

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

9 2025
ЧАСТЬ II

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 9 (560) / 2025

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображен Юймин Бэй (1917–2019), американский архитектор китайского происхождения.

Юймин Бэй родился в Гуанчжоу (тогда Кантон) в семье банкира, возглавлявшего Центральный банк Китая. По окончании школы и колледжа Бэй уехал в США и поступил в архитектурную школу при Пенсильванском университете, но быстро перевёлся в Массачусетский технологический институт. После выпуска он поступил в Гарвардскую высшую школу дизайна при Гарвардском университете. В 1948 году его нанял нью-йоркский девелопер Уильям Зекендорф, на которого Бэй продолжал работать в течение семи лет, пока в 1955 году не открыл свою собственную фирму.

Разработка проекта Президентской библиотеки-музея Джона Ф. Кеннеди в Бостоне стала первой крупной работой малоизвестного тогда архитектора Юймин Бэя. Его концепт более всего впечатлил миссис Кеннеди, что и стало решающим при выборе победителя конкурса, в котором он обошел именитых и известных дизайнеров. Так в Бостоне появилось великолепное здание и уникальное хранилище крупнейшей в мире экспозиции документов и вещей Джона Кеннеди.

Одним из самых ярких проектов, характеризующих творчество Бэя, стал проект Зала славы рок-н-ролла (Rock & Roll Hall of Fame) в Кливленде, который чаще называют рок-холлом. Это строение — прекрасный пример музейной архитектуры, отражающий пристрастие автора к простым, но выразительным формам. Модернистский проект Бэя, как всегда, был полон динамичных угловых форм, которые как нельзя лучше передают энергию популярной музыки, взбудоражившей молодежь Америки в середине 1950-х годов. Смелость и резкость ритмов рок-н-ролла выражена и в стеклянной пирамиде, и в массивной башне, покрытой черепицей, которые связаны мостом с объектом, похожим на цилиндр, поддерживаемый большой колонной. Все эти футуристические объемные галереи и переходы обеспечивают комплекс достаточным количеством выставочных площадей, вестибюлей, сувенирных лавок и атмосферных кафе.

Несмотря на то что Юймин Бэй вместе с родителями уехал в Соединенные Штаты, где и получил образование, он гордился своим китайским происхождением. Поэтому неудивительно, что одно из его грандиозных архитектурных творений появилось и на родной земле. В свое время впечатляющая высотка Bank of China Tower (1990 год) была самым высоким небоскребом за пределами США. Здание банка взметнулось ввысь на 367 метров. Самое узнаваемое здание Гонконга стало украшением деловой части города и характерной достопримечательностью, хотя без противостояния не обошлось. Мастера фэн-шуй раскритиковали форму здания и его расположение, требуя убрать объект, чтобы он не привлекал беду, но внесенные автором изменения в проект немного умилили их пыл.

Не менее горячие споры вызвал и самый нашумевший проект Юймин Бэя — стеклянная пирамида в Лувре. Когда Франсуа

Миттеран в 1981 году был избран президентом Франции, он одобрил амбициозный план различных строительных проектов, одним из которых стала реконструкция Лувра. Она была поручена Юймину Бэю, к тому времени прославившемуся впечатляющими проектами музеев. Учитывая, какие кардинальные изменения планировалось внести, неудивительно, что общественность и критики делали все возможное, чтобы предотвратить реконструкцию. Волна недовольства прокатилась по всей стране, тем не менее работы не остановились. Центральный вход Лувра не справлялся с потоком туристов, и нужно было строить новый, к тому же Лувр требовал расширения экспозиционных площадей. Пирамида справилась со всеми проблемами: музей модернизировался и расширился, а вход под пирамидой обеспечивал прямой доступ к галереям в каждом из трех крыльев музея.

Такое видение нового объекта архитектор объяснял данью уважения к утонченной геометрии работ французского ландшафтного архитектора Андре Ле Нотра, спроектировавшего королевские сады и парки в Версале. Бэй находил пирамидальную форму наиболее подходящей и вполне «совместимой с архитектурой Лувра, особенно с гранеными плоскостями его крыш».

Витиеватые очертания древней исламской архитектуры и логика модернистского дизайнера органично переплелись еще в одном завораживающем проекте Юймин Бэя — Музее исламского искусства (The Museum of Islamic Art) в Дохе. Эффектно подчеркнутый водами Персидского залива, музей превратился в произведение искусства. Власти страны сразу предложили 91-летнему гениальному зодчему разработать дизайн нового культурного объекта. Несмотря на возраст и тот факт, что Бэй давно отошел от активных разработок дизайн-проектов, он отправился в путешествие по мусульманским странам, чтобы найти точки соприкосновения вековой истории и современности, традиции исламской архитектуры и модерна. В итоге архитектор настоял на создании искусственного острова для строительства, «чтобы сохранять изолированную монументальность музея». Это пожелание было исполнено, и, как показало время, Юймин Бэй оказался прав. Музей, окруженный водой, и городской парк, разбитый рядом с ним, превратились в самую популярную достопримечательность столицы Катара.

За свою долгую жизнь и длинный творческий путь Бэй получил множество премий и наград, среди которых самыми значимыми являются Золотая медаль Американского института архитекторов; Притцкерова архитектурная премия; Императорская премия Японии за 1993 год; премия за творческие достижения от Национального музея дизайна Купера-Хьюитта и премия Смитсоновского музея дизайна за 2003 год.

26 апреля 2017 года Бэй отпраздновал свое столетие, а через два с небольшим года мирно скончался в Нью-Йорке.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Азаренко А. А.**
Интеграционные связи тригонометрии как средство мотивации к учебной деятельности61
- Андреева Н. И., Тихонова С. Н.**
Обучающие игры на уроках английского языка в начальной и средней школе как средство повышения мотивации учащихся63
- Бадаев Н. В.**
Выбор методов построения плавных форм при обучении школьников трехмерному моделированию66
- Бубнис С. С., Коновалова С. И., Губайдуллина А. М.**
Использование нейроигр в спортивных эстафетах и занятиях по физической культуре в ДОО68
- Бурыкина И. А.**
Профессиональное развитие педагогов как компонент инклюзивной образовательной среды70
- Демчук О. В.**
Формирование личности воспитанника кадетского училища: от дисциплины к лидерству72
- Демьяненко Е. Е., Сиротина Е. В.**
Мультимедийные игры как средство оптимизации логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи74
- Дубикина Ю. П.**
Особенности внимания детей с СДВГ75
- Егорова А. К.**
Подходы к обучению английскому языку детей с признаками дислексии в среднем звене общеобразовательной школы78
- Есанкулова Ф. М.**
Развитие познавательного интереса старших дошкольников средствами художественной фотографии81
- Иванов Е. М.**
Условия формирования исследовательской компетентности учащихся при реализации проекта на уроках иностранного языка84
- Кончиц Ю. Н.**
Особенности памяти у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью... 87
- Красовских Т. И.**
Использование методов кинезиологии в коррекционно-образовательном процессе у детей с ограниченными возможностями здоровья90
- Малыгина О. В.**
Партнерские уроки как одна из форм наставничества94
- Маркелова Д. М.**
Практика преподавания английского языка в современной школе посредством активизации функциональной грамотности с помощью современных технических средств обучения97
- Мурлыкина Е. Н.**
Развитие инженерного мышления у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи посредством ТИКО-конструирования в условиях ДОО 104
- Наполова А. С.**
Теоретические основы формирования предпосылок учебной деятельности детей дошкольного возраста 105
- Сарычев Д. А.**
Влияние 3D-моделирования на развитие креативного мышления у детей 108
- Сдержикова Е. В., Зиновьева М. Ю., Лунева Л. В., Немчинова Н. И.**
Использование методики Floortime при работе с обучающимися с расстройством аутистического спектра 110
- Соколова И. Н.**
Игровые технологии в образовании: ключевые термины и их интерпретация 112

Татаренко С. В., Степанова И. А., Немолочная Л. Н.
Здоровьесберегающая деятельность в работе специалистов детского сада 115

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Засорина Ю. С.
Особенности обучения нападающему удару волейболисток 11–12 лет 118

Попов А. А.
Запрещенные грани спорта:
допинг и его последствия 121

Соболев Ф. В.
Физическая активность как способ профилактики стресса и тревожных расстройств у студентов 124

Тарасюк И. В.
Физическая подготовка как неотъемлемый элемент деятельности пожарных 126

ПЕДАГОГИКА

Интеграционные связи тригонометрии как средство мотивации к учебной деятельности

Азаренко Александр Александрович, преподаватель
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

В данной статье рассматриваются интеграционные связи тригонометрии как средство решения проблемы повышения уровня мотивации к учебной деятельности обучающихся. Особое внимание в статье уделено примерам интеграционных связей тригонометрии: с астрономией, с измерениями на поверхности Земли, с физикой, с биологией, с медициной, а также с различными областями человеческой деятельности. Знакомство обучающихся с многообразием применения тригонометрии будет способствовать не только повышению уровня мотивации обучающихся к учебной деятельности, но и поможет сделать им более обдуманый шаг в сторону выбора своей будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мотивация к учебной деятельности, интеграционные связи, тригонометрия.

Согласно утвержденной Концепции развития математического образования в Российской Федерации одной из проблем развития математического образования является проблема мотивационного характера, которая заключается в наличии низкой учебной мотивации школьников [1]. В свою очередь, сформированность мотивации к обучению является одним из основных требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования. Личностные же результаты должны отражать формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению [2].

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования для достижения целей образования предусматривает установление интеграционных связей между различными учебными дисциплинами в школе, а также подчеркивает многосторонность результатов освоения обучающимися основной образовательной программы, отмечая наряду с предметными и личностными, важность и метапредметных результатов [3].

Перспективным решением проблемы мотивационного характера служит реализация интеграционных связей математических дисциплин как с другими учебными дисциплинами, так и с различными сферами человеческой деятельности. На необходимость построения педагогического процесса на основе идей интеграции ориентируют работы Ю. К. Бабанского, В. С. Безруковой, В. В. Гузеева, А. Я. Данилюка, И. Я. Лернера, В. Т. Фоменко и многие другие [4, с. 5].

Под интеграционными связями математики будем понимать различные её взаимодействия как с другими учеб-

ными дисциплинами, так и со сферами человеческой деятельности.

В данной статье рассмотрим некоторые возможности построения процесса изучения тригонометрии как раздела школьного курса математики на основе реализации идей интеграции.

Пример 1. Тригонометрия и астрономия

Тригонометрические величины широко применимы в астрономии. Так, например, способ вычисления расстояний между Землей и Луной был реализован при помощи определенных знаний тригонометрии (рис. 1).

Пусть A, B — места наблюдений на одном и том же меридиане; L — центр Луны; PP_1 — ось Земли; EQ — линия сечения плоскости меридиана с экватором;

$OA = OB = r$ — радиус Земли; z, z_1 — углы, выражающие зенитные расстояния;

$\varphi = \angle AOQ; \varphi_1 = \angle BOQ$ — географические широты, соответствующие местам наблюдения; $OL = d$ — искомое расстояние.

Из треугольников ALO и BLO имеем:

$$\sin \angle ALO = \frac{r}{d} \cdot \sin(180^\circ - z) \quad (1)$$

$$\text{и } \sin \angle BLO = \frac{r}{d} \cdot \sin(180^\circ - z_1). \quad (2)$$

Но так как $\sin(180^\circ - z) = \sin z$ и $\sin(180^\circ - z_1) = \sin z_1$, то формулы (1) и (2) можно упростить:

$$\sin \angle ALO = \frac{r}{d} \cdot \sin z$$

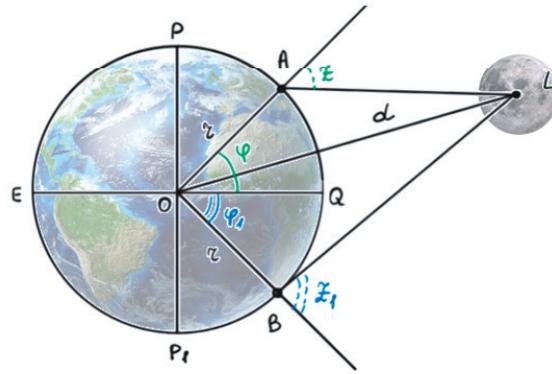


Рис. 1. Иллюстрация к выводу формулы расстояния между Землей и Луной

$$\sin \angle BLO = \frac{r}{d} \cdot \sin z_1.$$

Для Луны углы ALO и BLO каждый меньше одного градуса, поэтому без особой погрешности синусы этих углов можно заменить дугами им соответствующими:

$$\sin \angle ALO = l \cdot \sin 1''$$

$$\sin \angle BLO = l_1 \cdot \sin 1'',$$

где l и l₁ — числа секунд, содержащихся в дугах, а

$$\sin 1'' = 1'' = \frac{\pi}{180^\circ \cdot 60 \cdot 60},$$

Тогда:

$$l = \frac{r \cdot \sin z}{d \cdot \sin 1''}, \tag{3}$$

$$l_1 = \frac{r \cdot \sin z_1}{d \cdot \sin 1''}. \tag{4}$$

Для четырехугольника AOBL, сумма внутренних углов которого равна четырем прямым, можем написать:

$$l + l_1 + \delta + \delta_1 + (180^\circ - z) + (180^\circ - z_1) = 360^\circ$$

$$l + l_1 = (z + z_1) - (\delta + \delta_1). \tag{5}$$

Сложив почленно равенства (3) и (4), находим:

$$l + l_1 = \frac{r \cdot \sin z + \sin z_1}{d \cdot \sin 1''}$$

Следовательно:

$$\frac{r \cdot \sin z + \sin z_1}{d \cdot \sin 1''} = (z + z_1) - (\delta + \delta_1)$$

Откуда окончательно получаем:

$$\frac{d}{r} = \frac{\sin z + \sin z_1}{((z + z_1) - (\delta + \delta_1)) \cdot \sin 1''}.$$

То есть искомое расстояние выразится в частях земного радиуса.

Кроме этого, пользуясь данными тригонометрии, астрономы научились решать и более сложные задачи — рассчитывать радиусы небесных светил и многие другие.

Пример 2. Тригонометрия и измерения на поверхности Земли

Тригонометрия применяется при измерениях на поверхности Земли. Так, например, без тригонометрии было бы невозможно определение высоты фабричной трубы, определение расстояния между двумя недоступными точками, решение задач навигации, а также триангуляция.

Например, неровности земной поверхности и препятствия в виде гор, болот, лесов и рек раньше заставляли ограничиваться измерением незначительных расстояний, и, следовательно, при таких условиях вопрос об истинных размерах земного шара не мог быть разрешен сколько-нибудь удовлетворительно. В XVII веке голландский ученый Снеллиус (1580–1626) предложил для этой цели прием, называемый «триангуляцией», имеющий огромную практическую ценность, так как он освобождает от необходимости непосредственного измерения линий значительного протяжения на земной поверхности. В свою очередь, данный прием был применим только со знаниями тригонометрии, так как его применение включало в себя решение целой сети треугольников.

Пример 3. Тригонометрия и физика

Тригонометрия получила широкое применение в физике, в первую очередь, для описания периодических процессов, в частности, гармонических колебаний. Например, координата тела x, совершающего гармонические колебания, изменяется со временем t по закону, который включает в себя тригонометрические функции:

$$x = x_0 \cdot \sin 2\delta vt = x_0 \cdot \cos 2\delta vt,$$

где x₀ — амплитуда колебаний; v — частота колебаний; 2δvt — фаза гармонического колебания.

Также тригонометрия используется при разложении и сложении физических сил, определении коэффициента преломления, а также помогает в решении многих физических задач и используется в исследованиях баллистического движения [5].

Пример 4. Тригонометрия и биология

Тригонометрия также используется в биологии для описания периодических процессов. Например, для описания биоритмов. Биологические ритмы — периодические повторяющиеся изменения характера и интенсивности биологических процессов и явлений. Биоритм представляет собой последовательность повторяющихся циклов, а цикл, в свою очередь, это завершённое колебание, отклонение определенного показателя от исходной величины с возвратом к ней через некоторое время.

Пример 5. Тригонометрия и медицина

Тригонометрия играет важную роль в таком разделе медицины как кардиология. Например, иранские ученые нашли способ систематизировать информацию, связанную с электрической активностью сердца. Сделать это им удалось в результате вывода комплексного алгебраически-тригонометрического равенства, которое состоит из 8

выражений, 32 коэффициентов и 33 параметров, включающих в себя и дополнительные, необходимые для расчета в случаях аритмии. В средствах массовой информации и в среде ученых это равенство получило красноречивое название «формула сердца» [5].

Кроме того, тригонометрия имеет различные связи с различными областями человеческой деятельности: архитектура, техника и артиллерия.

В нашем исследовании планируется запись серии видео-уроков, демонстрирующих интердисциплинарные и интродисциплинарные связи тригонометрии. Запись будет осуществляться на базе современной студии самозаписи Института математики, механики и компьютерных наук им. И. И. Воровича Южного федерального университета. Таким образом, при просмотре созданных видеороликов, увидев практическое применение тригонометрии при изучении её интеграционных связей, учащиеся смогут не только повысить уровень мотивации к учебной деятельности, но и сделать более обдуманый шаг в сторону выбора своей будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. URL: 41d4b63b1dd474c16d7a.pdf (government.ru) (дата обращения: 22.01.2025).
2. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт. URL: ФГОС Основное общее образование — ФГОС (fgos.ru) (дата обращения: 29.01.2025).
3. Дзряян, Т. Х. Научно-исследовательская работа «Реализация интеграционных связей математики с предметами естественнонаучного цикла». URL: Научно-Исследовательская работа «Реализация интеграционных связей математики с предметами естественнонаучного цикла». | Образовательная социальная сеть (nsportal.ru) (дата обращения: 12.02.2025).
4. Жмурова, И. Ю. Интеграционные связи дискретной математики как средство повышения эффективности профессиональной подготовки бакалавров физики-математического образования: автореф. дис. кан. наук. — Ростов-на-Дону.:2005.-24 с.
5. Валько, С. Ю. Тригонометрия вокруг нас / С. Ю. Валько, М. Н. Симакова. — Текст: непосредственный // Юный ученый. — 2023. — № 6 (69). — С. 77–82. — URL: Тригонометрия вокруг нас | Статья в журнале «Юный ученый» (moluch.ru) (дата обращения: 18.02.2025).

Обучающие игры на уроках английского языка в начальной и средней школе как средство повышения мотивации учащихся

Андреева Надежда Ивановна, учитель английского языка;
Тихонова Светлана Николаевна, учитель английского языка
МБОУ г. о. Тольятти «Лицей № 76 имени В. Н. Полякова» (Самарская обл.)

Учащимся начальной и средней школы свойственен интерес к игровой деятельности. Учитель может воспользоваться этим интересом, чтобы активизировать и мотивировать учащихся на изучение и практическое использование в речи английского языка. Обучающие игры дают детям чувство радости, эмоциональной раскрепощенности, помогают преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи английские слова, что благотворно сказывается на результатах обучения.

