания немецкого языка дошкольникам может помочь не только в увеличении уровня познаний, но и в реализации креативного потенциала самого ребенка, помочь воспитателю глубже раскрыть личностный потенциал ребенка, его позитивные индивидуальные свойства (трудолюбие, активность, самодостаточность, инициативность, умение действовать в совместной работе и т.д.), сберечь и закрепить учебную мотивацию.

Литература:

1. Алексеева М. Ю. Развитие творческого мышления младших школьников средствами арт-терапии: на материале обучения иностранному языку: Дис. канд. педаг. наук. / М. Ю. Алексеева. — Курск: Наука, 2007. — 189 с.
2. Алфеева Е. В. Креативность и личностные особенности детей дошкольного возраста (4–7 лет): дисс. канд. психол. наук / Е. В. Алфеева. — М.: Академия развития, 2015. — 451 с.
3. Бедулина, Г. Ф. Социально-педагогическое проектирование: учеб-метод. пособие / Г. Ф. Бедулина. — Мн.: АПО, 2009. — 153 с.
4. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: монография / Д. Б. Богоявленская. — Самара: Издательский дом «Фёдоров», 2013. — 416 с.
5. Божович Л. И. Формирование отношения к учению и развитие познавательных интересов / Л. И. Божович // Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 2012. — С. 247–253.
6. Бубнова С. С. Методика диагностики индивидуальной структуры ценностных ориентаций личности // Методы психологической диагностики. Вып. 2. / Ред. Воронин А. Н. М., 1994.
7. Букарина Е. П. Наши талантливые малыши / Е. П. Букарина. — М.: Академия развития, 2011. — 160 с.
8. Веракса Н. Е. Развитие ребенка в дошкольном детстве: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. — М.: Мозаика-Синтез, 2008. — 77 с.
9. Воронина Т. П. Философские проблемы образования в информационном обществе: автореф. дис. д-ра филос. Наук МГУ им. М. В. Ломоносова / Т. П. Воронина. — М.: Весна, 2005. — 20 с.
10. Выготский Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте: лекции по психологии / Л. С. Выготский. — М.: 2010. — 819 с.
11. Гальскова Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. — М.: Айрис-пресс, 2004. — 240 с.
12. Гордон Л. А. Психология и педагогика интереса / Л. А. Гордон // Радянська школа. — 2014. — № 11. — С. 33–37.
13. Кузнецова С. В. Развитие творческих способностей дошкольников / С. В. Кузнецова. — М.: «Сфера», 2015. — 128 с.
14. Мелик-Пашаев А. А. Художественная одаренность детей, ее выявление и развитие / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская, А. А. Адашкина и др. — Дубна: «Феникс+», 2016. — 112 с.
15. Микляева Н. В. Дошкольная педагогика. Теория воспитания: учебное пособие для студ. учрежд. высш. проф. образования / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева. — М.: Академия, 2013. — 208 с.
16. Пирьев Г. Д. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте: моногр. / Г. Д. Пирьев, В. С. Манова-Томова, Р. Д. Пенушлиева. — М.: Медицина и физкультура, 1981. — 190 с.
17. Поддьяков Н. Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект / Н. Н. Поддьяков. — Волгоград: «Синтез», 2015. — 240 с.
18. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога / Е. И. Рогов. — М.: Владос, 2003. — 384 с.
19. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе / А. И. Савенков. — М.: Академия, 2014. — 230 с.
20. Сокальский Э. А. Творческий потенциал юности / Э. А. Сокальский. — Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2012. — 160 с.

Патриотическое воспитание дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, имеющих тяжелые нарушения речи, и их родителей

Соболева Ольга Борисовна, учитель-логопед;
Овсяникова Валентина Васильевна, воспитатель
ГБДОУ детский сад № 2 Колпинского района г. Санкт-Петербурга

Опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, имеющими тяжелое нарушение речи, и их родителями

Современное поколение мало знает о своей стране, о народных традициях, обычаях, у людей слабо развито чувство сопереживания и толерантности.

Человеку необходимо чтить память предков, уважать Отечество, чувствовать ответственность за свою Родину. Воспитание этих чувств и качеств начинается в детстве.

Среда, образ жизни в семье, отношения в детском коллективе — все это формирует чувство любви и отношение к тому месту, где ребенок живет.

Цель:

Формирование патриотического отношения к своей семье, городу, природе, культуре родного края.

Работа по патриотическому воспитанию выстраивалась по следующим направлениям:

1. Сопровождение методическими вспомогательными ресурсами;
2. Работа с детьми;
3. Работа с родителями.

Все эти направления взаимосвязаны и включали в себя:

1. Знакомство со своим городом, его историей.
2. Знакомство с Россией и родным краем.
3. Знакомство с историческими событиями своего народа и страны.
4. Знакомство с героями былин и их подвигами.
5. Знакомство с символикой государства, города.

В своей работе мы применяли следующие методы и приёмы:

1. Методы игровой деятельности.
2. Целевые прогулки, экскурсии.
3. Беседы о родной стране, о столице России.
4. Знакомство с символикой России.
5. Устное народное творчество и чтение художественной литературы.
6. Работа с родителями:
 - посиделки, мастер классы, театральная деятельность, создание лэпбуков.

Одно из направлений патриотического воспитания работы это — работа с родителями.

Сегодня эта работа актуальна и сложна, она требует терпения и такта.

Мы привлекали родителей к процессу патриотического воспитания путем взаимодействия с детьми и сотрудниками детского сада, включали детей и родителей в общее дело (в совместные проекты, игры, конкурсы).

В группе мы работали и работаем с родителями через «Семейную Академию» (работа проводится систематически на протяжении многих лет).

Это и круглые столы, и мастер классы и не только от педагогов, но и от родителей, посиделки с показом театрализованных представлений от родителей детям, экскурсии в библиотеку, парк, музей Ижорского завода, Дворец творчества и молодежи (Живой уголок, экологическое направление, историческое. компьютерное).

Наиболее продуктивной формой работы оказалось вовлечение родителей и детей в совместное творчество с педагогами. Это совместное изготовление поделок и Лэпбуков, проведение всевозможных мастер-классов.

В нашей группе было несколько интересных проектов, с которыми мы хотели бы вас познакомить. Все они долгосрочные, имеют отношение к патриотическому воспитанию. Во всех проектах большая роль отводится не только детям и педагогам, но и родителям.

Проект «Моя родина Россия»

Одна из целей: Формирование патриотического отношения к своей семье, городу, природе, культуре родного края.



Проект был интерес тем, что мы раскрывали перед детьми и родителями тему Родина, малая Родина, знакомили с символами страны, официальными и неофициальными, рассказывали о ремеслах.

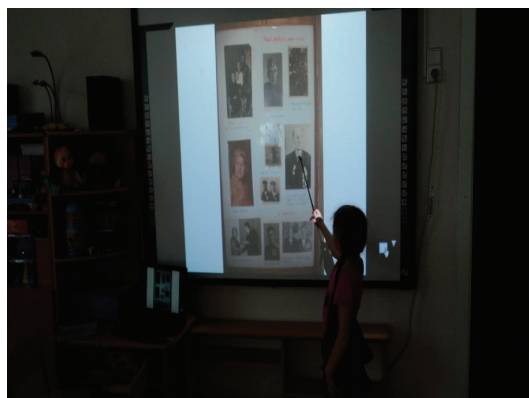
В настоящее время у детей и взрослых все больший интерес вызывает традиционное народное творчество, различные виды декоративно — прикладного искусства и народные традиции различных регионов России.

Цели лэпбука:

- приобщение к традиционному народному творчеству и духовно-нравственным основам воспитания, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- самореализация и адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья.

Лэпбук делали в несколько этапов. Родители искали информацию, делились друг с другом, распечатывали и оформляли. Руководили всем процессом педагоги. Собирались все вместе с детьми и родителями не один раз.

Проект «Мы помним мы гордимся»



Очень интересная тема. Родители и дети откликаются с удовольствием.

Мы ходили на экскурсии в библиотеку, в музей истории Ижорских заводов.

Дети и родители приняли участие в следующих беседах:

«Блокада Ленинграда», «Победа. Одна на всех», «Об Армии любимой».

В группе всегда оформляем музей «Мы помним, мы гордимся».

(Фото, медали, оружие, военный транспорт),

в раздевалке организовываем выставку — «Бессмертный полк».

Цель проекта:

Развивать у детей желание узнавать историю своей страны, расширять представления о Великой Отечественной войне.

Задачи проекта:

- Формировать представления об истории Великой Отечественной войны, истории своей семьи.
- Воспитывать уважение к ветеранам войны.
- Воспитывать гражданско-патриотические чувства у детей-дошкольников.
- Помочь детям сохранить в памяти подвиг русского народа, воина-освободителя, воина-защитника.

Проект «Колпино — город мастеров»



В результате работы по этому проекту был организован мастер класс: «Колпино — город мастеров», который проходил в музыкальном зале.

Присутствовали дети, родители и педагоги.

Оформили несколько улиц с названием:

- улица «Золушка»
- улица «Бабушкины секреты»
- улица «Знаек» — улица «Самodelкина»



Проект «Крепкая семья — Сильная Россия»

В результате работы с родителями и детьми был оформлен лэпбук «Профессии моей семьи». С игрой-ходилкой, с загадками (загадки придумывали сами дети), с видами и достопримечательностями г. Колпино, с вопросами и раскрасками. Оформлен альбом по профессиям в моей семье, с рисунками и рассказами.

Лэпбук был изготовлен с целью расширения представлений воспитанников о профессиях своей семьи, воспитания патриотического отношения к малой родине, желание трудиться на родной земле.