М. Ф. Стронин рассматривает игру как «ситуативно-вариативное упражнение, где создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реальному речевому общению с при-

сущими ему признаками — эмоциональностью, спонтанностью, целенаправленностью речевого воздействия» [1, с. 4]. Ученый подчеркивает, что обучающие игры способствуют реализации следующих методических задач:

- созданию психологической готовности детей к речевому общению;
- обеспечению естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала;
- тренировке учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи [1, с. 5].

Обучающие игры на уроках английского языка в начальной и средней школе предупреждают переутомление учащихся, снижают уровень тревожности, улучшают психологический климат в детском коллективе, стимулируют познавательную деятельность, усиливают мотивацию к изучению иностранного языка.

Существует несколько классификаций обучающих игр. Например, Е. А. Маслыко и другие авторы полагают, что обучающие игры делятся на фонетические, орфографические, лексические, грамматические, речевые, коммуникативные, ролевые, деловые [2, с. 191].

Приведем несколько примеров обучающих игр, которые можно использовать на уроках английского языка в начальной и средней школе.

Фонетическая игра

«Слышу — не слышу». Учитель произносит слова. Если в них есть долгий гласный звук (какой именно, оговаривается заранее), учащиеся хлопают в ладоши.

Орфографические игры

«Расческа». Учитель пишет на доске слово горизонтально. Учащиеся по цепочке (или в командах) пишут по вертикали слова на каждую букву. Например:

m	o	t	h	e	r
o	r	a	o	g	a
u	a	b	u	g	t
s	n	l	s		
e	g	e	e		
	e				

«Буквы». Учитель вразброс пишет на доске прописные и строчные буквы. Рядом с каждой прописной буквой учащийся должен написать строчную, и наоборот. Как вариант, ученик может соединить линией прописную и соответствующую ей строчную буквы.

Лексическая игра

«Цифры». Учащиеся делятся на две команды. Учитель справа и слева на доске записывает вразброс одинаковое количество цифр, а затем называет их одну за другой. Представители команд должны быстро найти и вычеркнуть названную цифру на своей половине доски. Выигрывает команда, быстрее справившаяся с заданием.

Грамматическая игра

«Yes or No». Задается тема (например, «Внешность человека»). Учитель вызывает ученика к доске. Тот выбирает одного из одноклассников и сообщает его имя учителю. Остальные учащиеся задают водящему общие вопросы в Present Simple Tense (например, «Does this person have fair hair?», «Does this person have blue eyes?», «Does this person have a small nose?» и т. д.) Водящий может отвечать только «Yes, he (she) does / No, he (she) doesn't». В конце игры дети должны угадать выбранного одноклассника (одноклассницу).

Речевая игра

«Do you like to...». Учитель раздает ученикам опросные листы. Ученики подходят друг к другу, задают вопросы: «Do you like to paint pictures? / Do you like to read books? / Do you like to listen to music? / Do you like to ride a bike?» и делают пометки в опросных листах.

Затем каждый учащийся презентует мини-сообщение об опрошенном однокласснике (однокласснице). Пример: «Sonya likes to read books, but she doesn't like to paint pictures, listen to music and ride a bike».

Имя ученика (ученицы)	paint pictures	read books	listen to music	ride a bike
Sonya	–	+	–	–
Nick	+	+	–	+
Mary	+	–	+	–
Artyom	–	–	+	+
Alex	+	–	+	+

Коммуникативная игра

«Weekend». Учитель делит класс на команды. Каждая команда разрабатывает маршрут поездки за город и план проведения выходного дня, а затем презентует его классу. Условия, которые должны быть учтены учениками, могут быть разными (сумма денег, места для посещения, выбор транспортных средств, спортивного инвентаря и т. д.).

Ролевая игра

«In a shop». Учитель дает учащимся задание в парах составить диалог между продавцом и покупателем, в ходе которого покупатель должен выбрать подарок своему другу на день рождения с использованием фраз:

- 1) How can I help you?
- 2) I am looking for a birthday present for my friend.
- 3) Is it for a girl or a boy?
- 4) What about a jigsaw puzzle then?
- 5) How much are they?
- 6) I'm afraid that's too expensive.
- 7) I have the perfect thing for you.
- 8) Would you like me to wrap it?

Успех использования обучающих игр на уроках английского языка в первую очередь зависит от атмосферы, располагающей к речевому общению, которую создает в классе учитель.

Литература:

1. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. — М. : Просвещение, 1981. — 112 с.
2. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. — Минск : Высшая школа, 1997. — 445 с.
3. Английский язык. 6 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / Ю. Е. Ваулина, Дж. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. — 2-е изд. — Текст : электронный // getspeak.ru : [сайт]. — URL: https://getspeak.ru/data/documents/Angl.-yaz.-6kl.-Spotlight-Angl.-v-fokuse_Vaulina-Yu.E-Duli-Dzh.-i-dr._2008-136s.pdf (дата обращения: 02.03.2025).

Выбор методов построения плавных форм при обучении школьников трехмерному моделированию

Бадаев Никита Владимирович, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет

В статье рассмотрены потенциальные подходы к построению плавных форм при создании твердотельных трехмерных моделей и обоснован выбор наиболее подходящих способов для начальных этапов обучения школьников трехмерному моделированию. Рассмотрена также история развития математических методов представления кривых, лежащая в основе трехмерного моделирования плавных форм

Ключевые слова: трехмерное моделирование, обучение школьников, модель, трехмерная графика, кривая Безье, сплайн

Введение

Обучение твердотельному трехмерному моделированию становится одним из компонентов технологической подготовки школьников, так как оно развивает пространственное мышление, дает навыки, полезные при проектировании различных объектов материального мира, таких как здания, транспортные средства, предметов искусства, таких как скульптуры и др.

Одним из важных и сложных для развития навыков в области трехмерного моделирования является построение плавных форм геометрических объектов. Большинство инструментов моделирования и проектирования ориентировано на построение контуров из примитивных двумерных объектов, таких как линии, отрезки, окружности, составление из них контура. Затем из двумерных контуров проводят операции построения трехмерных объектов. Такой метод удобен для построения простых форм, с плавными линиями только в одной плоскости, однако, затруднительно таким образом строить плавные формы, требующие изгиба во всех трех плоскостях.

Создание плавных форм в трехмерном пространстве возможно несколькими способами, отличными по точности построений и сложности процесса создания модели. В этой статье мы рассматриваем преимущества и недостатки различных методов и определим, какие из них и в какой последовательности необходимо включить в курс твердотельного трехмерного моделирования, учитывая методические и педагогические особенности обучения.

История математического моделирования и черчения плавных форм

Первоначально, до широкого внедрения ЧПУ в промышленность, не существовало единого метода обеспечения повторяемости и точности изделий, имеющих сложную геометрию поверхности, хотя и существовало множество теоретических работ математиков на тему геометрии поверхностей и кривых [1]. В некоторых отраслях промышленности, таких как авиационная и судостроительная, широко применялись различные разновидности “плазовых методов”. Некоторые из них

полезны и сейчас, хотя и со временем уступают технологиям производства с применением станков с ЧПУ. Изготавливались чертежи в натуральную величину, затем по ним — огромное количество шаблонов. Данные методы обеспечения повторяемости и точности крайне трудоемки, однако сыграли весьма важное значение в промышленности. В других отраслях, например производство дизайнерских фигур и изделий из металла, стекла и других материалов, применялось изготовление по материальному образцу методами снятия слепков. Например, скульптор изготавливал оригинал из модельной глины, затем с него снимали “негативные” (выступы образца становились углублениями слепка) слепки, которые затем использовались для изготовления форм, матриц для производства.

С развитием ЭВМ и все более широким внедрением цифровых технологий и станков с ЧПУ в производство возникла необходимость в разработке методов математического представления сложных геометрических форм. Одним из первых отраслей, инженеры и ученые в которой приступили к разработке таких методов, была автомобильная промышленность. В 1959 году французский математик Поль де Кастельжо, работавший в компании “Ситроен”, разработал алгоритм описания кривых. В 1962 году Пьер Безье, инженер компании “Рено” независимо от де Кастельжо разработал аналогичный алгоритм. Поскольку работа де Кастельжо скрывалась компанией, а работа Безье была сразу опубликована, кривые были названы именем Безье. Затем, после публикации его работы, именем де Кастельжо был назван рекурсивный способ определения кривых.

Кривые Безье и в настоящее время являются одним из основных инструментов двумерной векторной и трехмерной компьютерной графики, применяемым для описания плавных форм.

Применение трехмерных моделей плавных форм

Современная промышленность широко полагается на трехмерное моделирование при разработке изделий. На базе трехмерных моделей создаются чертежи, программы обработки, рекламные материалы будущего продукта. Прототипы изделий нередко изготавливают методом

трехмерной печати. Использование трехмерных моделей в сочетании с фрезерными и электроэрозионными станками с ЧПУ позволяет обеспечить точность воплощения задумок промышленного дизайнера и инженера-конструктора в готовых изделиях.

Трехмерное моделирование плавных форм в архитектуре и строительстве значительно облегчает проектирование выразительных и необычных зданий, со сложной формой фасада. Также трехмерное моделирование применяется в искусстве: кинематограф, анимация, скульптура, и в образовательных целях.

Методы построения трехмерных моделей плавных форм в программном обеспечении САПР

Трехмерные системы автоматизированного проектирования (САПР), такие как T-FLEX, Компас-3D, FreeCAD и др., представляют множество способов моделирования. В зависимости от поставленной задачи и требований к точности модели необходимо выбрать подходящий метод.

Основные стратегии создания трехмерной модели с плавными формами:

— Построение каркаса модели в виде угловатой заготовки с последующим применением скругления к граням модели и/или к углам эскиза. Возможности данного способа ограничены лишь скруглениями по заданному радиусу, что подходит только для относительно простых форм.

— Использование появившихся во многих САПР функций полигонального моделирования с последующим сглаживанием и преобразованием полигональной модели в твердотельную. Данный способ довольно простой в использовании и интуитивно понятный, однако его основной недостаток — построение выполняется манипуляциями к точкам модели на глаз без точных размеров, что ограничивает точность. Данный способ пришел из художественной трехмерной графики (программное обеспечение Blender и аналогичное), где не требуется точное управление формой объекта.

— Использование функций сплайнового моделирования, предполагающее построение кривых Безье, построение поверхностей соединением кривых, придание толщины или замыкание объема для построения твердотельной модели. Данный метод наиболее точен, и именно такой метод чаще всего применяется в профессиональном проектировании и промышленном дизайне. Однако, он сложен для освоения, а также требует уже сложившегося образа будущей модели, крайне желательно подготовить четкие двумерные эскизы до начала процесса моделирования. Перестроение топологии модели в процессе моде-

лирования по данному методу — довольно сложная задача.

Выбор методов построения трехмерных моделей плавных форм в программном обеспечении САПР при обучении школьников

В процессе обучения трехмерному моделированию школьники, как правило, сталкиваются с затруднениями при построении плавных форм. По опыту преподавания, на начальном этапе нередко возникают сложности даже с построением двумерных скруглений в эскизе. Отчасти это объясняется неудобным интерфейсом эскиза в некоторых САПР. На начальных этапах целесообразно демонстрировать ученикам использование скруглений непосредственно на линиях трехмерной модели.

В рамках обучения технологии, на наш взгляд, не стоит делать упор на полигональный метод для обязательного курса. Результаты его использования сильно зависят от субъективного восприятия формы учеником, у многих учеников еще недостаточно опыта и пространственного мышления для построения моделей “на глаз”. Тем не менее, полигональный метод весьма удобен для построения поверхностей, форма которых не определяется. Его применение желательно только в творческих заданиях на построение произвольных форм.

На наш взгляд, уже в рамках среднего образования следует преподавать сплайновый метод, после того как базовые навыки трехмерного моделирования уже получены. На начальном этапе его освоение наверняка вызовет затруднения, особенно у учеников, не имеющих серьезного опыта работы с векторными двумерными графическими редакторами (в них применяются кривые Безье, управление которыми является основой сплайнового моделирования). Однако преимущества сплайнового метода, его широкое распространение в профессиональном проектировании, высокая точность моделей, делают целесообразным его использование и в образовательных целях.

С помощью сплайнового моделирования возможно создание весьма эстетичных и эффектно выглядящих трехмерных моделей, и впоследствии, изделий, что повысит интерес учеников к изучению трехмерного моделирования. К сожалению, часто из-за нехватки учебных часов не удастся уделить внимание сплайновому моделированию на уроках.

Вывод: курс трехмерного моделирования должен быть построен по принципу “От простого к сложному”. При переходе на более сложный уровень обучения трехмерному моделированию, после освоения базовых приемов твердотельного моделирования, необходимо изучение сплайнового моделирования.

Литература:

1. Шоркина, И. Н. Эволюция методов описания поверхности / И. Н. Шоркина // Наукосфера. — 2022. — № 8–1. — С. 247–253.

Использование нейроигр в спортивных эстафетах и занятиях по физической культуре в ДОО

Бубнис Светлана Сергеевна, инструктор по физической культуре;
Коновалова Светлана Ивановна, инструктор по физической культуре;
Губайдуллина Альбина Мадиевна, инструктор по физической культуре
ГБОУ Самарской области СОШ «Образовательный центр «Южный город» пос. Придорожный м. р. Волжский Самарской области,
структурное подразделение «Детский сад «Чудо-Град»

В статье описывается опыт использования нейроигр в спортивных эстафетах и занятиях по физической культуре в ДОО. Авторы раскрывают возможности нейроигр для развития координационных навыков, улучшения концентрации и мотивации дошкольников к активной двигательной деятельности. Представлены примеры интеграции нейроигр в образовательную практику. Материалы статьи могут быть полезны педагогам и методистам при разработке современных программ физического воспитания в ДОО.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, дошкольный возраст, физическое развитие, нейроигры, спортивные эстафеты, занятия по физической культуре.

Использование нейроигр в практике работы с детьми является актуальным направлением дошкольной педагогики сегодня. Применение данного вида игр опирается на исследования в таких областях научного знания, как физиология, анатомия, нейропсихология и позволяет эффективно решать целый ряд проблем, которые возникают в процессе обучения и воспитания современных дошкольников.

А. М. Календжян, В. В. Синельникова отмечают, что нейроигры имеют ряд неоспоримых преимуществ: «игровая форма соответствует ведущей деятельности ребенка-дошкольника, многофункциональность использования, возможности формирования партнерского взаимодействия между взрослым и ребенком, а также развитие стойкой мотивации и когнитивных процессов» [1, с.15].

По определению И. З. Хафизовой, нейроигры (нейропсихологические игры) — «это комплекс упражнений и приемов, направленных на активацию работы мозга через выполнение физических движений» [2, с.119].

Современные подходы к организации занятий физической культурой в ДОО все чаще включают элементы нейроигр. Нейроигры направлены на развитие у детей не только физических качеств (ловкость, быстрота реакции, координация, выносливость), но и психических функций (внимания, памяти, воображения). Использование подобных игр на занятиях физической культуры и в спортивных эстафетах позволяет эффективно совмещать двигательную активность с интеллектуальным развитием дошкольников.

В практике своей работы в СП «Детский сад «Чудоград» ГБОУ Самарской области СОШ «Образовательный центр «Южный город» пос. Придорожный м. р. Волжский Самарской области мы активно используем возможности нейроигр на занятиях по физической культуре. Наиболее удобным форматом нам представляется их применение как отдельных упражнений на разных этапах занятий физической культурой, так и как элемента эстафет,

где удаётся задействовать командную работу и соревновательный азарт.

Частое включение нейроигр в разминку помогает разогреть мышцы у детей и настроить их на занятие, задействуя не только тело, но и ум. К примеру, в начале занятия по физической культуре проводится нейроигра «Цветные сигналы», где инструктор по физической культуре показывает детям карточку определённого цвета и даёт звуковой сигнал, а воспитанники должны выполнить заранее оговорённое движение. Так, если появляется красная карточка, они приседают, если синяя — подпрыгивают, если зелёная — делают шаг назад. В рамках разминки достаточно одной-двух минут для такой активности, чтобы дети включились в процесс, начали лучше концентрировать внимание и быстро реагировать на смену заданий. Аналогичные короткие нейроигры проводятся и в других вариациях: с простым ритмическим хлопком или постукиванием по коленям, где каждый вид хлопка означает новое движение.

В основной части занятия используются более сложные нейроигры, в которых сочетаются бег, прыжки, равновесие и логические задания. Например, популярный вариант — эстафеты с элементами зеркальных движений. Дети делятся на команды, каждая команда выстраивается в колонну. Первый участник бежит до определённой отметки, где его ждёт партнёр (или инструктор по физической культуре), показывающий короткую цепочку движений (подъём руки, поворот головы, касание противоположного колена и так далее). Задача ребёнка — воспроизвести эту цепочку в «зеркальном» варианте, то есть, если ему показывают движение правой рукой, он должен повторить то же движение левой, и только после точного выполнения возвращаться к команде, чтобы передать эстафету следующему участнику. Такая игра развивает у детей чувство координации, умение удерживать в памяти заданную последовательность действий и быстро переключаться с одной руки на другую. При этом сохраняется физическая активность, поскольку дети бегают,

прыгают, приседают, а эмоциональный настрой остаётся высоким благодаря соревновательному духу.

Помимо «Зеркальных движений», в основной части занятий организуются так называемые «Дорожки памяти» или «Шаги памяти». В этом случае инструктор по физической культуре раскладывает на полу коврики (или бумажные круги) различных цветов по определённой схеме, которую дети должны запомнить. Например, им говорят, что надо пройти по дорожке в порядке: красный — синий — красный — жёлтый. Детям особенно интересно, если каждая дорожка разная для каждой команды или если в конце их ждёт «секретное» задание (собрать букву, назвать цифру). Ошибка в последовательности заставляет участника вернуться к началу. Здесь сочетается несколько компонентов нейропрактики: фиксация зрительной информации (запоминание цвета), удержание этой информации в памяти при движении и контроль координации, так как ребёнку нужно аккуратно ступать на нужные коврики, не сбиться и не нарушить порядок.

Нейроигры на координацию и баланс дополнительно развивают и ощущение собственного тела в пространстве. В эстафете «Баланс и счёт» дети по очереди проходят по гимнастической скамейке, стараясь удержать равновесие. При этом инструктор по физической культуре держит карточки с цифрами и задает простые вопросы: «Сколько будет 2+1? Какое число идёт после трёх?» и так далее. Чтобы ответить, детям нужно не только сконцентрироваться на вопросе, но и сохранить равновесие на узкой поверхности, что тренирует способность мозга к одновременному выполнению нескольких задач.

В заключительной части занятия нейроигры нередко применяются нами для плавного успокоения и снижения общего возбуждения. Здесь используются спокойные нейроигры с элементами воображения, простыми дыхательными практиками и небольшими умственными задачами. Например, в нейроигре «Замри» мы включаем негромкую музыку и просим детей замереть в определённой позе при смене ритма или цвета карточки. Плавные, «ленивые» движения с ритмичными остановками помогают детям расслабиться после активной фазы занятия, а одновременные сигналы (визуальные, звуковые) развивают их

способность быстро реагировать и переключаться. В завершение занятия часто организуются небольшие «музыкальные заминки», где дети двигаются под медленную мелодию, а инструктор по физической культуре периодически называет слова или показывает жесты, на которые надо тихонько реагировать (присесть, коснуться носа, постучать по коленям).