Лэпбук включает в себя задания на познавательное и речевое развитие,

художественно творческое развитие, расширяет представления детей о многообразии окружающего мира, формирует интерес к познавательной — исследовательской деятельности по теме «Профессии».

Таким образом, патриотическое воспитание, само по себе подразумевает приобщение ребенка к общечеловеческим ценностям, познавая которые ребенок формирует опыт нравственных отношений и общения, которые характеризуются способностью к содействию и сотрудничеству в деятельности, умением понять и принять позицию другого, потребностью гармонизировать деятельность и взаимоотношения с миром, привязанностью к культуре, к родным местам.

Спасибо за внимание.

Использование игровых методов в учебном процессе начальной школы

Хлебникова Кристина Николаевна, учитель начальных классов первой категории;

Кошечкина Олеся Геннадьевна, учитель музыки;

Куриленко Вера Ивановна, учитель начальных классов;

Овсянникова Нина Анатольевна, учитель начальных классов высшей категории;

Панкова Ольга Михайловна, учитель начальных классов;

Распопова Валентина Сергеевна, учитель начальных классов высшей категории;

Романенко Валентина Михайловна, учитель начальных классов высшей категории;

Савоненко Марина Николаевна, учитель начальных классов высшей категории

МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол Белгородской области

В данной статье рассматриваются вопросы использования игровых методов в образовательном процессе начальной школы. Автор подчеркивает важность игровых методов для повышения эффективности обучения и развития познавательных способностей.

ностей учащихся. Также в статье представлены различные виды игровых методов и рекомендации по их использованию в зависимости от целей и задач обучения.

Ключевые слова: игра, начальная школа, учащийся, образовательный процесс, учебный процесс, творческая способность учащихся.

В современном образовательном процессе игровые методы занимают важное место, поскольку они способствуют не только развитию познавательных способностей учащихся, но и формированию их личности в целом. В данной работе рассматриваются особенности использования игровых методов в начальной школе с целью повышения эффективности образовательного процесса и развития мотивации учащихся к учебе.

Важно, чтобы всем ученикам было интересно заниматься на каждом уроке. В этом плане особое место принадлежит такому эффективному педагогическому средству, как занимательность.

Занимательность — это прием учителя, который, воздействуя на чувства ученика, способствует созданию положительного настроя к учению и готовности к активной мыслительной деятельности у всех учащихся независимо от их знаний, способностей и интересов.

Активность учащихся сама по себе возникает нечасто, она является следствием целенаправленных управленческих педагогических воздействий, т.е. применяемой педагогической технологии. Для реализации активного участия в уроке каждого ученика, применяя в своей практике технологию игровых форм обучения. В игровой технологии дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи, а учебный материал используется в качестве её средства.

С помощью игры можно снять психологическое утомление; ее можно использовать для мобилизации умственных усилий учащихся, для развития у них организаторских способностей, принятия навыков самодисциплины, создания обстановки радости на занятиях.

По характеру педагогического процесса выделяются следующие группы игр:

- обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;
- познавательные, воспитательные, развивающие, социализирующие;
- репродуктивные, продуктивные, творческие;
- коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические

Игровые методы обучения представляют собой разнообразные виды деятельности, направленные на решение образовательных задач и развитие личности учащихся. Они могут быть использованы как в рамках урока, так и во внеклассной работе. Игровые методы стимулируют познавательный интерес учащихся, развивают их внимание, память, мышление и воображение, формируют навыки общения и сотрудничества.

В начальной школе игровые методы особенно важны, поскольку они помогают адаптировать учащихся к учебному процессу, создают условия для развития их самостоятельности и инициативы. Игровые методы могут быть направлены на закрепление знаний, формирование умений и навыков, развитие творческих способностей учащихся.

Виды игровых методов, используемых в начальной школе, разнообразны: дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, игры-путешествия, игры-соревнования и др. Выбор вида игрового метода зависит от целей и задач обучения, возрастных особенностей учащихся и специфики учебного предмета.

1. Дидактические игры: эти игры направлены на закрепление полученных знаний и формирование умений и навыков. Например, игра «Что лишнее?» помогает учащимся различать предметы по определенным признакам.

2. Сюжетно-ролевые игры: они способствуют развитию коммуникативных навыков и творческих способностей учащихся. Например, игра «Магазин» учит детей общаться и совершать покупки.

3. Игры-путешествия: эти игры позволяют учащимся побывать в различных ситуациях и испытать на себе разные роли. Например, игра «Путешествие на поезде» помогает детям узнать о различных городах и странах.

4. Игры-соревнования: они направлены на развитие у учащихся умения работать в команде и соревноваться. Например, игра «Кто быстрее?» учит детей работать вместе для достижения общей цели.

5. Настольные игры: такие игры помогают учащимся развивать логическое мышление и умение принимать решения. Например, настольная игра «Морской бой» учит детей стратегии и тактике.

6. Компьютерные игры: современные компьютерные игры могут быть использованы в учебном процессе для развития различных навыков. Например, компьютерная игра «Математика для малышей» помогает детям изучать основы математики.

7. Игры с элементами творчества: такие игры развивают у учащихся воображение и творческие способности. Например, игра «Создай свой мультфильм» учит детей создавать свои собственные истории и персонажей.

8. Спортивные игры: спортивные игры помогают развивать у учащихся физическую активность и координацию движений. Например, игра в футбол учит детей работать в команде, быстро бегать и точно передавать мяч.

Эффективность использования игровых методов во многом зависит от профессионализма педагога, его умения адаптировать игру к конкретным условиям обучения и учитывать индивидуальные особенности учащихся. Игровые методы должны сочетаться с другими методами обучения, такими как наглядные и словесные методы, для достижения оптимальных результатов обучения.

Таким образом, игровые методы являются важным и необходимым элементом в образовательном процессе начальной школы, поскольку они позволяют сделать обучение более интересным и увлекательным для учащихся, способствуя развитию их познавательных способностей и формированию личностных качеств.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. — 2010. — № 6. — С. 27–29.
2. Газман, О. с. В школу с игрой / О. С. Газман, Н. Е. Харитоновна. — Москва: Просвещение, 2012. — 183 с.
3. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — Москва: Просвещение, 2016. — 219 с.

Система оценивания образовательных результатов учащихся начальной школы

Хлебникова Кристина Николаевна, учитель начальных классов первой категории;
Кошечкина Олеся Геннадьевна, учитель музыки;
Куриленко Вера Ивановна, учитель начальных классов;
Овсянникова Нина Анатольевна, учитель начальных классов высшей категории;
Панкова Ольга Михайловна, учитель начальных классов;
Распопова Валентина Сергеевна, учитель начальных классов высшей категории;
Романенко Валентина Михайловна, учитель начальных классов высшей категории;
Савоненко Марина Николаевна, учитель начальных классов высшей категории
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол Белгородской области

Статья посвящена вопросам системы оценивания образовательных результатов учащихся начальной школы. Авторы рассматривают методы и формы оценивания, а также выделяют преимущества и недостатки существующей системы. В завершение предлагаются рекомендации по ее совершенствованию, включающие внедрение критериального оценивания, развитие самооценивания и взаимооценивания, а также использование индивидуального подхода.

Ключевые слова: начальная школа, индивидуальная особенность учащихся, система оценивания, образовательный процесс, образовательный результат учащихся, форма оценивания.

Система оценивания образовательных результатов учащихся является важным компонентом образовательного процесса, поскольку она позволяет определить уровень знаний, умений и навыков учащихся, а также выявить их потребности и интересы. В начальной школе система оценивания должна быть особенно гибкой и адаптивной, учитывая возрастные и индивидуальные особенности учащихся. Целью данной статьи является анализ системы оценивания образовательных результатов учеников начальной школы и предложение рекомендаций по ее совершенствованию.

Основное содержание оценки личностных результатов на ступени начального общего образования строится вокруг оценки:

- сформированности внутренней позиции обучающегося, которая находит отражение в эмоционально-положительном отношении обучающегося к образовательному учреждению;
- ориентации на содержательные моменты образовательного процесса — уроки, познание нового, овладение умениями и новыми компетенциями, характер учебного сотрудничества с учителем и одноклассниками — и ориентации на образец поведения «хорошего ученика» как пример для подражания;
- сформированности основ гражданской идентичности — чувства гордости за свою Родину, знания знаменательных для Отечества исторических событий; любви к своему краю, осознания своей национальности, уважения культуры и традиций народов России и мира; развития доверия и способности к пониманию и сопереживанию чувствам других людей;
- сформированности самооценки, включая осознание своих возможностей в учении, способности адекватно судить

о причинах своего успеха/неуспеха в учении; умения видеть свои достоинства и недостатки, уважать себя и верить в успех;

- сформированности мотивации учебной деятельности, включая социальные, учебно-познавательные и внешние мотивы, любознательность и интерес к новому содержанию и способам решения проблем, приобретению новых знаний и умений, мотивации достижения результата, стремления к совершенствованию своих способностей;

- знания моральных норм и сформированности морально-этических суждений, способности к решению моральных проблем на основе децентрации (координации различных точек зрения на решение моральной дилеммы); способности к оценке своих поступков и действий других людей с точки зрения соблюдения/нарушения моральной нормы.

Методы и формы оценивания в начальной школе

Основными методами оценивания образовательных результатов в начальной школе являются: тестирование, контрольные работы, практические задания, проекты, творческие работы и устные опросы. Формы оценивания могут быть индивидуальными, групповыми и коллективными. Важно, чтобы система оценивания была прозрачной, объективной и справедливой, чтобы ученики чувствовали себя уверенно и мотивированно.

Методами, служащими цели получения интегральных оценок, являются также портфолио, выставки и презентации крупных целостных, законченных работ, отражающие результаты усилий, затраченных детьми на протяжении длительного

времени, и требующие для своего выполнения активизации различных сторон учебной деятельности — от навыков организации своего процесса учения до отражения уровня освоения формальной системы знаний.