Практический опыт показывает, что нейроигры можно органично применять в разных возрастных группах. С детьми младшего дошкольного возраста обычно используем самые простые задания: знакомство с цветами, короткий счёт (до трёх), простые движения (хлопнуть, присесть). Младшие дошкольники легко переключаются и быстро устают, поэтому с ними полезнее проводить частые, но совсем короткие нейроигры. В средней группе уже вводим небольшие последовательности движений из двух-трёх элементов и учим детей соблюдать порядок «цвет — движение». В старшей и подготовительной группах используем более комплексные нейроигры на равновесие, счёт, пространственную память, например, дети идут по узкой дорожке и одновременно отвечают на вопросы или повторяют ритм, заданный хлопками. Дети этого возраста способны удерживать в памяти более длинные последовательности из четырёх-пяти действий и стараются соблюдать их без ошибок.

Таким образом, как показывает практический опыт нейроигры в спортивных эстафетах и на занятиях по физической культуре в ДОО выполняют сразу несколько важных функций. Они сохраняют интерес к движению и активной деятельности, развивают внимание, память, способность к переключению, а также формируют навыки командного взаимодействия. При умелой организации каждая эстафета превращается в увлекательное приключение, где дети не только бегают и прыгают, но и с радостью решают небольшие «головоломки» на уровне их возраста. Регулярное включение нейроигр в образовательный процесс помогает заложить прочный фундамент для дальнейшего интеллектуального и физического развития дошкольников, формируя у них положительную мотивацию к занятиям спортом и любознательность в учебной деятельности.

Литература:

1. Календжян А. М., Синельникова В. В. Нейропсихологические игры дошкольников // Достижения науки и образования. — 2023. — № 1(88). — С.15–17.
2. Хафизова И. З. Нейропсихологические игры и упражнения в детском саду // Международный научный журнал «Инновационная наука». — 2022. — № 12–2. — С.118–120.

Профессиональное развитие педагогов как компонент инклюзивной образовательной среды

Бурыкина Ирина Алексеевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Чепель Татьяна Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент
Новосибирский государственный педагогический университет

Требования к систематическому непрерывному профессиональному росту и развитию педагогических работников закреплены в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [11], Приказе Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”», федеральных государственных образовательных стандартах, Межведомственном комплексном плане мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 г.) [6]. Президент России Владимир Путин заявил о важности создания условий для профессионального роста педагогов, чтобы максимально широко применять передовые практики и методики, поручил сформировать в стране к 2030 г. систему профессионального развития педагогов всех уровней с ежегодным профессиональным обучением не менее 10 % работников сферы [10].

Согласно мониторинговым исследованиям Областного центра диагностики и консультирования Новосибирской области (данные из аналитических справок за 2019–2022 гг. по результатам мониторинговых исследований развития инклюзии в образовательных организациях, участвующих в реализации проекта «Обучение и социализация детей с ОВЗ и детей-инвалидов в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области»), одним из системообразующих факторов в сфере реализации практики инклюзивного образования в школах является совершенствование системы методической работы с целью повышения уровня компетентности педагогов [7]. В Концепции развития инклюзивного образования Новосибирской области (2016–2020 гг., проект 2021–2027 гг.) задача по повышению уровня психолого-педагогической компетентности педагогов школы также обозначена как одна из приоритетных [4].

30-летний опыт организации инклюзивного образования в школе «Аврора» подтверждает, что профессиональное развитие и повышение компетентности педагогов является значимым условием формирования подлинной инклюзивной образовательной среды. В Программе развития школы «Аврора» на 2020–2025 гг. изложены основные концептуальные идеи, в частности идея повышения профессионального педагогического мастерства в отношении ценностно-смыслового, когнитивного,

операционного и рефлексивного компонентов педагогической деятельности. Обосновано, что высокий профессиональный уровень педагогического мастерства повышает качество обучения всех учеников, включая детей с ограниченными возможностями здоровья.

Если рассматривать 13 показателей оценки инклюзивной образовательной среды, определенных научным коллективом ИПИО МГППУ в 2020 г. [8; 9], с позиции участия педагогов, несомненно, именно учитель есть «золотое сечение» инклюзии, главное условие и индикатор оценки успешной реализации инклюзивных принципов и их воплощение в педагогическую практику, ввиду этого потребность в непрерывном профессиональном развитии остается стратегической задачей не только самого педагога, но и администрации образовательной организации [2; 3].

Таким образом, профессиональное развитие педагогов инклюзивной школы можно рассмотреть и как повышение педагогической компетентности, и как условие развития инклюзивной образовательной среды.

Исследователи А. В. Коптелов, А. В. Машуков отмечают, что профессиональное развитие педагогов — это «процесс позитивных изменений в личностных и профессиональных качествах, обеспечивающих достижение каждым обучающимся образовательных результатов (личностных, метапредметных, предметных), определенных федеральными государственными образовательными стандартами общего образования, и тем самым способствующих развитию личности ребенка на основе универсальных учебных действий» [5, с. 355].

Исследователи Л. В. Абдалина, И. К. Кобзенко, М. Н. Докучаева, Ю. Л. Бадаев, М. В. Кларин едины во мнении, что профессиональное развитие педагогов начинается в первую очередь в школе и должно быть частью корпоративной культуры организации [1].

Внутрикорпоративное обучение в школе позволяет всем педагогам осваивать компетенции поэтапно, становиться единомышленниками, обретать единое понимание целей и задач образовательной организации, закрепленных в программе развития школы.

Внутрикорпоративное обучение педагогов может быть эффективно только в том случае, если оно ориентировано на психологические принципы обучения взрослых, неоднократно проанализированные в специальных научных исследованиях. Так, в исследованиях Т. Л. Чепель обоснованы следующие принципы андрагогики, или психологии обучения взрослых:

— «обучение взрослых должно быть проблемно ориентировано;

- обучение взрослых должно строиться на их опыте;
- опыт, полученный в результате обучения, должен быть значимым для обучаемых;
- у обучаемых должна быть возможность проверить на практике приобретаемые знания и навыки;
- цели обучения должны быть сформулированы при участии обучаемых;
- обучаемые должны получать обратную связь о достижении прогресса по отношению к поставленным целям» [13, с. 20].

Таким образом, ориентация на перечисленные принципы требует, чтобы все события внутрикорпоративного обучения проектировались с опорой на личный и профессиональный опыт педагогов, на возможность реального использования предлагаемых знаний и навыков в профессиональной практике и личной жизни. Это обеспечивается использованием интерактивных методов обучения взрослых.

Отличительными особенностями внутрикорпоративного обучения являются:

- 1) вовлеченность наибольшего числа педагогов школы (обучение целой команды школы);
- 2) проблемно ориентированный характер обучения (программы обучения формируются с учетом актуальных специфических потребностей организации и ее сотрудников);
- 3) практикоориентированность обучения (приобретенные навыки и знания внедряются непосредственно в практику школы);
- 4) интенсивность и непрерывность обучения (минимальные временные затраты без отрыва от учебного процесса);
- 5) развитие корпоративной культуры организации и учет психологических особенностей обучения взрослых [12; 13].

В статье представлены основные точки развития и реализации практики внутрикорпоративного обучения с момента создания школы «Аврора» до настоящего времени.

В 1995 г. педагогический коллектив на расширенном педагогическом совете определил основные направления развития школы, обозначив, что «Аврора» — это школа, в которой работают профессионалы высокого класса. С момента создания школа «Аврора» пошла по пути формирования педагогического коллектива через различные формы внутрикорпоративного обучения. Процесс профессионального развития педагогов стал в «Авроре» непрерывным, системным и комплексным организационно-управленческим компонентом инклюзивной школы. Это позволило школе «Аврора» занять лидирующие позиции среди частных школ г. Новосибирска и успешно реализовывать инклюзивную практику. В 2020 г. в условиях возрастающей конкуренции среди частных школ и вызовов образования «Авророй» были определены ориентиры раз-

вития школы на ближайшее будущее: сохранение ее конкурентоспособности, подтверждение высоких образовательных достижений ее учеников. Был проведен ряд исследований, и утверждена Программа развития школы на 2020–2025 годы. Цель Программы развития школы определена как повышение качества образования через развитие трех основных направлений: педагоги как субъекты развития мотивации современных школьников; родители как субъекты сотрудничества со школой в развитии мотивации школьников; урок, проектно-исследовательская, внеурочная деятельности как основные пространства развития учебной мотивации школьников. Для определения индикаторов повышения профессионального роста педагогов инклюзивной школы сформированы группы профессиональных задач, отражающих компетентность педагогов.

После утверждения Программы развития школы и составления дорожной карты продумана и спланирована система семинаров внутрикорпоративного обучения. Каждому семинару предшествовал ряд внутришкольных исследований по проблеме качества образования. В 2023 г. проведено мониторинговое исследование по выявлению позиций педагогов, родителей, учеников относительно школьной отметки: ее роли, влияния на учебную мотивацию и достижение образовательных результатов. В исследовании приняли участие 70 % учеников, 100 % педагогов школы, 45 % родителей. При анализе результатов обнаружена разница в ожиданиях родителей, учеников и педагогов относительно школьной отметки. Разность подходов в мотивирующем потенциале с позиции школьников, родителей, педагогов определила точки роста в современной практике оценочной деятельности. Проведен общешкольный семинар-тренинг с интенсивным погружением участников в осмысление результатов исследования и проектирования новых решений, поиск новых подходов. По итогам обучения все педагоги школы включились в совместную работу по усовершенствованию практики оценочной деятельности в инклюзивной школе: разработано Положение об оценивании, созданы буклеты, памятки для педагогов, родителей, учеников, проведены открытые уроки. Весь педагогический коллектив включился в совершенствование профессиональной практики, что благоприятно отразилось на развитии учебной мотивации школьников (подтверждено внутришкольными исследованиями в течение 2020–2023 гг.).

Подводя итог, важно отметить, что технологии комплексного подхода в освоении новых психолого-педагогических компетенций всем коллективом позволяют существенно изменить ситуацию в решении проблемных вопросов, создать благоприятные условия для системного профессионального роста педагогов инклюзивной школы.

Литература:

1. Абдулаева, О. А. Внутрифирменное и корпоративное обучение учителей: анализ понятий / О. А. Абдулаева, И. А. Греку // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 63 (1). — С. 4–8.

2. Алехина, С. В. *Философские и методологические основы инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие* / С. В. Алехина. — М. : МГППУ, 2022. — 218 с.
3. *Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 25–27 окт. 2023 г.)* / гл. ред. Е. В. Самсонова, Ю. А. Быстрова. — М. : МГППУ, 2023. — 320 с.
4. Распоряжение Правительства Новосибирской области от 19.04.2016 № 103-рп «Об утверждении концепции развития инклюзивного образования в Новосибирской области на 2016–2020 годы». — URL: <https://docs.cntd.ru/document/465712279> (дата обращения: 12.02.2025).
5. Коптелов, А. В. *Профессиональное развитие педагогов в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования* / А. В. Коптелов, А. В. Машуков // *Современные проблемы науки и образования*. — 2012. — № 6. — С. 351–400.
6. Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) (взамен ранее направленного от 22 декабря 2021 г. № 14068п-П8) : (утв. Правительством РФ 02.03.2023 № 2300п-П8). — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_446940/ (дата обращения: 13.02.2025).
7. *Мониторинг развития инклюзивного образования в Новосибирской области 2013–2022 гг.* // Государственное бюджетное учреждение Новосибирской области — Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям «Областной центр диагностики и консультирования». — URL: https://concord.websib.ru/?page_id=13176 (дата обращения: 10.02.2025).
8. Алёхина, С. В. *Оценка инклюзивной образовательной среды в образовательной организации : учеб. пособие* / С. В. Алёхина, Ю. А. Быстрова. — М. : МГППУ, 2024. — 112 с.
9. *Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях : метод. рекомендации для руководителей и пед. работников общеобразоват. организаций* / под ред. С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой. — М. : МГППУ, 2022. — 151 с.
10. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» // *Официальный интернет-портал правовой информации*. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015> (дата обращения: 17.01.2025).
11. *Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (последняя редакция от 28.12.2024)*. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 11.01.2025).
12. Фёдоров, О. Д. *Внутрикорпоративное обучение в системе непрерывного педагогического образования* / О. Д. Фёдоров, О. И. Николенко // *Научно-теоретический журнал*. — 2021. — № 3 (48). — С 57–70.
13. Чепель, Т. Л. *Возрастная психология. Интенсивный курс : учеб. пособие* / Т. Л. Чепель. — Новосибирск : НГПУ, 2003. — 206 с.

Формирование личности воспитанника кадетского училища: от дисциплины к лидерству

Демчук Ольга Владимировна, воспитатель курса
Ставропольское президентское кадетское училище

Кадетские училища занимают особое место в системе образования Российской Федерации, сочетая в себе традиции военного воспитания и современные подходы педагогики к развитию личности подростка. Основная задача таких учреждений — не только дать воспитанникам качественное образование, но и сформировать у них качества, необходимые для успешной службы и жизни в обществе. Одним из ключевых аспектов этого процесса является переход от строгой дисциплины к развитию лидерских качеств.

Кадетские учреждения традиционно ориентированы на формирование личности, обладающей высоким

уровнем дисциплины, ответственности и готовностью к служению Родине. Однако современные вызовы требуют не только дисциплинированных исполнителей, но и грамотных лидеров, способных принимать самостоятельные решения, брать на себя инициативу и эффективно управлять коллективом.

Данная статья рассматривает процесс формирования личности кадета как сложный, многоуровневый процесс, в котором дисциплина выступает не как самоцель, а как фундаментальная основа для развития лидерских качеств.

Дисциплина как основа воспитания

Дисциплина это — определенный порядок поведения людей, который отвечает нормам права и морали в целях улучшения качества жизни граждан [1].

Дисциплина — это фундамент, на котором строится весь процесс воспитания в довузовских образовательных учреждениях Министерства обороны. С первых дней пребывания в стенах учебного заведения воспитанники учатся соблюдать строгий распорядок дня, выполнять требования устава и следовать установленным правилам. Это помогает им развить самоконтроль, ответственность и умение работать в коллективе. Дисциплина в кадетском училище — это не просто набор ограничений, а система, которая учит воспитанников управлять своим временем, расставлять приоритеты и добиваться поставленных целей. Она формирует у них уважение к порядку, что является важным качеством для будущих офицеров и лидеров.

Дисциплина в кадетском образовании понимается не только как следование правилам и подчинение авторитету, но и как самодисциплина, способность к самоорганизации и самоконтролю. Это ключевое качество, необходимое для эффективного функционирования как в коллективе, так и индивидуально. Строгая дисциплина, включающая четкий распорядок дня, выполнение обязанностей и ответственность за свои действия, способствует формированию таких важных личностных характеристик, как пунктуальность, ответственность, настойчивость и самоконтроль. Эти качества, в свою очередь, являются необходимыми предпосылками для развития лидерских способностей. Без базового уровня дисциплины невозможно эффективно координировать действия других, принимать сложные решения под давлением и нести ответственность за результаты работы коллектива.

Развитие самостоятельности и инициативы

Однако дисциплина — это лишь первый этап в формировании личности кадета. На следующем этапе важно развить у воспитанников самостоятельность и инициативу. Довузовские образовательные учреждения Министерства обороны предоставляют для этого множество возможностей: участие в спортивных соревнованиях, военно-патриотических мероприятиях, научных конференциях и проектах, различных творческих конкурсах.

Воспитатели и преподаватели поощряют кадетов к принятию решений, к поиску нестандартных подходов к решению задач. Это помогает им развить критическое мышление, уверенность в себе и готовность брать на себя ответственность. Такие качества необходимы для того, чтобы в будущем стать не просто исполнителем, а лидером, способным вести за собой других.

Лидерство как высшая ступень развития

Лидерство — это не только умение командовать, но и способность вдохновлять, мотивировать и поддержи-

вать своих подчиненных. В кадетском училище этому учат через практику: старшекласники становятся командирами отделений, взводов, что позволяет им на практике применять полученные знания и навыки. Важную роль в формировании лидерских качеств играет также пример офицеров-воспитателей и преподавателей. Их профессионализм, преданность делу и умение находить подход к каждому воспитаннику становятся для кадетов образцом для подражания.

Формирование дисциплины и лидерских качеств в кадетском образовании осуществляется через разнообразные методы. К ним относятся такие методы как:

- система поощрений и наказаний: поощрение за достижения в учебе, в спорте и творческих конкурсах, наказание за нарушение дисциплины, распорядка дня и другие неправомерные действия, способствуют формированию понимания положительных и отрицательных последствий действий, стимулируют самоконтроль и ответственность.
- развитие самостоятельности: постепенное возложение ответственности за выполнение заданий, принятие решений в рамках своих полномочий способствует формированию самостоятельности и инициативы.
- ролевые игры и симуляции: проигрывание разных ситуаций, связанных с лидерством и принятием решений, способствует развитию необходимых навыков и умений.
- менторство: наставничество кадет старших курсов или воспитателей помогает младшим кадетам адаптироваться к условиям кадетской жизни и развивать лидерские качества.

Воспитание нравственных ценностей

Формирование личности кадета невозможно без воспитания нравственных ценностей. Честь, достоинство, патриотизм, уважение к традициям — эти принципы лежат в основе кадетского воспитания. Довузовские образовательные учреждения Министерства обороны стремятся создать условия, в которых каждый воспитанник сможет осознать свою роль в обществе и свою ответственность перед страной.

Еще недавно, попытки ввести в школах различные элементы военно-патриотического воспитания вызывали ожесточенные споры в российском обществе. На данный момент, нет ни одной образовательной организации, где бы вопросы патриотического воспитания молодежи не считались важными и приоритетными.

Воспитание и развитие черт настоящего мужчины — лидера, как и подготовка к военной службе, актуальны для любого возраста, если придерживаться этого алгоритма можно говорить о возможности подготовки всё новых и новых поколений защитников Отечества [2].

Заключение

Формирование личности воспитанника кадетского училища — это сложный и многогранный процесс, ко-

торый начинается с дисциплины и заканчивается развитием лидерских качеств. Кадетские училища не просто готовят будущих офицеров и защитников нашей Родины, они воспитывают людей, способных принимать ответ-

ственные решения, вести за собой других и служить примером для окружающих. Именно такие личности становятся опорой государства и общества, продолжая славные традиции кадетского братства.

Литература:

1. Для чего нужна дисциплина. — Текст: электронный // 12maximumeducation: [сайт]. — URL: <https://maximumtest.ru/uchebnik/7-klass/obshchestvoznaniye/dlya-chego-nuzhna-distiplina> (дата обращения: 28.02.2025).
2. Радионов Е. Г. Педагогические основы воспитания молодежи в защиту Отечества: специальность 13.00.08 «Педагогика»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Радионов Е. Г.; ВАК РФ. — Москва, 2002. — 343 с.

Мультимедийные игры как средство оптимизации логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи

Демьяненко Екатерина Егоровна, воспитатель;
Сиротина Елена Васильевна, педагог-психолог
МБДОУ Детский сад № 25 «Троицкий» г. Старый Оскол Белгородской обл.

Формирование правильной речи является одним из важнейших направлений гармоничного развития ребенка. В настоящее время эта проблема чрезвычайно актуальна, так как доля детей, имеющих отклонения в развитии речи, постоянно увеличивается.