Критерии оценивания в начальной школе

Для оценки образовательных результатов учащихся в начальной школе используются различные критерии, такие как: знания, умения, навыки, способность к решению задач, самостоятельность, креативность, коммуникативные навыки, ответственность и т.д. Важно, чтобы критерии были ясными и понятными для всех участников образовательного процесса.

Преимущества и недостатки существующей системы оценивания

Существующая система оценивания в начальной школе имеет как преимущества, так и недостатки. К преимуществам можно отнести объективность и справедливость оценивания, возможность отслеживания динамики развития учащихся, возможность определения сильных и слабых сторон в обучении.

Литература:

1. Ильина, Т. А. Педагогическое оценивание как средство управления образовательной деятельностью / Т. А. Ильина. — Москва: Прометей, 2013. — 274 с.
2. Кузнецова, О. В. Оценка образовательных результатов: подходы и проблемы / О. В. Кузнецова, Е. В. Рыжков. — Москва: Перспектива, 2018. — 149 с.

Недостатками являются субъективность некоторых методов оценивания, отсутствие учета индивидуальных особенностей учащихся, недостаточная мотивация учащихся к саморазвитию.

Рекомендации по совершенствованию системы оценивания в начальной школе

Для совершенствования системы оценивания в начальной школе предлагается использовать следующие рекомендации: внедрение критериального оценивания, развитие навыков самооценивания и взаимооценивания, использование разнообразных форм и методов оценивания, применение индивидуального подхода, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Система оценивания образовательных результатов учащихся начальной школы играет важную роль в образовательном процессе, позволяя определить уровень знаний и умений учащихся, выявить их потребности, интересы и мотивацию к обучению. Для совершенствования данной системы необходимо использовать разнообразные методы и формы оценивания, учитывать индивидуальные особенности учащихся и развивать их навыки самоконтроля и самооценки.

Применение информационно-коммуникационных технологий в начальной школе: возможности и перспективы

Хлебникова Кристина Николаевна, учитель начальных классов первой категории;
Кошечкина Олеся Геннадьевна, учитель музыки;
Куриленко Вера Ивановна, учитель начальных классов;
Овсянникова Нина Анатольевна, учитель начальных классов высшей категории;
Полякова Марина Алексеевна, учитель начальных классов;
Распопова Валентина Сергеевна, учитель начальных классов высшей категории;
Романенко Валентина Михайловна, учитель начальных классов высшей категории;
Савоненко Марина Николаевна, учитель начальных классов высшей категории
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол Белгородской области

В статье рассматривается применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в начальной школе, обсуждаются возможности и перспективы их использования в образовательном процессе. Авторы анализируют преимущества и недостатки использования ИКТ, а также предлагают рекомендации по их оптимальному применению.

Ключевые слова: начальная школа, учебный материал, учебный процесс, контроль знаний, ИКТ.

В современном мире ИКТ играют важную роль во всех сферах жизни, в том числе и в образовании. Начальная школа не является исключением, и использование информационно-коммуникационных технологий становится неотъемлемой частью учебного процесса.

Применение ИКТ в начальной школе позволяет разнообразить обучение, сделать его более интересным и интерактивным для учащихся. Это помогает улучшить усвоение материала, повысить мотивацию к обучению и развить навыки работы с информацией.

Примеры использования ИКТ в начальной школе:

- Мультимедийные презентации на уроках: помогают наглядно представить информацию и привлечь внимание учащихся.
- Интерактивные доски и планшеты: используются для демонстрации учебного материала, проведения обсуждений и контроля знаний.
- Электронные учебники и образовательные ресурсы: предоставляют доступ к актуальной информации и позволяют учащимся работать с ней самостоятельно.
- Мобильные устройства: используются для обучения, контроля знаний и проведения исследований.
- Дистанционное обучение: позволяет учащимся получать образование в удобное для них время и месте.

Одним из наиболее распространенных способов применения ИКТ в начальной школе является использование мультимедийных презентаций. Они позволяют наглядно представить учебный материал, что облегчает его восприятие учащимися. Кроме того, презентации могут содержать аудио- и видеоматериалы, которые делают обучение более интерактивным и увлекательным.

Также в начальной школе активно используются интерактивные доски и планшеты, которые позволяют учителю демонстрировать учебный материал и взаимодействовать с учащимися в режиме реального времени. Это способствует развитию коммуникативных навыков и критического мышления у младших школьников.

ИКТ технологии могут быть использованы:

1. Для обозначения темы урока. Тема урока представлена на слайдах, в которых кратко изложены ключевые моменты разбираемого вопроса;
 2. При объяснении нового материала. В начале урока с помощью вопросов по изучаемой теме, создавая проблемную ситуацию.
 3. При отработке и закреплении навыков: компьютерные обучающие программы, ребусы, компьютерные игры, печатный, раздаточный материал (карточки, задания, схемы, таблицы, тесты), печатный иллюстративный материал.
 4. Для самостоятельной работы учащихся словари интегрированные задания.
 5. Для контроля знаний учащихся: тесты кроссворды
- Составляя урок с использованием ИКТ, необходимо продумать последовательность технологических операций, формы и способы подачи информации на большой экран. Степень

и время мультимедийной поддержки урока могут быть различными.

Использование данной технологии позволяет:

- значительно сэкономить время на уроке;
- продемонстрировать ученикам аккуратные, четкие образцы оформления решений;
- повысить уровень наглядности в ходе обучения;
- внести элементы занимательности, оживить учебный процесс;
- повысить качество усвоения материала.

Психолого-педагогические исследования в классе показали, что использование возможностей ИКТ в начальной школе способствует:

- повышению мотивации к учению,
- повышению эффективности образовательного процесса за счёт высокой степени наглядности,
- активизации познавательной деятельности, повышению качественной успеваемости школьников,
- развитие наглядно-образного, информационного мышления,
- развитию навыков самообразования и самоконтроля у младших школьников,
- повышению уровня комфортности обучения.

Все это позволяет говорить о повышении качества работы учителя.

Однако, наряду с преимуществами, использование ИКТ в начальной школе может иметь и некоторые недостатки. Так, чрезмерное увлечение мультимедийными технологиями может привести к снижению уровня самостоятельности учащихся и уменьшению времени, уделяемого на развитие навыков письма и чтения.

Поэтому важно использовать ИКТ в меру и сочетать их с традиционными методами обучения. Необходимо также учитывать возрастные особенности младших школьников и подбирать соответствующие учебные материалы, чтобы обеспечить безопасность и эффективность использования информационно-коммуникационных технологий.

Таким образом, применение ИКТ в начальной школе имеет большой потенциал для улучшения качества образования и повышения мотивации учащихся. Однако важно правильно использовать эти технологии и учитывать их возможные недостатки, чтобы достичь максимальной эффективности учебного процесса.

Литература:

1. Волков, К. Н. Информационные технологии в образовательном процессе / К. Н. Волков. — Москва: Просвещение, 2018. — 62 с.
2. Горбунова, Л. М. Повышение квалификации учителей в области информационно-коммуникационных технологий / Л. М. Горбунова, В. Ф. Семичева // Начальная школа плюс до и после. — 2021. — № 9. — С. 19–24.

Формирование здорового образа жизни и профилактика вредных привычек у младших школьников

Хлебникова Кристина Николаевна, учитель начальных классов первой категории;
Кошечкина Олеся Геннадьевна, учитель музыки;
Куриленко Вера Ивановна, учитель начальных классов;
Овсянникова Нина Анатольевна, учитель начальных классов высшей категории;
Полякова Марина Алексеевна, учитель начальных классов;
Распопова Валентина Сергеевна, учитель начальных классов высшей категории;
Романенко Валентина Михайловна, учитель начальных классов высшей категории;
Савоненко Марина Николаевна, учитель начальных классов высшей категории
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол Белгородской области

Статья посвящена вопросам формирования здорового образа жизни и профилактики вредных привычек у младших школьников. Авторы рассматривают основные принципы, методы и формы работы в данном направлении, а также подчеркивают важность взаимодействия педагогов, родителей и медицинских работников для достижения эффективных результатов.

Ключевые слова: привычка, воспитательный процесс, здоровый образ жизни, профилактика, формирование.

Формирование здорового образа жизни (ЗОЖ) и профилактика вредных привычек являются важными составляющими воспитательного процесса младших школьников. Эти задачи ставят перед собой педагоги и родители, стремясь вырастить здоровых, успешных и гармонично развитых личностей. В данном контексте особенно актуальным становится вопрос о том, как правильно организовать воспитательный процесс и какие методы и подходы будут наиболее эффективными в формировании ЗОЖ и профилактике вредных привычек среди младших школьников.

Цель данной статьи — рассмотреть основные аспекты формирования ЗОЖ и профилактики вредных привычек в начальной школе и предложить рекомендации по оптимизации воспитательного процесса в данном направлении.

Определение понятий «здоровый образ жизни» и «профилактика вредных привычек»

Здоровый образ жизни — это система поведения и действий человека, направленная на сохранение и укрепление здоровья, повышение работоспособности и продление активного долголетия. Профилактика вредных привычек — это комплекс мер, направленных на предотвращение возникновения и распространения вредных привычек, а также на снижение их негативного влияния на здоровье человека.

Сегодня современный урок — это урок, на котором учитель реализует не только обучающие, развивающие и воспитательные цели, но и валеологические. Для себя я решила так построить учебный процесс, чтобы можно было предупредить соматические и эмоциональные перегрузки младших школьников. Если дети будут меньше болеть, то это повлияет на успешность обучения.