Сегодня с целью коррекции нарушений речевого развития детей все большее применяются компьютерные средства обучения. В работе воспитателя актуальным направлением внедрения информационно-компьютерных технологий становится использование мультимедийных игр, корректирующих развитие лексико-грамматического строя речи ребенка. Мультимедийные игры позволяют привнести в занятие эффект наглядности, повысить мотивацию ребенка, способствуют более тесной взаимосвязи воспитателя и детей. У мультимедийных игр можно назвать такие преимущества, как информационная ёмкость, компактность, доступность, эмоциональная привлекательность, мобильность и многофункциональность.

Целью внедрения мультимедийных игр в практику нашей работы стала оптимизация коррекционного процесса формирования у детей грамматически правильной речи.

Задачи:

- формирование у детей с ОНР словаря и грамматики, коммуникативных навыков, развитие высших психических функций;
- интенсификация процесса овладения полноценной речевой деятельностью, являющейся залогом успешного взаимодействия ребёнка со сверстниками и взрослыми;
- повышение мотивационной готовности ребёнка к образовательной деятельности.

При формировании словаря и грамматики у детей с ОНР применение мультимедийных игр позволяет эффективно проработать:

1) употребление формы родительного падежа множественного числа имен существительных. В игре «Кого не стало?» детям предлагается рассмотреть детёнышей животных, правильно произнести их названия, запомнить, где какой детёныш находится. Затем дети закрывают глаза, слайд меняется, дети открывают глаза, смотрят и говорят, кого не стало.

Игра «Один — много»: взрослый называет один предмет, ребёнок много, например: У бабушки с дедушкой в огороде выросло много огурцов, помидоров, баклажанов;

2) употребление притяжательных прилагательных.

Игра «Потерянный хвост». Педагог говорит, что звери и птицы потеряли свои хвосты! Ребёнок должен посмотреть на картинку, выбрать для каждого персонажа подходящий хвост и сказать, чей он;

3) употребление антонимов.

Игра «Скажи наоборот»: нужно помочь герою сказки выполнить задание. На экране появляются предметные картинки с изображением различных видов мебели. Ребёнок должен внимательно рассмотреть предметы и помочь герою сказать наоборот: стол твёрдый, а стул мягкий, кресло новое, а шкаф старый и т. д. Знание антонимов значительно расширяет словарный запас и обогащает речь ребенка. А если обогащение словаря идёт с красочной подачей материала, то ребёнок намного легче и быстрее может освоить новый материал;

4) пополнение словаря по определенной лексической теме.

Игра «Найди семью». На экране появляются перепутанные взрослые домашние животные и их детёныши. Детям при помощи щелчка мыши нужно «отвести» детёныша к его маме, а затем назвать всё семейство, например: Мама — свинья, папа — свин, детёныш — поросёнок и т. д.

Игра «Узнай по описанию»: дети подбирают к ряду слов-признаков слово-предмет и соотносят с картинкой. Сначала взрослый описывает какой-либо овощ или фрукт, дети должны догадаться, о чем идет речь. Если дети отгадывают, то на экране появляется нужная картинка, если нет, то дети слышат возглас о неправильном ответе.

В игре «Кто за забором?» на экране изображён забор, из-за которого видны части тела домашних животных. Дети должны отгадать, кто там спрятался, и составить предложение про животного.

Мультимедийные игры очень эффективны на фронтальных занятиях по формированию лексико-грамматических категорий при изучении таких тем, как «Приметы осени. Грибы, ягоды. Бережное отношение к природе», «Овощи. Труд взрослых на полях и огородах», «Фрукты. Труд взрослых в садах», «Домашние животные и птицы. Наши четвероногие друзья», «Жизнь диких зверей и птиц осенью» и многих других. На каждом занятии (например, «В деревне у бабушки с дедушкой», «Путешествие с Буратино», «В гостях у бабушки Федоры», «Проделки Снежной Королевы», «В гостях у Старичка-Лесовичка» и т. д.) появляется новый герой, с помощью которого проходит НОД.

Мультимедийные игры очень продуктивны и в процессе закрепления пройденного материала: на индивиду-

альных занятиях и в работе с родителями, которые могут найти нужный материал на сайте детского сада.

Красочный, разнообразный демонстрационный материал (в том числе анимация), применяемый при использовании ИКТ, повышает интерес ребенка к процессу обучения. Это способствует большей концентрации его внимания на занятии и, как следствие, развитию его памяти, в том числе ассоциативной. Возможность использования звукового и музыкального сопровождения (например, в темах о диких и домашних животных можно прослушивать звучание их голосов) делает образовательный процесс более выразительным, а использование анимации и сюрпризных моментов более интересным и увлекательным (дети получают одобрение не только от педагога, но и со стороны компьютера в виде картинок, сопровождающихся звуковым оформлением).

При проведении непосредственно-образовательной деятельности мультимедийные игры позволяют перейти от объяснительно-иллюстрированного способа подачи материала к деятельностному, при котором ребенок становится активным субъектом, а не пассивным объектом образовательного процесса. Это способствует осознанному усвоению знаний дошкольниками и позволяет достичь более высоких результатов в обучении и воспитании детей.

Литература:

1. Болотина Л. Р., Микляева Н. В., Родионова Ю. Н. Воспитание звуковой культуры речи у детей в дошкольном образовательном учреждении: Методическое пособие. М., 2006.
2. Бондаренко А. К. Дидактическая игра в детском саду. М., 1991.
3. Нищева Н. В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в подготовительной к школе группе детского сада для детей с ОНР. М., 2008.

Особенности внимания детей с СДВГ

Дубикина Юлия Петровна, воспитатель

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 18 г. Ейска (Краснодарский край)

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) — расстройство развития, характеризующееся неуправляемостью поведения, трудностями сосредоточения и поддержания внимания, повышенной отвлекаемостью на стимулы. Впервые гиперактивного ребенка наблюдал немецкий психоневролог Г. Хофман в середине XIX в., дав мальчику прозвище Непоседа Фил. С 60-х гг. XX в. расстройство рассматривали в рамках минимальной мозговой дисфункции, и только в 1980 г. оно было выделено в самостоятельную нозологию — СДВГ. Распространенность синдрома среди школьников варьирует от 4 до 28 % с преобладанием мальчиков над девочками в соотношении 2:1.

Несмотря на пристальное изучение проблемы в течение ряда десятилетий, до сих пор не определены ве-

дущие факторы и точные механизмы синдрома дефицита внимания с гиперактивностью. Предполагается, что расстройство вызывается комплексом факторов, приводящих к нарушению созревания структур мозга и последующей дисфункции ЦНС:

1. Генетические. Согласно имеющимся данным, СДВГ относится к числу наследуемых патологий. В поддержку генетической теории говорит большая распространенность синдрома среди детей, чьи отцы страдали СДВГ (в 8 раз чаще), а также среди гомозиготных близнецов.

2. Биологические. Среди пренатальных факторов наиболее значимы материнский возраст (младше 18 и старше 35 лет), пренатальный стресс, хронические заболевания и вредные привычки матери, гестозы. К числу перина-

тальных факторов относят гипоксию плода, осложненные роды, недоношенность и переносимость ребенка.

3. Психосоциальные. Наибольшее значение среди них имеют семейный микроклимат, социально-бытовые условия, детско-родительские отношения. Неблагоприятно на развитии ребенка сказываются скандалы в семье, алкоголизация родителей, гиперопека и педагогическая запущенность, физические методы наказания, распад семьи.

4. Токсические. Некоторые авторы связывают СДВГ с чрезмерным содержанием в организме определенных веществ (салицилатов, ароматизаторов, свинца), дефицитом омега-3 — полиненасыщенных жирных кислот, микроэлементов (железа, магния), витаминов (фолиевой кислоты и др.). Также указывается на связь синдрома с повышенным потреблением быстрых углеводов на фоне белковой недостаточности.

Проявления СДВГ могут быть распределены по трем основным группам симптомов: нарушение внимания, импульсивность и гиперактивность. Также значимой (хотя и не входящей в клинические признаки) является социальная дезадаптация. Довольно часто гиперактивные дети сообразительны и быстро «схватывают» информацию, обладают неординарными способностями.

Исследования показывают, что наглядно-образное мышление у детей с СДВГ также имеет особенности: есть трудности в выделении существенных признаков предмета (идет смешение похожих предметов), в различении предметов внутри одной группы (сапог — ботинок; жираф — верблюд; петух — цыпленок — курица), в актуализации образа по слову-наименованию, в реализации номинативной функции речи (называние образов), в пространственном восприятии (понимание логико-грамматических конструкций), наблюдаются сложности со зрительно-предметной памятью.

Ключевыми симптомами СДВГ являются нарушение внимания, гиперактивность и импульсивность. Наиболее характерные симптомы расстройства формулируются как его диагностические критерии. Выделяются десять признаков проявления гиперактивности и импульсивности, девять признаков нарушения внимания. Начнем с перечня проявлений гиперактивности, поскольку уже в дошкольном возрасте они бывают выраженными:

- ребенок постоянно крутится, вертится;
- не может усидеть на месте, когда это необходимо;
- для него характерна чрезмерная и бесцельная двигательная активность;
- он не может тихо, спокойно играть;
- находится в постоянном движении;
- отличается болтливостью;
- гиперактивность всегда сочетается с импульсивностью;
- он отвечает на вопросы не задумываясь;
- не может дожидаться своей очереди;
- мешает другим людям, перебивает их.

Важную роль в развитии и течении СДВГ традиционно отводят социально-психологическим факторам, таким как воспитание и психологический климат в семье, бед-

ность, криминальное окружение, психические расстройства у родителей (включая алкоголизм), воспитание в неполной семье и детских учреждениях и др.

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью относится к числу наиболее распространенных форм психических расстройств в детском возрасте, который характеризуется нарастающим уровнем нарушения внимания, импульсивностью поведения и сочетается с двигательной расторможенностью и ухудшением общей произвольной психической активности. СДВГ проявляется в нарушении способности ребенка контролировать и регулировать свое поведение, что выражается в двигательной гиперактивности, нарушениях внимания и импульсивности.

Актуальность исследования внимания у детей с СДВГ объясняется значительной распространенностью данного явления, необходимостью его коррекции уже в дошкольном возрасте, а также незрелостью личностной сферы, часто сопровождающейся психическими и речевыми нарушениями, развитием вторичных проблем — поведенческих, социальных, учебных. По мнению большинства авторов, трудность заключается не столько в купировании данного состояния, сколько в его качественной идентификации, организации ранней диагностики.

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью подтверждается только неврологом при клиническом обследовании детей на основе характерных клинических признаков.

В основе диагностики СДВГ лежат клиническое и психолого-педагогическое обследования. Лабораторных и инструментальных критериев, подтверждающих наличие синдрома, не существует. Диагноз «синдром дефицита внимания с гиперактивностью» ставится на основании клинических данных, опросников и объективных исследований, которые включают: педиатрическое, неврологическое, педагогическое, логопедическое обследования. В системе постановки диагноза используются методы анкетирования родителей и педагогов, наблюдения, беседы, а также обследование детей с применением нейрофизиологических и психофизиологических средств. Ведущими методами диагностики данного патологического состояния являются различные тесты, в том числе и нейропсихологическое обследование.

Для постановки диагноза «синдром дефицита внимания с гиперактивностью» оптимален возраст 5–6 лет, в некоторых случаях — 6–7 лет, когда уже можно объективно определить наличие расстройства — неспособности удерживать внимание на чем-либо, что необходимо усвоить в течение определенного отрезка времени. Дефицит активной формы внимания заключается в неспособности к концентрации на конкретном объекте в течение заданного промежутка времени. Удержать внимание такого ребенка можно, лишь задействовав механизм сильной мотивации к данной ситуации (объекту), однако это возможно далеко не всегда.

Основные проявления синдрома — повышенная неструктурированная активность, а также нарушения кон-

центрации внимания в виде трудностей его удержания, снижения избирательности и частых переключений внимания. В дошкольном возрасте у детей с СДВГ преобладают гиперактивность, двигательная расторможенность, моторная неловкость, рассеянность, повышенная утомляемость, инфантилизм, импульсивность. Начальные проявления синдрома могут выявляться с первых дней жизни ребенка, более выраженная картина расстройства наблюдается в дошкольном возрасте.

Дети 6 лет не способны сосредоточенно заниматься, спокойно слушать, участвовать в играх, требующих концентрации внимания, их деятельность носит хаотический характер. Наряду со сниженным вниманием и повышенной импульсивностью у детей с СДВГ выявляются нарушения координационных механизмов ЦНС, двигательные расстройства.

Поскольку проявления синдрома гиперактивности очень разнообразны, Е. Н. Бичерова указывает на эффективность использования комплексного подхода в диагностике для выявления гиперактивных детей, проведения наблюдения и диагностики по трем основным направлениям: повышенная двигательная активность, дефицит внимания и импульсивность.

Коррекция синдрома дефицита внимания с гиперактивностью должна включать комплекс методик (то есть быть «мультимодальной»): медикаментозную, психологическую и педагогическую коррекцию, а также коррекцию поведения.

Е. В. Чернигина и Е. В. Горшкова полагают, что для успешной коррекционной работы с детьми с СДВГ начинать и диагностику, и коррекцию можно с 4 лет, когда у детей появляются первые признаки гиперактивного поведения в психомоторной сфере. Использование методов телесно-ориентированной психотехники (произвольное управление голосом и дыханием, релаксация, психогимнастика, игры с правилами) в психолого-педагогической работе с детьми 4–5 лет, имеющими признаки СДВГ, оказывает корректирующее воздействие на их психомоторное развитие.

Одно из наиболее эффективных психотерапевтических средств в работе с детьми с СДВГ — игровая терапия. Она имеет широкие возможности и при оказании помощи гиперактивным детям, существенно сглаживая их двигательное беспокойство и суетливость, позволяя контролировать их действия и поступки с помощью определенного игрового сюжета и связанных с ним правил и ролей. Специалисты считают, что успокаивающие игры с песком и водой просто необходимы для гиперактивных детей, например: «Археология», «Послушай тишину», «Колпак мой треугольный», «Морские волны», «Черепашка», «Ласковые лапки», «Кричалки — шепталки — молчалки», «Чужие колени или ладошки», «Встреча», «Запомни и повтори», «Развивающие кубики», а также пальчиковые игры.

Литература:

1. Баулина, М. Е. Актуальные проблемы диагностики синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей / М. Е. Баулина // Практическая медицина. — 2013. — № 1. — С. 150–152.

Коррекция поведения у детей с СДВГ включает в себя правильно организованный режим дня и ряд специальных мероприятий. Рекомендуются коллективные и индивидуальные игры, направленные на выработку и упрочение активного торможения: «Замри», «Утро, день, вечер, ночь», «Море волнуется». Уменьшению двигательной расторможенности способствует то, что детям в течение дня дается возможность реализовать потребность в движении, но после подвижной игры обязательно должна проводиться кратковременная игра, способствующая переходу от возбуждения к отдыху.

Л. В. Мамедова, А. А. Велькер рассматривают возможности применения арт-терапии для развития внимания детей старшего дошкольного возраста. Авторы разработали коррекционную программу развития внимания детей старшего дошкольного возраста, включающую четыре раздела, на основе применения игровой терапии.

В процессе игротерапии ребенок начинает лучше понимать свои чувства, учится принимать самостоятельные решения, делать выбор. Кроме того, повышается его самооценка, улучшаются коммуникативные навыки.

В старшем дошкольном возрасте на первый план выдвигается игра с правилами. Достижение феномена «поляризации внимания» (состояния высокой концентрации на выполняемом действии) было описано итальянским врачом и педагогом М. Монтессори в качестве одной из предпосылок к «нормализации» ребенка, благодаря которой его поведение перестраивается из хаотичного, гиперактивного в целенаправленное, осознанное, основанное на саморегуляции. Оценив эффект подобного состояния ребенка, М. Монтессори начала собирать коллекцию упражнений, способствующих достижению данного феномена.

Для детей раннего возраста больше всего подходят упражнения по переключению, проталкиванию, открыванию-закрыванию, для старших дошкольников — по пересыпанию, просеиванию, переливанию. Есть так называемые особые упражнения движений (ходьба по линии), упражнения тишины.

Таким образом, основные проявления синдрома дефицита внимания с гиперактивностью — повышенная неструктурированная активность, нарушения концентрации внимания в виде трудностей его удержания, снижения избирательности и частых переключений внимания. В дошкольном возрасте у детей с СДВГ преобладают гиперактивность, двигательная расторможенность, моторная неловкость, рассеянность, повышенная утомляемость, инфантилизм, импульсивность. Начальные проявления синдрома могут выявляться с первых дней жизни ребенка, более выраженная картина расстройства наблюдается в дошкольном возрасте.

2. Белоусова, Е. Д. Синдром дефицита внимания и гиперактивности / Е. Д. Белоусова, М. Ю. Никифорова // Российский вестник перинатологии и педиатрии. — 2000. — № 3. — С. 39–42.
3. Буторин, Г. Г. Проблемы критериев диагностики гиперактивного расстройства у детей / Г. Г. Буторин, Л. А. Бенько // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2017. — № 1. — С. 244–249.
4. Зайцева, О. Ю. Социально-психологическая детерминация синдрома гиперактивности у детей старшего дошкольного возраста / О. Ю. Зайцева // АНИ: педагогика и психология. — 2017. — № 1. — С. 275–278.
5. Мазина, А. К. Диагностика и коррекция детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / А. К. Мазина // Перспективы науки. — 2015. — № 8. — С. 29–32.

Подходы к обучению английскому языку детей с признаками дислексии в среднем звене общеобразовательной школы

Егорова Алина Кирилловна, студент

Научный руководитель: Пузырев Виктор Владимирович, старший преподаватель
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

В статье анализируются подходы к обучению английскому языку детей с признаками дислексии в среднем звене общеобразовательной школы. Приводятся причины и симптомы дислексии, которые затрудняют изучение иностранного языка. Рассматриваются особенности метода общей физической реакции, коммуникативного и мультисенсорного подходов, выявляются нюансы, которые необходимо учитывать учителям для повышения эффективности обучения школьников-дислексиков.

Ключевые слова: обучение английскому языку, средняя школа, дислексия, стратегии обучения, мультисенсорное обучение.

Approaches to teaching English to children with signs of dyslexia in secondary schools

The article analyzes approaches to teaching English to children with signs of dyslexia in secondary schools. The causes and symptoms of dyslexia, which make it difficult to learn a foreign language, are given. The article examines the features of the general physical reaction method, communicative and multisensory approaches, and identifies nuances that teachers need to take into account in order to improve the effectiveness of teaching dyslexic students.

Keywords: English language teaching, secondary school, dyslexia, learning strategies, multisensory learning.