Ребёнок будет здоров, если будут соблюдаться основные факторы, способствующие укреплению здоровья детей в школе:

- оптимальная учебная нагрузка;
- сбалансированное питание;
- рациональный режим обучения;
- рациональный двигательный режим;

- если на уроках будут использоваться технологии обучения, содействующие здоровью;
- если ребёнок будет обучаться в условиях, соответствующих СанПиНам;
- если вовремя будет оказываться психологическая и социальная поддержка;
- своевременные медицинские услуги;
- охрана психического здоровья.

Основные принципы формирования ЗОЖ и профилактики вредных привычек

При формировании ЗОЖ и проведении профилактики вредных привычек следует руководствоваться следующими принципами:

- Системность — работа должна проводиться систематически и непрерывно, охватывая все аспекты воспитательного и образовательного процессов;
- Дифференцированный подход — учет индивидуальных особенностей каждого ребенка и его потребностей в формировании здорового образа жизни;
- Постепенность и последовательность — начинать следует с самых простых и доступных для детей форм и методов работы, постепенно усложняя и расширяя их;
- Активность и заинтересованность — дети должны быть активны и заинтересованы в процессе формирования ЗОЖ и профилактики вредных привычек;
- Взаимодействие и сотрудничество — работа проводится совместно с родителями, педагогами, врачами и другими специалистами, что позволяет достичь более эффективных результатов.

Методы и формы формирования ЗОЖ и профилактики вредных привычек

На уроках и внеклассных мероприятиях мы ведем систематическую работу, способствующую сохранению и укреплению здоровья учащихся.

Формирование ЗОЖ и профилактика вредных привычек могут проводиться с использованием различных методов и форм, таких как:

- Уроки здоровья и уроки безопасности — занятия, направленные на формирование у детей знаний и навыков, необходимых для ведения здорового образа жизни и предотвращения вредных привычек;
- Внеклассные и внешкольные мероприятия (спортивные соревнования, дни здоровья, акции по пропаганде ЗОЖ и т.д.) — способствуют вовлечению детей в активную деятельность, направленную на формирование ЗОЖ и профилактику вредных привычек;
- Работа с родителями (собрания, консультации, совместные мероприятия) — позволяет объединить усилия педагогов

и родителей для достижения общих целей по формированию ЗОЖ и профилактике вредных привычек у детей;

- Организация медицинского контроля и мониторинга состояния здоровья детей — позволяет своевременно выявлять нарушения здоровья и принимать меры по их устранению.

Таким образом, формирование ЗОЖ и профилактика вредных привычек в младшей школе — это важный и сложный процесс, требующий от педагогов и родителей большого терпения, настойчивости и творческого подхода. Несмотря на то, что данный процесс требует значительных усилий и времени, его результаты являются долгосрочными и приносят большую пользу как обществу в целом, так и каждому отдельному человеку.

Литература:

1. Анастасова, Л.П. Основы безопасности жизнедеятельности. 1–4 классы / Л.П. Анастасова, Н.В. Иванова, П.В. Ижевский. — Москва: Просвещение, 2017. — 143 с.
2. Вайнер, Э.Н. Валеология / Э.Н. Вайнер. — Москва: Флинта, 2016. — 416 с.
3. Ковалько, В.И. Здоровьесберегающие технологии: школьник и компьютер / В.И. Ковалько. — Москва: Вако, 2017. — 304 с.

Организация проектной и исследовательской деятельности в начальной школе: методы и подходы

Хлебникова Кристина Николаевна, учитель начальных классов первой категории;
Кошечкина Олеся Геннадьевна, учитель музыки;
Куриленко Вера Ивановна, учитель начальных классов;
Овсянникова Нина Анатольевна, учитель начальных классов высшей категории;
Солошенко Наталья Николаевна, учитель начальных классов высшей категории;
Распопова Валентина Сергеевна, учитель начальных классов высшей категории;
Романенко Валентина Михайловна, учитель начальных классов высшей категории;
Савоненко Марина Николаевна, учитель начальных классов высшей категории
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол Белгородской области

В статье рассматривается организация проектной и исследовательской деятельности учащихся в начальной школе. Авторы описывают методы и подходы к данной форме обучения, которая способствует развитию познавательных интересов, навыков самостоятельной работы и критического мышления. Также в статье обсуждаются вопросы выбора тем для проектов и исследований, поддержки родителей и привлечения их к участию в школьной жизни.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, начальная школа, самостоятельная работа, успешное обучение, навык, развитие.

Начальная школа является важным этапом в развитии каждого ребенка, на котором закладываются основы его дальнейшего образования и саморазвития. Одной из эффективных форм обучения в этом возрасте являются проектная и исследовательская деятельность.

Проектная деятельность предполагает создание учащимися конкретного продукта, который имеет практическое значение и может быть использован в реальной жизни. Например, ученики могут создать макет своего класса, разработать план школьной экскурсии или создать игру для изучения правил дорожного движения [3, с. 42].