Не все учащиеся учатся одинаково. Каждый ученик в одном языковом классе уникален, обладает разнообразными талантами, различными способностями к обучению, предпочтениями, интересами, потребностями и трудностями [1]. Ученики с дислексией испытывают трудности при изучении языков, поэтому им необходимо больше времени, усилий, заботы и внимания со стороны педагогов общеобразовательных учреждений. Термин дислексия происходит от греческого «dys» — «нарушенная функция» или «трудность», и «lexia» — «слова» или «язык». Дислексия — это состояние, поражающее мозг, которое влияет на обработку одного или нескольких аспектов языка: затрудняет произношение, чтение, письмо или использовании грамматики. Дислексия является одним из распространенных расстройств обучения и неврологических расстройств, вызывающих нарушения чтения или письма, низкую академическую успеваемость и достижения [2]. Однако дислексии не только испыты-

вают проблемы с чтением, письмом, орфографией и общением, но и иначе обрабатывают детали и инструкции по сравнению с людьми без дислексии. Хотя эти различия вызывают проблемы обучения, особенно в общеобразовательных школах, они делают детей интеллектуально одаренными, творческими и любознательными. Дислексии могут хорошо решать нестандартные задачи и изобретать, обладать развитой фантазией и увлекательно рассказывать истории. Однако не все педагоги достаточно подготовлены, чтобы помогать ученикам с дислексией, поэтому им необходимо дополнительное обучение в области выбора образовательных стратегий для этой категории учащихся.

Целью работы является изучение подходов к обучению английскому языку детей с признаками дислексии в среднем звене общеобразовательной школы. Для ее достижения были использованы структурно-функциональные и теоретические методы исследования: анализ,

обобщение и синтез литературы в области коррекционной педагогики.

Существуют разные точки зрения относительно причин дислексии [3]. У людей есть два процесса концептуальной интерпретации: вербальный и невербальный. Вербальная концептуальная интерпретация касается устной и звуковой информации, невербальная — ментальных образов мыслей и идей. Концептуализация учащихся с дислексией невербальная, поэтому им проще учиться с помощью изображений. Однако не каждое слово можно визуализировать, поэтому обучающиеся могут столкнуться с трудностями при чтении: когда их разум задерживает создание образов слов, они не могут читать правильно.

Ученики-дислексии имеют отличия от детей без нарушений на уровне устройства мозга [4]. Мозг состоит из двух полушарий, каждое из которых имеет собственные функции. Например, левое полушарие отвечает за усвоение и изучение языков, правое — за решение проблем, инновации и артистизм. У дислексиков правое полушарие является доминирующим, а левое — поддоминирующим. Одна из основных причин дислексии заключается в том, что мозг дислексика не может сохранять информацию в доминантном полушарии. Теменная и затылочная области мозга ответственны за беглость чтения и анализ слов. Исследования мозга дислексиков подтверждают, что в их теменной и затылочной областях активность ниже, чем у людей без этого нарушения. Также дислексический мозг содержит меньше белого и серого вещества в левой теменной области.

Не все ученики-дислексии испытывают одинаковые симптомы. Проявления состояния могут различаться в зависимости от уровня интенсивности дислексии, времени и индивидуальных различий, но в общем случае дислексикам сложно запоминать таблицу умножения, дни недели и месяцы года, различать лево и право, вспоминать правильные слова, управлять своим временем и быть организованными [5]. Из-за плохого навыка чтения и неправильного произношения слов учащиеся с дислексией чувствуют смущение во время чтения вслух в классе, ощущая, что буквы слов движутся во время чтения текста. Им может потребоваться прочитать отрывок несколько раз, чтобы понять его, и им нужно больше времени, чтобы выполнить задание по сравнению со сверстниками. При написании букв учащиеся с дислексией могут путать симметричные буквы, такие как «b» и «d», «p» и «q», и похожие буквы, такие как «j» и «g», «n» и «m», «v» и «w».

Учащиеся с дислексией могут хорошо отвечать устно, но когда дело доходит до написания высказанных объяснений, они неправильно пишут ту же самую мысль. Способ, которым они организуют свои идеи — правописание, выбор слов, длина предложений и порядок слов, может быть проблематичным. Их почерк чаще всего неуклюжий, и иногда дислексии даже не могут прочитать собственный текст, потому что он не организован. Для этой категории учащихся очень сложно одновременно слушать и писать.

Ученики-дислексии не доверяют собственным способностям, имеют низкую самооценку и испытывают страх неудачи. Одной из положительных черт этих учеников являются любопытство и любознательность [6]. Они могут легко учиться, используя свои чувства, умеют решать проблемы, понимают, как вещи связаны и объединены, обладают хорошей способностью к трехмерному восприятию. Учащиеся с дислексией очень креативны, однако это состояние не делает каждого дислексика гением. Важно понимать, что школа и образовательный подход во многом определяют креативность дислексиков. Адаптивная образовательная среда, которая отвечает потребностям дислексических учащихся, может развивать их креативность.

Дислексия — это тип нарушения обучения, которое включает не только трудности с изучением слов, правописанием, чтением и письмом. Она влияет на навыки, задействованные в точном и беглом правописании слов и чтении. От этого нарушения больше всего страдают школьники, изучающие иностранный язык [7]. Изучение иностранного языка требует понимания того, как работает родной язык, чтобы затем перенести эти знания на новый язык. Учащиеся с дислексией не имеют этой способности и понимания своего родного языка, поэтому изучение иностранного языка вызывает у них много проблем.

При обучении школьников с дислексией используются различные методы и теории. Одним из наиболее эффективных считается метод общей физической реакции, сочетающий изучение языка с физическим движением [8]. Однако это подход «целостного языка», который не дает ученикам с дислексией возможности изучать фонетику и грамматику английского языка.

В рамках коммуникативного подхода, где акцент делается больше на говорении, чем на чтении или письме, считается, что для учеников-дислексиков не обязательно сосредотачиваться на грамматике изучаемого языка [9]. Для этой категории обучающихся усвоение языка затрудняется программой, основанной на грамматике, определяющей усвоение языка отдельно от обучения, которое является сознательным процессом изучения языковых структур и грамматических правил, а не подсознательным усвоением языка. В то же время считается, что коммуникативный подход отрицательно влияет на успешность школьников-дислексиков в изучении английского языка, поскольку в этом подходе акцент на говорении делается больше, чем на других аспектах языка, таких как грамматические правила.

Еще один распространенный подход к обучению дислексиков английскому языку — мультисенсорное обучение [10]. Этот подход использует смесь чувств для обучения учащихся с дислексией как родному, так и иностранному языку. Мультисенсорное обучение предполагает, что учащиеся с дислексией имеют больше шансов освоить учебную программу, если они используют все свои чувства одновременно при изучении языка. Осно-

вываясь на мультисенсорном обучении, лучший способ помочь школьникам-дислексикам в процессе изучения языка — систематическое построение ассоциаций между звуками и их представлениями в письменной форме. Учителя могут находить наименьшую единицу языка, которую может удерживать обучающийся-дислексик, и постепенно реконструировать целую языковую последовательность.

Мультисенсорное обучение включает множество стратегий, основанных на понимании важности сочетания чувств при изучении языка:

- фиксация ощущения расположения языка для произнесения определенной фонемы;
- разделение слов на разные графемы, чтобы учащиеся сначала видели, а затем говорили и писали одновременно;
- цветовое кодирование гласных для подчеркивания различий между ними;
- разделение слов на слоги;
- использование словарей в контексте;
- использование флэш-карточек для практики взаимосвязи между звуками и буквами;
- объяснение сходств и различий родного и иностранных языков с использованием метакогнитивных стратегий;
- использование словаря в контексте путем включения изображений и картинок;
- воспроизведение словаря и часто используемых фраз с помощью движений тела;
- прослушивание аудиокниг и аудио для заданий по чтению.

При выборе образовательного подхода важно помнить, что учащимся с дислексией нужна дополнительная помощь и поддержка во время классной работы

и изучения английского языка [11]. Дислексия не только влияет на способность учащихся изучать язык, но и на их правильное использование учебных материалов. При обучении школьников-дислексиков учителям стоит:

- давать более четкие инструкции, особенно для заданий в письменной форме;
- разбивать длинные задания на мелкие шаги, чтобы школьникам было легче управлять своим временем;
- давать ученикам с дислексией задания по чтению на день раньше других, чтобы у них было достаточно времени для чтения и понимания текста;
- формировать тесты по одинаковой структуре, поскольку это снижает беспокойство обучающихся и проясняет ожидания относительно того, что нужно изучать;
- дополнять тесты примерами, чтобы школьники знали, в каком виде им нужно давать ответ;
- уделять дислексикам больше времени на решение тестов, поскольку им требуется больше времени для обработки информации;
- по возможности тестировать детей с дислексией отдельно от остального класса, чтобы они меньше беспокоились и не отвлекались на других.

Таким образом, дислексии обычно испытывают трудности с произношением, чтением, письмом или использованием грамматики, что усложняет для них изучение английского языка. Для учащихся с дислексией особо полезны такие языковые подходы, такие как метод общей физической реакции, коммуникативный и мультисенсорный подходы. Повысить эффективность обучения школьников поможет повышение осведомленности педагогов и родителей о природе дислексии, их изучение стратегий работы с дислексиками и формирование готовности поддерживать творческие таланты учеников.

Литература:

1. Matter N., White J., Youman J. Dyslexia around the world: A snapshot. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 2020, vol. 25, no. 1, pp. 1–17. DOI: 10.18666/LDMJ-2020-v25-II-9552
2. Habib M. The neurological basis of developmental dyslexia and related disorders: A reappraisal of the temporal hypothesis, twenty years on. *Brain Sciences*, 2021, vol. 11, no. 708, pp. 1–32. DOI: 10.3390/brainsci1160798
3. Sadry Z., Momand M., Hairan M. H. Dyslexia and Foreign Language Learning. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 2022, vol. 6, no. 9, pp. 394–397. DOI: 10.47772/IJRISS.2022.6931
4. Werth R. Dyslexia: Causes and Concomitant Impairments. *Brain Sci*, 2023, vol. 13, no. 3: 472. DOI: 10.3390/brainsci13030472
5. Kalsoom T., Mujahid A. H., Zulfqar A. Dyslexia as a learning disability: Teachers' perceptions and practices at school level. *Bulletin of Education and Research*, 2020, vol. 42, no. 1, pp. 155–166. DOI:
6. Hassan O. A. B. Dyslexia and learning in view of the socio-cultural theory and development psychology. *Social Sciences & Humanities Open*, 2023, vol. 8, iss. 1: 100718. DOI: 10.1016/j.ssaho.2023.100718
7. Tsakalidou S. P. Teaching Foreign Languages to Learners with Dyslexia in Greece: An Overview of Theory and Practice. *Language Teaching Research Quarterly*, 2022, vol. 31, pp. 41–52.
8. Veren, Yulia Y. G. S., Regina. Total Physical Response Method as a Stress-Free Learning Method in English Language Teaching: English. *Journal of English Development*, 2023, vol. 3, no. 2, pp. 278–287. DOI: 10.25217/jed.v3i02.4832
9. Reraki M. Inclusive practices for dyslexic language learners: an intervention study in the Greek EFL setting. *Support for Learning*, 2022, vol. 37, pp. 480–494. DOI: 10.1111/1467-9604.12422
10. Yanilis R. Lazy or Dyslexic: A Multisensory Approach to Face English Language Learning Difficulties. *English Language Teaching*, 2020, vol. 13, no. 5, pp. 34–48.

11. Vouglanis T. Teaching a foreign language through ICT to students with dyslexia and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and the role of ICTs. GSC Advanced Research and Reviews, 2024, vol. 21, no. 1, pp. 403–411. DOI: 10.30574/gscarr.2024.21.1.0394

Развитие познавательного интереса старших дошкольников средствами художественной фотографии

Есанкулова Фатимат Мухамедовна, студент

Научный руководитель: Поповкина Ольга Петровна, старший преподаватель
Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

В данной статье раскрываются некоторые вопросы развития познавательного интереса старших дошкольников, обозначена проблема и выявлена особая значимость использования художественной фотографии в педагогическом процессе, определены этапы педагогической работы с образцами художественной фотографии в разных жанрах с целью развития познавательного интереса старших дошкольников.

Ключевые слова: познавательное развитие, познавательный интерес, художественная фотография, этапы ознакомления

В настоящее время одной из значимых проблем дошкольного образования является формирование познавательной сферы личности. Современной наукой доказана актуальность теоретической разработки этой проблемы и реализация её в практической деятельности. Познавательное развитие — это совокупность количественных и качественных изменений, происходящих в познавательных психических процессах в соответствии с возрастом под влиянием окружающей среды и собственного опыта ребёнка [6].

Особую значимость познавательного развития детей дошкольного возраста подчеркивают требования ФГОС ДО, в котором определены «Основные принципы дошкольного образования». Один из них сформулирован следующим образом: «Формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности» (п.1.4.7).

Формирование и развитие познавательного интереса является частью разносторонней проблемы обучения, развития и воспитания личности. Поэтому необходимость формирования познавательного интереса в период дошкольного детства имеет социальную, психологическую и педагогическую значимость

Познавательный интерес — избирательная направленность личности, которая характеризуется постоянным развитием способности к познанию, активным стремлением к новым, более полным, системным и глубоким знаниям о предметах, объектах и явлениях окружающего мира. И это должно происходить только на положительном эмоциональном фоне.

Значение познавательного интереса в процессе формирования личности можно оценить как важнейшее направление активного познания окружающего мира, которое заключается в формировании умения проникать в мно-

гообразии окружающей действительности, стремления отражать в сознании ее сущностные стороны, устанавливать причинно-следственные связи, закономерности, находить противоречия, выдвигать гипотезы и т. п. [7].

На этапе дошкольного детства познавательный интерес носит поисковый характер и определяется, как стремление ребёнка познавать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов, объектов и явлений действительности, желание вникнуть в их сущность, найти между ними связи и отношения. Интерес — это реальная и особо важная причина любых действий детей, в том числе и познавательных. Он является одним из постоянных, сильнодействующих мотивов детской деятельности, а также основой положительного отношения к процессу получения теоретических знаний и освоения практических умений.

Познавательный интерес является причиной возникновения вопросов у детей, ответы на которые дошкольники активно и постоянно ищут. При этом поисковая деятельность воспитанников, направленная на получение ответов на поставленные вопросы, совершается с увлечением, они испытывают эмоциональный подъем, радость от удачи. Познавательный интерес положительно влияет не только на процесс и результат деятельности, но и на протекание психических процессов (восприятия, воображения, памяти, внимания), которые под влиянием познавательного интереса приобретают особую активность и направленность.

Г. И. Щукина выделяет следующую структуру познавательного интереса: «Познавательный интерес состоит из следующих взаимосвязанных процессов:

— интеллектуальных: логические действия и операции (анализ, синтез, обобщение, сравнение), доказательства;

— эмоциональных: переживание успеха, радости познания, гордости за свои достижения, удовлетворение деятельностью;

— регулятивных: волевые устремления, целенаправленность, настойчивость, внимание, принятие решений;

— творческих: воображение, предвосхищение, озарение, создание новых моделей, образов» [3].

По мнению А. Ю. Дейкиной с позиции педагогики роль познавательного интереса в обучении и развитии старших дошкольников сводится к следующему:

— познавательный интерес способствует глубине и прочности знаний;

— познавательный интерес повышает качество мыслительной деятельности;

— познавательный интерес существенно влияет на формирование личности ребенка: определяет его активность в учении, благоприятствуют развитию индивидуальных способностей, формирует творческий подход к различным видам деятельности;

— познавательный интерес повышает общий эмоциональный тонус воспитанников, создает благоприятный эмоциональный фон для протекания всех психических процессов [1].

Развитие познавательного интереса ребенка старшего дошкольного возраста предполагает:

— опору на природную детскую любознательность;

— поощрение познавательной инициативы ребенка в виде вопросов, рассуждений и уважительное к ним отношение;

— опору на такие виды познавательной активности, как наблюдение, экспериментирование, познавательное общение;

— организацию развивающей среды, стимулирующей познавательную активность детей;

— обогащение сознания ребенка новыми познавательными содержаниями посредством основных источников информации (искусств, наук, традиций и обычаев).

Формирование познавательного интереса у дошкольников происходит в разнообразной детской деятельности, что позволяет ребенку творчески подходить и к видению мира, и к способам его отображения, при этом используя для самовыражения любые доступные средства. В последнее время к таким доступным средствам можно отнести один из видов визуального искусства — художественную фотографию, которой занимаются люди самых разных возрастов и профессий в качестве художественно-прикладной и творческой деятельности. Благодаря современным технологиям, фотография стала могучим средством человеческого познания. Художественная фотография — это искусство отображения образов в соответствии с видением фотографа как художника, использующего фотографию как средство творческого самовыражения. Цель художественной фотографии — выразить идею, оформить визуальное послание или отобразить эмоции. Результатом работы фотохудожника могут быть пейзажи, портреты, натюрморты и другие изображения.

Стремительный рост информатизации общества и наличие огромного количества электронных средств во всех сферах жизни человека диктует необходимость нахождения инновационных форм, методов и средств развития детей. Современные дети быстро приобщаются к новым информационно-техническим устройствам, приобретают устойчивые навыки пользования такими устройствами. Использование средств художественной фотографии способствует нахождению детьми собственного интереса, их самоопределение в образовательной области «Познавательное развитие», становится стимулом для развития индивидуального познавательного интереса, и при грамотном сопровождении взрослого становятся темами для их собственного исследования.

В научной литературе не имеется достаточного разностороннего и глубокого анализа возможностей применения искусства художественной фотографии в процессе познавательного развития дошкольников. Исследования в этом направлении представляют собой обобщение передового практического опыта некоторых педагогов-практиков Н. А. Аносовой, О. С. Любавиной, Ю. Бобылевой, А. А. Звягинцевой и других. Они отмечают, что художественная фотография способствует сознательному и легкому возникновению познавательного интереса к окружающему миру, определяет направленность детских интересов, их устойчивость, длительность и широту, способствует развитию детского восприятия.

Опытные педагоги-практики отмечают, что искусство художественной фотографии имеет большое значение в формировании внутреннего мира ребенка, сочетает в себе духовное богатство, истинные эстетические качества, нравственную чистоту и высокий интеллектуальный потенциал. Художественная фотография не только знакомит с окружающими предметами, объектами, явлениями, событиями, учит сосредоточенно вглядываться в них, наблюдать, сравнивать, выделять главное для себя, но и побуждает к самостоятельному творчеству, поддерживают интерес к познанию окружающего мира. По мнению педагогов, знакомство с художественной фотографией — это познавательный процесс глубоко творческого характера. Художественная фотография дает огромный материал для познания жизни, т. к. фотограф, подмечая основные тенденции развития жизни, оперативно воплощает их в своих работах, создает художественные образы, которые эмоционально и интеллектуально влияют на ребенка, заставляя размышлять об увиденном [4].

Художественная фотография в своей специфике опирается на традиции живописи, но также как и она, художественная фотография — это не бесстрастное зеркало мира, а самостоятельный вид искусства. В этом искусстве фотохудожник способен выразить свое личное отношение к запечатленному на снимке через ракурс съемки, распределение света, светотени, передачу образов, умение удачно выбрать момент съемки. Конечно, искусство художественной фотографии в некоторой степени упрощают технические приспособления (штативы, подсветка,

цветовые фильтры и т. п.) и уникальная техника (фотоаппараты, объективы и т. п.), а значит, делают это искусством технически более доступным и менее затратным по времени для большинства людей. Но, если брать действительно уникальные фотографии, сколько человеческих усилий, художественного вкуса, терпения, длительного визуального поиска избранного фотохудожником объекта стоит один только снимок. Например, при иллюстрировании научных и познавательных статей о редких растениях и животных, уникальных явлениях природы, культурных и исторических объектах и событиях.

Специфику художественной фотографии как вида искусства составляет ее документальность, достоверность, возможность отображения существенного момента действительности.

В процессе ознакомления старших дошкольников с художественной фотографией педагог опирается на возрастные особенности и индивидуальные возможности восприятия детьми художественных произведений. На первом этапе ознакомления с произведениями художественной фотографии необходимо уделять внимание первичному восприятию, которое необходимо продумывать. Такое восприятие возможно при организации небольших тематических выставок (например, о временах года), при ознакомлении с познавательной или научно-популярной литературой (например, рассматривание фотографий в качестве иллюстраций к книгам, альбомам), при просмотре презентаций и виртуальных экскурсий. При первичном восприятии фотографии в форме свободного разглядывания детьми, как правило, часто упускается то, что показалось неинтересным, что прошло мимо их внимания ввиду недостатка жизненного опыта. Поэтому педагог с помощью наводящих вопросов направляет детское внимание, делает восприятие произведений художественной фотографии более последовательным и целостным на основе анализа изображаемого. Примерные вопросы для восприятия художественных фотографий могут звучать следующим образом: Кто изображен (что изображено)? Какие действия совершает? Какой момент запечатлен? Что еще составляет содержание? Какую характеристику можно дать главному персонажу фотографии? Что необычного в этой фотографии? Что нового можно узнать благодаря этой фотографии? Какие события могли быть до фотографирования? Какие события могут случиться после фотографирования? Чем удивила фотография? Как художник показал красоту персонажа (предмета, объекта, явления)? Почему работа фотографа вызывает восхищение?

На данном этапе для закрепления полученных умений (последовательно воспринимать и анализировать произведения) можно предложить детям сравнить (или классифицировать) художественные фотографии. Сравнить художественные фотографии можно по разным признакам: по жанрам (пейзаж, натюрморт, портрет, анималистика и т. п.), по содержанию, по композиции, по образу главных героев, по определенным действиям героев, по цветовой гамме и т. д.

Второй этап ознакомления старших дошкольников с искусством художественной фотографии можно охарактеризовать как процесс получения «обратной связи»: самостоятельный анализ и оценивание произведений художественной фотографии в свободном творческом обсуждении. На данном этапе можно предложить детям самостоятельно (или совместно) подобрать экспонаты для фотовыставки на определенную тему, выбрать фотографии для тематических фотоальбомов, подобрать иллюстрации для бесед, рассказов и т. п.

Использование возможностей художественной фотографии может стать средством развития у старших дошкольников познавательного интереса. Для этого педагогу следует определить то направление познавательного развития, которое наиболее интересно для детей или является в педагогической работе основной темой для изучения в данный момент. Например, при изучении в подготовительной группе темы «Наш общий дом — планета Земля» рекомендуется использовать произведения художественной фотографии по следующему содержанию: вид из космоса, разнообразные природные ландшафты, многообразие животного мира и мира людей и т. д.

С целью развития познавательного интереса у старших дошкольников средствами художественной фотографии педагогу следует расширять детский кругозор, осваивать научные знания, формировать представления о многообразии и уникальности окружающего мира (например, с помощью микрофотографий), создавать предпосылки для дальнейшего познания всего окружающего на основе эмоционального восприятия художественных образов (восхищения, удивления, восторга и т. п.).

Основным индикатором работы педагога по развитию познавательного интереса средствами художественной фотографии должны стать детские вопросы познавательной направленности. Именно детские вопросы (их количество и разнообразие) после восприятия художественных фотографий могут свидетельствовать о том, насколько продумана и эффективна педагогическая работа в данном направлении. Воспитателю следует учить детей формулировать и задавать вопросы, которые не должны быть нацелены на констатацию увиденных фактов, а иметь поисково-проблемный характер (почему..., в чем сильная сторона ..., можно ли сравнить ..., что случится, если ..., какие условия ..., каким образом ... и т. п.).

Таким образом, по мнению исследователей, познавательный интерес — важнейшее образование личности, которое складывается в процессе жизнедеятельности человека, формируется в социальных условиях его существования и никоим образом не является присущим человеку от рождения. Особенностью познавательного интереса является его способность обогащать и активизировать процесс не только познавательной, но и любой деятельности человека, поскольку познавательное начало имеется в каждой из них. Для формирования и развития познавательного интереса педагоги используют достаточно разнообразные средства, к которым можно отнести

художественную фотографию. Педагогическая работа в данном направлении должна быть нацелена на расширение детского кругозора, освоение научных знаний, освоение терминологии, на формирование умений анали-

зировать, сравнивать, классифицировать запечатленное на фотоснимках. Также художественная фотография стимулирует у старших дошкольников познавательный интерес на основе возникающих у детей вопросов.

Литература:

1. Дейкина, А. Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения: Учеб. пособие / А. Ю. Дейкина; М-во образования Рос. Федерации. Бийск. пед. гос. ун-т им. В. М. Шукшина. — Бийск: НИЦ БПГУ им. В. М. Шукшина, 2002. — 47 с.
2. Шукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Шукина. — М.: Просвещение, 2009. — 34 с.
3. Шукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Шукина. — М.: Педагогика, 2008. — 109 с.
4. Аносова, Н. А. Фотографирование дошкольниками как метод развития детских интересов и познания [Электронный ресурс]: <https://nsportal.ru/detskii-sad/korreksionnaya-pedagogika/2022/01/01/fotografirovanie-doshkolnikami-kak-metod-razvitiya> (дата обращения: 17.02.2025).
5. Рябцева, А. В. Современные технологии организации педагогического процесса в ДОУ в условиях реализации ФГОС ДОУ (проблемное обучение) [Электронный ресурс]: https://topolekkazaki.ucoz.ru/ped/problemnoe_obuchenie.pdf (дата обращения: 20.02.2025)
6. Плотникова, О. В. Проблема формирования познавательной деятельности учащихся [Электронный ресурс]: <https://www.lurok.ru/categories/21/articles/81391> (дата обращения: 22.02.2025)
7. Феденкова, Е. В. Психолого-педагогическая сущность познавательного интереса / Е. В. Феденкова // Молодой ученый. — 2018. — № 16 (202). — С. 317–319 [Электронный ресурс]: <https://moluch.ru/archive/202/49498/> (дата обращения: 21.02.2025)

Условия формирования исследовательской компетентности учащихся при реализации проекта на уроках иностранного языка

Иванов Евгений Михайлович, учитель английского языка
ГБОУ СОШ № 176 Калининского района г. Санкт-Петербурга

В статье рассматривается исследовательская компетентность учащихся, включающая в себя ряд определенных умений, условия её формирования, при осуществлении проектной деятельности в процессе обучения. Проектная деятельность представлена применением метода проектов на уроках иностранного языка. Предпринята попытка систематизировать сходства и различия исследовательской и проектной деятельности в целом, их целей, задач и структуры. Рассмотрен вопрос по применению метода проектов в целях развития исследовательской компетентности учащихся на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: метод проектов, исследовательская деятельность, проектная деятельность, исследовательская компетентность, проект.

В современном обществе в связи с происходящими социально-экономическими изменениями важной становится задача развития у человека умения творчески и нестандартно подходить к поиску оптимальных решений проблемных ситуаций. Актуальной становится задача формирования личности, умеющей самостоятельно и критически мыслить, самостоятельно добывать знания, необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы, строить умозаключения, оценивать свою работу и работу других.

Данную задачу можно решить путём активного вовлечения учащихся в исследовательскую деятельность в про-

цессе школьного обучения. В процессе исследования учащиеся, наряду с применением знаний и навыков, полученных и накопленных ранее, развивают интуицию, смекалку, умение быстро воспринимать основное содержание усваиваемого, рассматривать его с разных точек зрения, как бы видеть в ином ракурсе, использовать одно и то же знание в разных учебных и жизненных ситуациях, разных системах понятий, переосмысливая их [6, с. 20].

В условиях школьного обучения под исследовательской деятельностью понимают учебную деятельность учащихся, которая нацелена на поиск решений творческих, нестандартных, исследовательских задач.

Решая исследовательскую проблему необходимо придерживаться следующих этапов: формулирование проблемы, изучение теоретической информации в данной области, выбор методов исследования, сбор практического материала, его анализ и обобщение, собственные выводы и умозаключения, обобщение полученных результатов, определение перспектив дальнейшего исследования [5, с. 43].

Уровень умения учащегося осуществлять исследовательскую деятельность определяю как исследовательскую компетентность.

Под данным видом компетентности принято понимать набор определенных умений и навыков, благодаря которым учащийся выступает в качестве исследователя по отношению к окружающему миру, выражающуюся через чувствительность к проблемам вопросам, умение распознать и разрешить проблемную ситуацию с любым произвольным объектом или явлением окружающего мира, используя для этого различные теоретические и эмпирические способы исследования [4, с. 16].

Структура исследовательской компетентности представлена взаимодействием следующих компонентов: мотивационного, информационного, когнитивного, коммуникативного, рефлексивного, личностного [2, с. 153].

1. *Мотивационный компонент* связан с уровнем развития мотивации учащегося к выполнению исследовательской работы, интересом и потребностью в этой деятельности, креативностью подхода к решению исследовательских задач, желанием получить новый, ранее ему неизвестный факт, прийти к новому умозаключению;

2. *Информационный компонент* связан с умениями осуществлять поиск, обработку, критический отбор новой информации по вопросу исследования, навыками работы с информационно-коммуникационными технологиями;

3. *Когнитивный компонент* связан с набором знаний, умений и навыков учащегося, которые необходимы для решения исследовательских задач; обусловлен системой знаний об исследовательской деятельности, ее нормах и ценностях в современном обществе. К таким умениям относятся:

1) умение четко формулировать исследуемую проблему;

2) умение определять цели и задачи исследования;

3) умение осуществлять поиск и обработку информации по проблеме исследования;

4) умение использовать в научной работе различные методы эмпирического исследования;

5) умение работать в коллективе, осуществлять продуктивную коммуникации, как с отдельными участниками, так и в группе, взаимопомощи;

6) умение соблюдать этапы работы над исследовательской задачей;

7) умение правильно организовывать и оформлять исследовательскую работу, обобщать результаты и т. п.

4. *Коммуникативный компонент* связан со следующими умениями:

1) умение организовывать и осуществлять продуктивную коммуникацию как с отдельными участниками, так и с исследовательской группой;

2) умение находить и применять нестандартные способы решения проблемных вопросов;

3) умение видеть и находить способы решения проблем в коллективе, принимать свои решения с учетом интересов всех членов исследовательской группы;

5. *Рефлексивный компонент* связан с умениями распознавать, оценивать, анализировать свою собственную деятельность и деятельность других участников группы;

6. *Личностный компонент* предполагает развитие у учащихся умений самостоятельно организовывать свою деятельность, заниматься своим саморазвитием, самообразованием. Следствием выполнения исследовательской задачи является культурное самоопределение, самоидентификация учащегося.

В настоящее время в практике обучения иностранного языка, когда речь заходит о необходимости развития исследовательской компетенции учащихся, очень часто в качестве наиболее распространенного и общепринятого способа решения этой задачи выдвигается метод проектов. Для этого есть очевидные и обоснованные причины, одна из которых заключается в сходстве ведущих характеристик проектной и исследовательской видов деятельности.

Так, например, О. И. Барменкова применительно к преподаванию иностранных языков метод проектов определяет как «творческую учебную деятельность, проблемную по форме предъявления материала, практическую по способу его применения, интеллектуально нагруженную по его содержанию, самостоятельную по характеру добытия знаний, протекающую в условиях постоянного конкурса мнений, предложений» [1, с. 48].

К сожалению, у многих учителей бытует не всегда обоснованное мнение, что любой проект, предлагаемый учащимся, гарантированно приводит к развитию их исследовательской компетенции, поскольку проектная деятельность есть аналог исследовательской деятельности.

Однако, при более детальном анализе этих двух видов деятельности, обнаруживается, что не всякий проект несет в себе явно выраженную исследовательскую направленность. Многие проекты являются творческими, их цель — развитие творческого потенциала и креативных умений учащихся. А для того, чтобы проект развивал исследовательские способности необходимо соблюдение целого ряда условий, при которых школьник, участвующий в проекте, действительно бы выступал в качестве исследователя, а не выполнял бы роль пассивного исполнителя поставленных извне задач. Данные условия вытекают из различий собственно исследовательской и проектной видов деятельности. Рассмотрим их подробнее.

Проектная деятельность, будучи по форме учебно-познавательной, и по характеру творческой и игровой деятельностью, в качестве обязательного условия имеет наличие конкретного представления о конечном продукте

деятельности, другими словами, конечный результат проекта всегда известен с самого начала. Результат решения исследовательской задачи, как отмечалось выше, заранее неизвестен.

Проект, в его педагогическом понимании — это «разработанные система и структура действий педагога для реализации конкретной педагогической задачи с уточнением роли и места каждого действия, времени осуществления этих действий, их участников и условий, необходимых для эффективности всей системы действий» [3, с. 22]. В этом определении, как видно, заложены: фактор времени, целенаправленность, нормированность изменений, специфика организации деятельности.

В реализации проекта прослеживаются конкретные этапы: выработка концепции, определение целей и задач

проекта, доступных и оптимальных способов достижения результата, создание плана реализации проекта, защита проекта, включая рефлексию результатов деятельности.

Замечу, что процесс решения исследовательской задачи также предполагает прохождение ряда этапов: постановка проблемы, изучение теории, посвященной конкретному вопросу, подбор методов исследования, сбор необходимого материала исследования, его анализ и обобщение результатов, собственные выводы. Описанная последовательность выполнения действий является обязательной для осуществления исследовательской деятельности.

Ниже в таблице я предпринял попытку систематизировать сходства и различия исследовательской и проектной деятельности.

Общие черты исследовательской и проектной деятельности	Различия исследовательской и проектной деятельности
Исследовательская и проектная виды деятельности включают в себя общие этапы работы: —целеполагание, формулирование проблемы, задач; —определение актуальности; —планирование деятельности, определение хода работы; —защита результатов работ, собственные выводы;	– На начальном этапе проекта прогнозируется конкретный практический результат (продукт); — гипотеза не предусматривается; — на начальном этапе работы над исследованием определяется лишь направление дальнейшей работы, формулируются некоторые характеристики итогов исследования;
Итогами исследовательской и проектной деятельности являются как предметные результаты, так и личностные (развитие умений в области исследования или проектной области, развитие умений индивидуальной и групповой работы).	В научном исследовании важен сам процесс исследования, а практическая значимость часто не играет значимой роли. Проект направлен на практическое применение полученных результатов.

Можно сделать вывод, что исследовательская и проектная деятельность имеют как черты сходства, так и различия.

К примеру, исследовательская деятельность подразумевает наличие решения исследовательской задачи с неизвестным решением, путем прохождения через определенные этапы научного исследования: на начальном этапе учащиеся должны уметь выдвигать гипотезу, формулировать и прогнозировать конечный результат в виде интеллектуального продукта, предвосхитить ту или иную истину, построить модель предполагаемого интеллектуального продукта в стандартном виде.

Проектная деятельность, в свою очередь, включая этап целеполагания, как способа прогнозировать конечный результат, как правило, не располагает инструментами для развития прогностических умений учащихся. Эта часть проекта полностью разрабатывается учителем. Кроме того, результат проекта чаще всего оказывается не интеллектуальным, а материальным продуктом.

Литература:

1. Барменкова О. И. Роль метода проектов в формировании личностных и метапредметных результатов средствами иностранного языка // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 6. С. 50–52.
2. Баторова А. С. Учебно-исследовательская деятельность на уроках английского языка // Наука и образование: новое время. 2014. № 4. С. 153–155.
3. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений; под ред. И. А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.

4. Пишулова А. С. Формирование информационной, коммуникативной, исследовательской компетенций в процессе обучения школьников исследовательской деятельности [Электронный ресурс] // Вестник ТГПУ. 2009. № 7. С. 15–18. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/formirovanie-informatsionnoy-kommunikativnoy-issledovatel'skoy-kompetentsiy-v-protseesse-obucheniya-shkolnikov-issledovatel'skoy> (Дата обращения: 14.02.2025).
5. Скосарёва С. Н. Формирование исследовательской компетенции обучающихся в условиях реализации ФГОС // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. № 2. С. 43–46.
6. Якиманская И. С. Развивающее обучение. М.: Педагогика, 1979. 144 с.

Особенности памяти у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью

Кончиц Юлия Николаевна, слушатель

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

Младшим школьником принято считать возраст ребенка от 6 до 10 лет, что соответствует годам обучения в начальных классах. Это особенный период в жизни ребенка. С поступлением в школу «изменяется его социальный статус, появляется новая значимая фигура — учитель, ведущей становится учебная деятельность, а главными психологическими новообразованиями — внутренняя позиция учащегося и умение учиться» [2, с. 144].

В младшем школьном возрасте для успешности учебной деятельности имеет ключевое значение произвольность психических процессов. Ребенок в этот период должен научиться произвольному управлению памятью, вниманием, мышлением. Произвольность формируется сначала под влиянием указаний педагога, посредством его направляющей деятельности. Впоследствии учащиеся младшего школьного возраста должны уже самостоятельно осуществлять произвольную регуляцию познавательных процессов. Именно произвольность и определяет в дальнейшем успешность становления общеучебных умений и навыков [1, с. 20].

Особенное значение в процессах обучения, приобретения и накопления знаний, начиная с периода младшего школьного возраста, имеет память. Учебная деятельность с необходимостью предполагает определенный уровень развития памяти младшего школьника. После поступления в школу их важнейшая задача заключается в том, чтобы получать и усваивать требуемую информацию. Недостаточный уровень развития памяти может привести к низкой успеваемости ребенка и в будущем спровоцировать абсолютное нежелание учиться. Память является основой многих, если не всех, способностей человека. Память — центральное условие получения знаний и навыков, формирования способностей и привычек.

Изучением особенностей памяти младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью занимались Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Б. П. Пузанов Н. Я. Семаго, Е. С. Слепович и др.

Младшие школьники с легкой интеллектуальной недостаточностью — это учащиеся, которые «обладают нарушением нормального темпа развития, при которых дети, достигая школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов, что проявляется недостаточностью развития познавательной, эмоционально-волевой сферы, активности личности в целом, что вызывает определенные трудности в процессе обучения в школе» [6, с. 44].

Нарушения памяти у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью объясняются малым объемом памяти и замедленным темпом формирования новых условных связей непрочностью данных связей.

Нарушения непосредственной памяти у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью проявляются в том, что они усваивают все новое очень медленно, лишь после многократных повторений, быстро забывают воспринятое и не могут в необходимый период времени воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике.

Замедленность и непрочность процесса запоминания прослеживается в том, что, например, программу четырех классов школы дети с легкой интеллектуальной недостаточностью усваивают за 7–8 лет обучения.

Нарушения памяти у учащихся с интеллектуальной недостаточностью проявляются в отсутствии прочности запоминаемого материала, учащимся требуется большое количество повторений, они не могут запоминать значительные объемы материала, сохранение оказывается кратковременным и материал быстро забывается без регулярного повторения.