Исследовательская деятельность направлена на изучение учащимися какого-либо явления или процесса, которое вызывает у них интерес. Ученики проводят исследование, собирая и анализируя информацию, делают выводы и представляют результаты своей работы. Например, можно исследовать влияние различных видов спорта на здоровье человека, изучить историю своей семьи или исследовать особенности поведения домашних животных.

При организации проектной и исследовательской деятельности важно учитывать возрастные особенности учащихся начальной школы. Ученики этого возраста еще не обладают доста-

точными навыками самостоятельной работы, поэтому учитель должен оказывать им помощь и поддержку. Кроме того, необходимо создавать условия для развития у детей навыков сотрудничества и коммуникации, так как это поможет им в дальнейшем успешно учиться и работать в команде.

Подходы при организации проектной и исследовательской деятельности:

1. Исследовательский подход: Учащиеся проводят собственные исследования или решают проблемы, используя различные методы, такие как эксперименты, интервью и сбор данных.

2. Проблемный подход: Учитель создает ситуацию, в которой ученики сталкиваются с проблемой или вопросом, требующим решения. Это стимулирует критическое мышление и решение проблем.

3. Творческий подход: Проектная деятельность может включать в себя создание творческих продуктов, таких как рисунки, рассказы, стихи или музыкальные произведения.

4. Игровой подход: Ученики могут использовать игру, чтобы изучить новые концепции или выполнить проект.

5. Групповой подход: Класс может быть разделен на группы для выполнения проекта. Это помогает развивать навыки работы в команде и общения.

6. Практический подход: Проекты могут быть связаны с практическими задачами, такими как создание поделок, садоводство или приготовление пищи.

7. Информационный подход: Ученикам может быть предложено собрать информацию о конкретной теме или проблеме, а затем представить ее классу.

8. Проектный подход: Этот метод предполагает, что ученики работают над проектом от начала до конца, начиная с определения проблемы или вопроса и заканчивая представлением результатов.

В процессе проектной и исследовательской деятельности учащиеся начальной школы развивают свои познавательные интересы, учатся работать с различными источниками информации, формируют навыки критического мышления и анализа. Все это способствует их успешному обучению в дальнейшем и помогает подготовить их к жизни в современном информационном обществе.

Одним из важных аспектов организации проектной и исследовательской деятельности является выбор тем для проектов и исследований. Темы должны быть интересными и актуаль-

ными для учащихся, а также соответствовать их возрастным особенностям и возможностям. Например, для младших школьников можно выбрать темы, связанные с их повседневной жизнью, интересами и увлечениями [1, с. 19].

Также необходимо обеспечить поддержку и помощь со стороны родителей и других взрослых. Родители могут помочь в поиске информации, организации встреч с экспертами, предоставлении материалов для проекта или исследования. Важно также привлекать родителей к участию в школьных мероприятиях, связанных с проектной и исследовательской деятельностью, чтобы они могли видеть успехи своих детей и участвовать в их обучении.

Таким образом, организация проектной и исследовательской деятельности в начальной школе является важным инструментом для развития познавательных интересов учащихся, формирования у них навыков самостоятельной работы и развития их творческих способностей.

Проектная и исследовательская деятельность в начальной школе может быть организована различными способами. Например, учитель может предложить учащимся выбрать тему проекта или исследования, помочь им в планировании работы, предоставить необходимые ресурсы и консультации. Также можно организовать работу в группах, где каждый ученик выполняет свою часть проекта или исследования [1, с. 124].

Важно отметить, что проектная и исследовательская деятельность не должна заменять традиционные формы обучения, такие как уроки, домашние задания и контрольные работы. Она должна дополнять их и помогать учащимся лучше усваивать материал.

Кроме того, необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ученика и подбирать темы проектов и исследований, которые будут интересны и доступны для каждого. Это поможет повысить мотивацию учащихся к обучению и сделать процесс обучения более увлекательным и эффективным.

В заключение, организация проектной и исследовательской деятельности в начальной школе является одним из ключевых факторов успешного обучения и развития учащихся. Этот вид деятельности помогает формировать у детей навыки самостоятельного мышления, работы с информацией, решения проблем и творческого подхода к обучению. Кроме того, проектная и исследовательская деятельность способствует развитию коммуникативных и социальных навыков, что является важным аспектом современного образования.

Литература:

1. Афонина, К. В. Проектная и исследовательская деятельность в начальной школе / К. В. Афонина // Начальная школа. — 2014. — № 11. — С. 18–23.
2. Бычков, А. В. Метод проектов в современной школе / А. В. Бычков. — Москва: Просвещение, 2019. — 176 с.
3. Величко, М. В. Проектно-исследовательская деятельность учащихся в начальной школе как средство реализации ФГОС / Величко, В. М // Наука и образование сегодня. — 2020. — № 2 (47). — С. 41–45

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 52 (499) / 2023

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 10.01.2024. Дата выхода в свет: 17.01.2024.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.