Следует также указать и на такую особенность памяти младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью, как нарушение динамики запоминания, на инертность памяти и быструю утомляемость и истощаемость ребенка. Все это обусловлено органическим характером нарушений в головном мозге, в частности, нарушением установления прочных связей в коре головного

мозга, что в итоге приводит к недифференцированному восприятию и нарушению удержания в памяти информации. Для младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью характерна эпизодическая «забывчивость» [4, с. 53].

У учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью особенно ярко выражены нарушения опосредованной памяти, поскольку в этом виде памяти задействованы мыслительные операции (ассоциативное мышление, установление причинно-следственных связей, формирование логических связей).

Младшие школьники с легкой интеллектуальной недостаточностью, как правило, имеют достаточный уровень развития механической памяти, однако при этом материал слабо осмысливается и при воспроизведении могут быть неточности (перестановка местами отдельных фрагментов заучиваемого материала, пропуск отдельных элементов).

Нарушение мотивационного компонента памяти у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью состоит в том, что при отсутствии личностного отношения к окружающей действительности, они запоминают только ту информацию, которую считают важной. Младшие школьники с легкой интеллектуальной недостаточностью, если их сравнивать с учениками с отсутствием интеллектуальной недостаточности, лучше воспроизводят по памяти действия, которые завершены.

Младшие школьники с легкой интеллектуальной недостаточностью не способны в полном объеме целенаправленно заучивать и припоминать материал. Испытывая стремление запомнить, они не вникают в смысл материала, формальны, следовательно, преднамеренное запоминание у них вызывает трудности и не делает задачу более легкой. Младшие школьники с легкой интеллектуальной недостаточностью «не умеют припоминать заученный материал, не выделяют из схожих представлений именно то, которое необходимо» [6, с. 73].

Расстройства эйдетической памяти — это «затруднения в воспроизведении следов воспринятого без проникновения в его содержание, без понимания и без возможности рассказать его своими словами, которые встречается среди младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью чаще, чем среди учеников без легкой интеллектуальной недостаточностью» [3, с. 831].

Память младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью развита очень слабо. Данную черту можно выявить на примерах запоминания вербального материала. Несколько успешнее запоминают младшие школьники с легкой интеллектуальной недостаточностью наглядный материал: яркие иллюстрации, которые содержат известные объекты или предметы частого употребления. Однако и яркие иллюстрации сохраняются в их памяти не очень долго.

Необходимость припоминания воспринятого материала большие трудности вызывает у младших школь-

ников с легкой интеллектуальной недостаточностью. Младшие школьники с легкой интеллектуальной недостаточностью не могут пользоваться преднамеренными процессами, они вспоминают лишь то, что оказало на них большое впечатление, например, очень понравилось, привлекло, испугало и т. п. Часто припоминание заменяется разговором на иную, далекую от сути тему.

Объем запоминаемого материала у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью он значительно меньше, чем у их сверстников. Установлено, что если младшие школьники могут запомнить около семи объектов, которые предъявляются одновременно, то ученики с легкой интеллектуальной недостаточностью — около трех объектов. Необходимо отметить, что чем «абстрактнее» является необходимый для запоминания материал или объект, тем меньший его объем запоминают дети. Например, «ряды, составленные из слов, которые хорошо знакомы, обозначающих предметы, ученики запоминают менее успешно, чем ряды картинок, изображающих сами предметы. В свою очередь, ряды картинок детям запомнить труднее, чем ряды, объединяющие реальные предметы» [7, с. 47].

Такого рода закономерность с различной степенью выраженности прослеживается на всех годах обучения. Точность и прочность запоминания школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью вербального и невербального материала находится на низком уровне. Воспроизводя его, они многое пропускают, переставляют местами элементы, составляющие единое целое, допускают много повторов, дополняют ненужными деталями в результате различных, часто ассоциаций, которые носят случайный характер.

Младшие школьники с легкой интеллектуальной недостаточностью, как правило, применяют непреднамеренное запоминание. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным. При прочтении текстов отмечают фрагменты, которые имеют эмоциональную окраску. Воспринимая их, они не остаются равнодушными: радуются, огорчаются, всем своим видом, жестами, возгласами, передавая отношение к происходящему. Именно эти части текста ученики наиболее хорошо запоминают, даже если они не являются существенными и не определяют основное содержание прослушанного.

Требование запомнить материал слабо изменяет мнемическую деятельность. Младшие школьники с легкой интеллектуальной недостаточностью не владеют умениями организовать данную деятельность не только в младших классах, но и на более поздних этапах обучения. Некоторые учащиеся младших классов, узнав о том, что им следует запомнить воспринятое, обнаруживают обеспокоенность и растерянность. Они хотели бы выполнить требование взрослого, но не знают, как и что следует для этого делать. Это состояние быстро проходит, поставленная же задача фактически теряется, а достигнутые результаты оказываются ниже, чем в условиях непреднамеренного запоминания.

Процесс запоминания учебного материала во многом имеет зависимость от его структуры и особенностей, от тех особенностей, какими он был воспринят, а также от возраста детей. Для учащихся младших классов наиболее благоприятным для запоминания является прослушивание текста с голоса учителя. Это обусловлено трудностями процесса чтения, которым ученики еще не полностью овладевают на данном этапе обучения, а также их привычкой ориентироваться на восприятие устной речи.

Учебный процесс основывается на произвольной памяти, следовательно, обучение в школе не будет полноценным без достаточного уровня сформированности произвольной памяти.

Е. С. Слепович указывает на снижение произвольной памяти у детей с интеллектуальными нарушениями как на одну из главных причин их трудностей в школьном обучении. Им свойственны колебания продуктивности памяти, быстрое забывание выученного. Для детей с легкой интеллектуальной недостаточностью отмечаются специфическое нарушение памяти. Механическое запоминание нарушено незначительно либо вообще не нарушено (при олигофрении на уровне дебильности) [8, с. 53].

У детей с легкой интеллектуальной недостаточностью встречается инертность психических процессов, замедленный темп сенсомоторных реакций. Механическое запоминание успешно либо несколько затруднено. Опосредованное ассоциативное запоминание (при котором предъявляются пары связанных по смыслу слов: «ночь — день» и т. д.) значительно хуже механического. Это происходит за счет того, что не устанавливаются логические и ассоциативные связи, и ребенок воспринимает задание как запоминание в два раза большего количества слов.

Основная причина недостаточной продуктивности произвольной памяти у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью — снижение их познавательной активности.

Умение запоминать — это умение осмыслить усваиваемый материал: выявить в материале главные элементы и самостоятельно выявить связи между ними, определить их в систему знаний или представлений. От способности включать указанные элементы в такую определенную систему зависит также возможность припоминания.

При проведении словесных проб А. Р. Лурия выделены специфические особенности вербальной кратковременной памяти детей с легкой интеллектуальной недостаточностью.

В частности, при первом предъявлении ряда слов дети не могут воспроизвести более двух слов. Встречались случаи, когда дети не могли назвать ни одного слова. При последующих пробах дети с интеллектуальной недостаточностью могли воспроизвести либо несколько слов из начала ряда, либо из конца ряда. Слова, расположенные в середине ряда, в большинстве случаев не воспроизводились детьми с интеллектуальными нарушениями [5, с.35].

Выраженная инертность при запоминании словесного материала является чертой детей с легкой интеллектуальной недостаточностью. Например, ошибочное суждение может много раз быть повторено и не быть исправленным даже при многократном указании на это. Для детей с интеллектуальной недостаточностью типична инертность психических процессов. В словесных пробах это проявляется в постоянном повторении одних и тех же «лишних» слов.

По данным исследований Н. Я. Семаго, М. М. Семаго было установлено, что проблемы в усвоении новых навыков у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью связаны именно с нарушениями кратковременной памяти, а также затруднениями долговременной памяти. В итоге получаемая информация не усваивается и новый опыт не формируется. В последствии получение новой информации не может быть интегрировано в прежний опыт, поскольку не образуются ассоциативные связи с ранее усвоенным материалом [7, с. 48].

Таким образом, отличительной особенностью памяти младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью является ее медленный темп, сложность перевода информации в долговременную память, механический характер запоминания без осмысления информации, инертность мнемических процессов, быстрый характер истощения нервных процессов. Более сложные виды памяти, как опосредованная и ассоциативная, оказываются труднодоступными для детей рассматриваемой категории, поскольку предполагают участие мыслительных операций в мнемических процессах.

Память в младшем школьном возрасте развивается под влиянием обучения. Для развития памяти младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью необходимо создавать специальные условия, т. к. их первичный дефект не дает им самим развиваться так, как это происходит у их сверстников с нормальным интеллектуальным развитием.

Литература:

1. Бегиева, Б. М. Развитие произвольного запоминания у младших школьников / Б. М. Бегиева // Вопросы науки и образования. — 2021. — № 6 (131). — С. 20–23.
2. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии: учеб. пособие / Л. С. Выготский. — М.: Юрайт, 2017. — 200 с.
3. Гурьянова, Н. В. Развитие памяти у младших школьников в процессе обучения / Н. В. Гурьянова // Аллея науки. — 2020. — Т.2, № 5(44). — С. 831–835.
4. Караханян, К. Г. Возрастные особенности памяти и их влияние на успешность в обучении / К. Г. Караханян // Общество: социология, психология, педагогика. — 2016. — № 4. — С. 53–57.
5. Лурия, А. Р. Маленькая книжка о большой памяти / А. Р. Лурия. — М.: Эйдос, 2019. — 88 с.

6. Пузанов, Б. П. Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями: учебное пособие / Б. П. Пузанов. — М.: ВЛАДОС, 2011. — 416 с.
7. Семаго, Н. Я. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — М.: Академия, 2009. — 232 с.
8. Слепович, Е. С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью: практика специальной психологии / Е. С. Слепович, А. М. Поляков. — СПб.: Издательство «Речь», 2008. — 320 с.

Использование методов кинезиологии в коррекционно-образовательном процессе у детей с ограниченными возможностями здоровья

Красовских Татьяна Ивановна, учитель-логопед
МОУ СОШ № 51 МО городской округ Люберцы Московской области

Ключевые слова: кинезиология, интеграция, межполушарное взаимодействие, образовательная кинезиология, кинезиологические упражнения.

Одной из наиболее значимых и актуальных проблем современного образования остается задача повышения эффективности коррекционно-образовательного процесса, особенно в контексте обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. В условиях, когда количество детей с особыми образовательными потребностями растет, необходимо разрабатывать и внедрять новые подходы, которые бы учитывали их индивидуальные особенности и потребности. Решение этой проблемы требует комплексного подхода, который включает в себя как совершенствование существующих методов и форм обучения, так и поиск новых, более эффективных стратегий для формирования универсальных учебных действий. Важно, чтобы эти стратегии были адаптированы к реальным возможностям обучающихся, а также к условиям, в которых проходит их образовательная деятельность. С введением Федеральных государственных образовательных стандартов на все уровни образования, а также с появлением альтернативных учебных заведений, проблема адаптации образовательного процесса становится особенно актуальной. Проблема выбора методов коррекции отклоняющегося развития сложна и многогранна. Традиционно методы развития и коррекции нарушений у детей делятся на два основных направления:

I. Когнитивные методы — направлены на формирование и развитие психических функций.

II. Двигательные методы — используются как инструмент преодоления различных проблем самочувствия и взаимоотношений с другими людьми.

А. В. Семенович в своих работах [4] обосновывает необходимость комплексного подхода к коррекции когнитивных и двигательных нарушений, подчеркивая их взаимосвязь и взаимное влияние. Ее исследования показывают, что двигательная активность не просто способствует физическому развитию, но играет ключевую

роль в формировании и восстановлении когнитивных функций.

Наш опыт применения методов кинезиологии показывает, что система работы, основанная на двигательных методах, является наиболее эффективной для коррекции отклонений и развития компенсаторных возможностей у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Уникальность нашего подхода заключается в комплексной работе над познавательным и речевым развитием дошкольников с ОВЗ с использованием кинезиологических методов. Кинезиология — это наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через специфические двигательные упражнения. Эти методы не только способствуют развитию интеллекта и улучшению физического состояния, но также активируют различные участки коры больших полушарий, что помогает решить проблемы в различных областях психики.

Актуальность и значение использования кинезиологических упражнений подчеркиваются исследованиями таких специалистов, как А. Л. Сиротюк [5, 6] и А. В. Семенович [4]. Также важно отметить, что идеи, выработанные древними философами, такими как Конфуций, и учением Гиппократом, отмечают роль определенных движений в укреплении здоровья и развитии умственных способностей, а также в поддержании активной работы мозга.

Основателями образовательной кинезиологии являются американские педагоги, доктор наук Пол Деннисон [1] и Гейл Деннисон, которые разработали эту систему более 40 лет назад. В Россию она пришла в начале 90-х годов.

Кинезиология представляет собой перспективное научное направление, которое интегрирует знания и методы из различных областей, включая медицину, педагогику, психологию, дефектологию и логопедию. Она подчеркивает связь между движением тела и функциями мозга. За кажущейся простотой и игривостью предложенных движений скрывается глубокая нейрофизиологическая работа. На-

учные исследования подтверждают, что с помощью специально подобранных физических упражнений происходит интеграция деятельности тела и мозга, а работа обоих полушарий становится более сбалансированной.

Интересно отметить, что человек способен мыслить, находясь в неподвижном состоянии. Однако для более глубокого усвоения мыслей необходимо движение. И. П. Павлов утверждал, что каждая мысль завершается движением. Именно поэтому многим людям легче развивать свои идеи, выполняя повторяющиеся физические действия, такие как ходьба, покачивание ногами или постукивание карандашом по столу. Вся система нейропсихологических коррекционно-развивающих и формирующих программ строится на основе двигательной активности.

Наиболее благоприятный период для интеллектуального развития — это возраст от 3 до 9 лет, когда кора больших полушарий еще не окончательно сформирована. Именно поэтому педагогам следует помнить, что неподвижный ребёнок не может полноценно обучаться!

Учитывая эти особенности, а также знание о том, что недостаточно развитыми в дошкольном возрасте остаются компоненты психических функций, которые оказываются наиболее уязвимыми в начальной школе, когда требуется активизация психической активности, мы пришли к необходимости применения данной технологии в коррекционно-образовательном процессе в детских учреждениях.

Основная цель образовательной кинезиологии заключается в развитии межполушарного взаимодействия, что способствует активизации мыслительной деятельности.

Задачи:

- Развитие межполушарной специализации;
- Синхронизация работы двух полушарий;
- Развитие общей и мелкой моторики;
- Развитие памяти, внимания, воображения, мышления;
- Развитие речи;
- Создание положительного эмоционального настроя;
- Профилактика дислексии и дисграфии.

Кинезиология является одной из технологий, направленных на сохранение здоровья. Включая её в коррекционно-образовательный процесс, мы способствуем развитию межполушарного взаимодействия, психических процессов и зрительно-моторной координации у детей с ограниченными возможностями здоровья. Это достигается с помощью комплекса специализированных кинезиологических упражнений, которые активизируют деятельность головного мозга. В результате, ребёнок способен дольше удерживать внимание, сосредотачиваться и наблюдать за предметами и явлениями вокруг. Все кинезиологические упражнения делятся на четыре группы.

Первая группа включает упражнения, пересекающие среднюю линию тела (линия, проходящая вертикально и делящая тело на правую и левую половину). Упражнения способствуют одновременной работе двух глаз, рук, ног, ушей, интеграции двух полушарий мозга и включают механизм «единства мысли и движения» [7].

Например, упражнение «**Перекрестные шаги**» или «**Колено — Локоть**».

Исходное положение: стоя. Поднять и согнуть левую ногу в колене, локтем правой руки дотронуться до колена левой ноги, затем тоже с правой ногой и левой рукой. (6–8 раз) (рисунок 1).

Вторая группа — нацелена на энергетизацию тела, обеспечивая необходимую скорость и интенсивность нервных процессов между клетками и группами нейронов в головном мозге. На уровне мозговой активности такие упражнения способствуют интеграции лимбической системы, отвечающей за эмоции, с передними отделами головного мозга, управляющими волевым поведением. В результате улучшается саморегуляция эмоционального состояния, а также развиваются навыки организации и целеполагания. Примером этой группы может быть упражнение «**Энергетическая зевота**».

Исходное положение: сидя. Широко открыть рот и попытаться зевнуть, надавив при этом кончиками пальцев на натянутый сустав, соединяющий верхнюю и нижнюю челюсти (рисунок 2).



Рис. 1. «Перекрестные шаги»



Рис. 2. «Энергетическая зевота»

Третья группа — растягивающие упражнения. Эти упражнения помогают снять напряжение с мышц и сухожилий всего тела. Когда мышцы растягиваются и возвращаются в свое естественное состояние и длину, они посылают сигнал в мозг о том, что человек чувствует себя расслабленным и спокойным, что, в свою очередь, свидетельствует о его готовности к умственной деятельности. На уровне работы головного мозга такие упражнения способствуют соединению стволовых отделов, отвечающих за реакцию на стресс, и передних отделов, которые регулируют волевое поведение. Таким образом, они содействуют снятию стресса и напряжения в теле.

Полезные эффекты включают улучшение внимания и моторной координации, что особенно важно для письменной работы, повышение фокуса и концентрации без лишнего напряжения, улучшение дыхания и общее состояние спокойствия. Кроме того, они способствуют улучшению способности выражать свои мысли и увеличивают энергию в руках и пальцах. Примером упражнений из этой группы может быть упражнение «Слон».

Исходное положение: стоя. Встать в расслабленную позу. Колени слегка согнуты. Наклонить голову к плечу.

От этого плеча вытянуть руку вперед, как хобот. Рука рисует «ленивую восьмерку», начиная от центра зрительного поля вверх и против часовой стрелки; при этом глаза следят за движением кончиков пальцев. Упражнение выполнять медленно от 3 до 5 раз левой рукой, прижатой

к левому уху и столько же правой рукой, прижатой к правому уху (рисунок 3).

Четвертая группа — упражнения, повышающие позитивное отношение. Они стабилизируют и ритмизируют нервные процессы в организме, позволяя взглянуть на тревожащую ситуацию с новой перспективой. В результате улучшается способность к организованной деятельности, активизируется работа памяти и учебных навыков. Эти упражнения помогают снять стресс перед контрольными работами, спортивными соревнованиями и публичными выступлениями, а также облегчают чтение вслух.

Например, упражнения «Позитивные точки», «Крюки».

Исходное положение: можно выполнять стоя, сидя, лежа. Скрестить лодыжки ног, как удобно. Затем вытянуть руки вперед, скрестив ладони, друг с другом, сцепив пальцы в замок, вывернуть руки внутрь на уровне груди так, чтобы локти были направлены вниз (рисунок 4).

В своей практике мы применяем кинезиологические упражнения из программы А. Л. Сиротюк «Коррекция развития интеллекта дошкольников» [6] и комплексы упражнений из методики «Гимнастика Мозга» [1] Пола Деннисона. Кинезиологическая гимнастика может быть использована педагогами ежедневно, как в качестве утренней зарядки, так и для разминки перед началом занятий. Всего лишь несколько минут (от 3 до 5) таких упражнений способны значительно повысить умственную энергию.



Рис. 3. «Слон»



Рис. 4. «Крюки»

Применение кинезиологического комплекса как во время уроков, так и в качестве физкультурной паузы обеспечивает как мгновенный, так и накопительный эффект, способствуя повышению умственной работоспособности и оптимизации психоэмоционального состояния детей.

Как показывает наш опыт работы, кинезиологические упражнения в условиях дошкольных образовательных учреждений расширяют круг общения детей и создают общность интересов между дошкольниками и их родителями. Они способствуют воспитанию коммуникативных качеств, активизируют познавательные интересы, а также помогают организовать и дисциплинировать детей. Одним из существенных плюсов является то, что данные методы не требуют материальных затрат, удобны в применении.

Следует подчеркнуть, что использование методов кинезиологии в сопровождении коррекционно-образовательного процесса приносит положительные результаты при наличии определенных условий:

- Необходима систематичность в выполнении кинезиологических упражнений.
- Темп и сложность упражнений должны постепенно увеличиваться.
- Важно соблюдать точность в выполнении движений и техник.

– Рекомендуется чередовать выполнение заданий с кинезиологическими упражнениями.

– При вовлечении детей в творческую деятельность упражнения желательно проводить до начала работы, не прерывая ее. Это связано с тем, что творческие занятия активируют правое полушарие мозга и требуют полного погружения.

– Занятия, направленные на деятельность левого полушария (логика, знаки, чертежи), можно прерывать с помощью динамической кинезиологической паузы.

Применение комплексного подхода с активным использованием методов кинезиологии в коррекционно-образовательном процессе у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) приводит к устойчивой положительной динамике, что отмечают и родители, и педагоги детских образовательных учреждений. Дети становятся более активными, инициативными и работоспособными, уверенными в своих силах и возможностях, а также эмоционально гармоничными. Улучшаются графические навыки, память и внимание, а произвольность поведения возрастает. Процессы торможения и возбуждения также гармонизируются. В результате, повышается продуктивность деятельности и улучшаются навыки усвоения учебного материала.

Литература:

1. Деннисон П. Гимнастика мозга / перевод С. М. Масгутовой. — М.: Частное Образовательное Учреждение Психологической Помощи «Восхождение», 1997г.
2. Использование метода кинезиологии в работе с дошкольниками / Е. И. Стальская, Ю. С. Корнеева, Е. Г. Ромицына // Северная Двина. — 2009. — 3 (май-июнь).
3. Павлов И. П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга. М., 1994.
4. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. — М.: Академия, 2002.
5. Сиротюк А. Л. Коррекция проблем обучения и развития методом кинезиологии. — М.: Аркти, 2003.
6. Сиротюк А. Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников.— М: ТЦ Сфера, 2008.
7. Теоретические аспекты кинезиологии в области интеллектуального развития детей дошкольного возраста// М. Э. Бабаян
8. Цвынтарный В. В. Играем пальчиками и развиваем речь. СПб., 1996.
9. Шанина Г.Е Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков: Учебное пособие — М., 1999.

Партнерские уроки как одна из форм наставничества

Малыгина Ольга Владимировна, учитель географии
МБОУ СОШ № 11 г. Чайковского Пермского края

«Дай пять!» — мы говорим другу, коллеге, когда хотим поздравить или поддержать. Это выражение стало символом успеха и достижений, ведь простой жест передает положительные эмоции и создает атмосферу поддержки, взаимопонимания, открытости для сотрудничества.

С 2023 года являюсь руководителем инновационного проекта по организации наставничества «Дай ПЯТЬ!», где определены пять ключевых моделей наставничества в нашей школе и их характеристики. (Приказ Управления образования администрации Чайковского ГО № 07–01–05–115 от 28.02.2024 «Об экспертизе инновационной деятельности МБОУ СОШ № 11»).

Тема наставничества в образовании является одной из центральных в нацпроекте «Образование» (включая федеральные проекты «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего», «Социальные лифты для каждого», «Молодые профессионалы»). Так, федеральный проект «Современная школа» содержит целевой показатель: до конца 2024 года не менее 70 % обучающихся общеобразовательных организаций будут вовлечены в различные формы сопровождения и наставничества [5].

Согласно стратегии непрерывного развития, в нашей школе наставничество развернуто как выстраивание социально-педагогического партнерства со всеми субъектами образовательного процесса: педагогами, студентами целевого обучения, родителями и обучающимися, т. к. с 2023 года успешно функционирует социально-педагогическая группа в рамках социально-экономического профиля на уровне СОО, где я являюсь классным руководителем.

Слово «партнерство» заимствовано в середине XIX века. Во французском — *partenaire*, в английском *partner*, однокоренное слово *partener* — сонаследник от *portion*, что означает доля, часть, порция, *partition* — разделение, распределение. В дословном переводе партнер — тот, с кем разделяю, сонаследую дело. В современных словарях значение слова «партнер» (словарь Ожегова) — «участник какой-нибудь совместной деятельности» и «участник (игры, танца, выступления) по отношению к другому участнику» [8, с.1178].

Согласно моделям наставничества, партнерское (Peer Mentoring) подразумевает взаимодействие между субъектами, имеющими одинаковое положение, одинаковый статус: ученик — ученик, родитель — родитель, педагог — педагог. В последнем случае речь идет о специалистах примерно одного возраста и стажа. В партнерстве всегда складываются равные отношения, где никто не доминирует. Эта модель интересна тем, что каждый участник может выступать в качестве наставника в различных видах деятельности [6, с.22].

В нашем случае в партнерское наставничество вступают коллеги и учащиеся с разным положением и уровнем

профессионализма для педагогического взаимодействия и сотрудничества при решении творческих задач. Опираясь на проведенный контент-анализ Г. М. Шигабетдиновой, «сотрудничество» и «партнерство» — это тип конструктивного взаимодействия, который характеризуется **продуктивностью и результативностью совместной деятельности**, а также **эмоциональной удовлетворенностью** процессом и результатом субъектов взаимодействия. Главное их отличие: для сотрудничества принципиальным является общность целей субъектов деятельности, то для партнерства — это не обязательное условие: у партнеров могут быть разные цели, но они объединяют свои ресурсы для решения конкретной задачи, например для проведения образовательного события, партнерского урока или занятия внеурочной деятельности [8, с.1180].

В рамках партнерского урока реализуется пять ключевых приемов, которые помогают в обучении и адаптации новых специалистов: постановка ясных целей и задач перед партнерами, индивидуальный подход и поддержка самостоятельности и инициативности, создание поддерживающей обучающей среды и систематическая обратная связь [1].

На мастер-классе «Возможности и особенности партнерского урока», совместно с коллегами, мы сформулировали пять методических рекомендаций по построению такого урока (учебного занятия):

1) направлен на формирование и развитие функциональной грамотности через интеграцию и межпредметность;

2) структура занятия должна быть динамичной, с присутствием набора разнообразных действий и операций, объединенных целесообразной деятельностью;

3) определена партнерская позиция учителя, **которая позволяет перейти на эмпатийный уровень взаимодействия с коллегами и учащимися в рамках урока для взаимного принятия и обмена ценностями, личными позициями и взглядами;**

4) содержит все 5 основных этапов: мотивация к изучению темы, схематизация — создание опорных схем по теме урока, решение учебной задачи — проблемной ситуации, разрешение которой связано с открытием и освоением нового познавательного метода, организованная коммуникация в парах, группах для отработки полученных знаний и умений, рефлексия;

5) партнер занимает активную позицию, доля участия не менее 30 %.

Сопровождение наставляемого осуществляется на всех этапах проектирования и проведения современного партнерского урока. Для подготовки занятий данного типа следует выделять две цели: содержательную, которая

Таблица 1. Пять видов наставничества в рамках партнерского урока

№	Вид партнерского наставничества	Целевые установки	
		для учителя	для партнера
1	«педагог– педагог» (два опытных педагога)	повышение собственных профессиональных компетенций, демонстрация практической значимости своего предмета, формирование функциональной грамотности у учащихся	
2	«менторское наставничество» (опытный педагог — молодой педагог)	сопровождение молодого педагога на уроке, демонстрация педагогических технологий, повышение собственных профессиональных компетенций	освоение норм и требований к уроку, опыта его проведения, мягкая адаптация в школе
3	«педагог — педагогически одаренный ребенок»	мотивация обучающегося к педагогической деятельности через практику	профориентация и профессиональная проба
4	«педагог — студент целевого обучения»	мотивация студента к педагогической деятельности через практику, демонстрация педагогических технологий	углубление профессионального образования, профессиональная проба
5	«педагог — родитель»	повышение собственных профессиональных компетенций, демонстрация практической значимости своего предмета	включение родителей в образовательный процесс

заключается в расширении понятийной базы учащихся, и деятельность, основанную на коммуникации друг с другом и учащимися. Мы активно используем схему TSD («Tell — Show — Do» или «Расскажу — покажу — сделаем») [2, с.23–24], которая на каждом этапе усиливается технологией вопрошания.

«Важно не переставать задавать вопросы», — говорил А. Эйнштейн. Вопросы — это не просто способ получения информации, это инструмент наставника, который стимулирует свое мышление и партнера, помогает найти новые идеи и включаться в совместную деятельность [3].

На этапе «Расскажу» для осознания ситуации и имеющихся ресурсов важно задавать уточняющие вопросы.

Они помогают прояснить детали, получить четкую картину ситуации и настроить на сотрудничество. Примеры уточняющих вопросов:

1. Перефразирование: «Если я правильно понял, вы говорите, что..?»
2. Запрос на примеры: «Не могли бы вы привести конкретный пример?»
3. Уточнение терминологии: «Что именно вы имеете в виду под технологией?»

После ответа на уточняющий вопрос, наставнику нужно обязательно резюмировать полученную информацию, чтобы убедиться в согласованности действий и осознании личной ответственности наставляемого.

Таблица 2. Схема TSD («Tell — Show — Do»)

Этап	Содержание	Рекомендации для наставника по реализации этапа
T — Tell (расскажу)	рассказ учителя о ближайших темах, особенностях классов и отдельных учеников	системность и подробность в изложении материала для мотивации ученика на проведение урока; структурированность рассказа, четкое выделение требований к уроку; обсуждение учебной задачи через уточняющие вопросы; активизация мыслительной деятельности в ходе объяснения материала в режиме диалога; обсуждение критериев качества решения задачи
Результат этапа: договоренность о теме и содержании урока, поиск совместных идей, приемов, методов		
S — Show (покажу)	приглашение партнёра на 1–2 урока в класс для знакомства с учащимися и демонстрации педагогической деятельности	демонстрация различных приемов и методов обучения на уроке; показ и описание лучших приемов выполнения действия, примеров и образцов; обращение внимание на важные детали, обусловленные особенностями ситуации; постановка вопросов на наблюдательность, визуальную оценку действий наставника
Результат этапа: определен методических и дидактический инструментарий урока, договоренность о дальнейших встречах		
D — Do (сделаем вместе)	проведение и анализ партнерского урока	стимулирование подопечного к самостоятельной деятельности; ориентация на создание ситуаций успеха; обеспечение страховки от ошибок и видимых затруднений; привлечение наставляемого к совместному анализу результатов работы
Результат этапа: получен опыт проведения и анализа урока, установлен деловой контакт с учителем		

На этапе «Покажу», где наставник демонстрирует содержание учебного материала и педагогические технологии, «золотым ключом» к глубокому пониманию являются открытые и сократовские вопросы, которые приглашают собеседника к развернутому ответу. Они обычно начинаются со слов «что», «как», «какая», «почему», «опишите» или «расскажите» и т. д., на них невозможно ответить «да» или «нет».

Примеры открытых и сократовских вопросов для наставника:

1. Для углубления понимания: «Что вам больше понравилось в данном приеме или образовательной технологии?»
2. Для стимулирования обсуждения: «Чем и как мы бы могли усилить наш урок?»
3. При обсуждении технологии: «Какие альтернативные варианты мы еще не обсудили?»
4. Поиск доказательств: «Почему вы считаете, что этот прием наиболее эффективен?»
5. При окончательной проработке: «Что еще требует дополнительного уточнения?»

После проведения партнерского занятия (этапа «Сделаем вместе»), нужно обязательно организовать рефлексию, которая способствует развитию самопознания, инициативности и ответственности, эмоционального интеллекта, ускоряет личный и профессиональный рост. Я использую рефлексивные вопросы в «Технике 3Н» [4], где партнерам предлагается поделиться тремя моментами:

— Happiness (Счастье): «Что принесло вам наибольшее удовлетворение, счастье или гордость во время нашего урока?»

— Heartache (Страдание): «Какие моменты были для вас наиболее трудными, вызывали стресс или разочарование?»

— Hope (Надежда): «На что вы надеетесь в будущем? Какие уроки для себя вынесли, и что бы вы хотели улучшить или изменить?»

Как наставник, я предлагаю наставляемому отвечать первым, чтобы услышать его мнение и показать значимость суждений для меня. Эта техника позволяет осмыслить различные аспекты взаимодействия и работы, а также разработать планы на будущее с учетом позитивных моментов и обозначенных трудностей. Результаты и анализ партнерского урока фиксируется в «Дневнике наставничества».

Партнерство имеет более широкий спектр применения во всех сферах, в том числе и в образовании. Оно представляет собой тип конструктивного взаимодействия, направленный на достижение общей цели при равенстве в правах и обязанностях сторон [7]. Партнерский урок, как форма партнерского наставничества, эффективен при условии осознания участниками собственных мыслей, сотрудничества, взаимного содействия при решении общей задачи, а также включение рефлексивного управления в данный процесс.

Литература:

1. Бондаренко Н. Пять приемов наставничества / Н. Бондаренко. — Текст: электронный // [сайт]. — URL: <https://blogtrenera.ru/blog/pyat-glavnyx-priemov-nastavnichestva-kak-obuchat-i-motivirovat-vzroslyx-lyudej.html> (дата обращения: 22.02.2025).
2. Герасимова М. А. Особенности наставничества в процессе реализации программ среднего профессионального образования: методические рекомендации для руководящих работников профессиональных образовательных организаций Свердловской области / «Институт развития образования», Кафедра педагогики профессионального образования. — Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2019–49 с.
3. Ершов Д. Как задавать вопросы? Метод 5 вопросов, который поможет достичь цели / Д. Ершов. — Текст: электронный // Викиум: [сайт]. — URL: <https://blog.wikium.ru/kak-zadavat-voprosy-metod-5-voprosov-kotoryj-pomozhet-dostich-tseli.html> (дата обращения: 22.02.2025).
4. Интересные способы проведения рефлексии. — Текст: электронный // Университет детства: [сайт]. — URL: <https://edu.universityofchildhood.ru/reflection> (дата обращения: 22.02.2025).
5. Мазурова Е. Г. Наставничество, как стратегия непрерывного развития / Е. Г. Мазурова. — Текст: электронный // [сайт]. — URL: (дата обращения: 22.02.2025).
6. Наставничество в школе. Педагогические перспективные способы совершенствования культуры наставнической деятельности участников образовательных отношений: сборник ситуационных задач для слушателей курсов профессиональной переподготовки / Д. Ф. Ильясов, В. В. Кудинов, Е. А. Селиванова [и др.]. — Челябинск: ЧИППКРО, 2021. — 100 с.
7. Шигабетдинова Г. М. Партнерство как конструктивное взаимодействие: теоретическая экспозиция проблемы // *Фундаментальные исследования*. — 2014. — № 3–1. — С.193–196;
8. Шигабетдинова Г. М. Партнерство как конструктивный тип педагогического взаимодействия // *Экономика и социум*. — 2014. — № 1(10). — С.1171–1183.

Практика преподавания английского языка в современной школе посредством активизации функциональной грамотности с помощью современных технических средств обучения

Маркелова Диана Михайловна, преподаватель английского языка
МОБУ гимназия № 44 г. Сочи имени В. А. Сухомлинского

В данной статье рассмотрена практика преподавания английского языка в современной школе посредством активизации функциональной грамотности с помощью современных технических средств обучения. Коммуникативная компетенция является одной из актуальных проблем на сегодняшний день. Целью учителя становится создание реальных и вымышленных ситуаций общения на уроке иностранного языка, учитывая при этом, личностные качества обучающегося. В связи с этим, идея интеграции актуальна в современном образовательном процессе. Она является предметом теоретических и практических исследований. Автором предлагается проведение интегрированных уроков, объединяющих многочисленные предметы посредством активизации функциональной грамотности с помощью современных технических средств обучения, изучение которых предусмотрено РП и КТП. Особое внимание обращается на активизации функциональной грамотности с помощью современных технических средств обучения для решения проблем, с которыми обучающимся придется столкнуться в социальной жизни и умению применять полученные практические знания на практике.

Ключевые слова: функциональная грамотность, исследование PISA, компетентность, расширение понятия, функциональная грамотность как основа для развития компетентности, функционально грамотный человек, ТСО.

Мои ученики будут узнавать новое не от меня; они будут открывать это новое сами. Моя задача-помочь им раскрыться и развить собственные идеи...

И. Г. Песталоцци

Современное общество в век информационных технологий требует, чтобы личность обладала коммуникабельностью, умением предоставить основную идею, замысел от которой зарождается весь проект, обладала гибкостью мышления, занималась самообразованием и была готова решить задачи в повседневной жизни.

Международные рейтинги качества системы образования опираются на данные исследований PIRLS, TIMSS, PISA. Цель Государственной программы «Развитие образования» на 2018–2025 годы — это качество образования, которое характеризуется: сохранением лидирующих позиций РФ в международном исследовании качества чтения и понимания текстов (PIRLS), а также в международном исследовании качества математического и естественнонаучного образования (TIMSS) (Trends in Mathematics and Science Study); повышением позиций РФ в международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA). [1, с.2]

В России национальным центром проведения исследования PISA является ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования». Главное отличие программы PISA (Programme for International Student Assessment) от ЕГЭ и ОГЭ заключается в том, что она выявляет навыки учащихся руководствоваться рассудком и логикой при решении нестандартных задач, изучает итоги тестирования, чтобы выявлять проблемные места в сфере школьного образования страны в целом. [2, с.2]

Исследованием функциональной грамотности занимались такие исследователи, педагоги, лингвисты и психо-

логи как: Н. Ф. Виноградова, С. А. Тангян, П. И. Фролова, А. В. Горина, Леонтьев А. А. Одно из распространенных определений функциональной грамотности дал лингвист и психолог Леонтьев А. А. «Функциональная грамотность — это способность человека использовать приобретаемые в течении жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений». [3, с.1]

В требованиях ФГОС и предметным результатам по иностранному языку предложены пути решения повышения качества знаний и умений у обучающихся через фундаментальные знания, компетенции и личностные качества современного школьника.

Говоря о компетенции (решение сложных задач), необходимо помнить, что ученику придется решать проблемы в сложных жизненных ситуациях с помощью критического мышления, креативности, коммуникации и сотрудничества. Большое внимание уделяется документальному обеспечению реализации компетентного подхода в образовании на всех уровнях. В разрабатываемых и внедряемых документах (фонд оценочных средств, паспорт компетенций, кластер компетенций и др.) прописывается компонентный состав каждой компетенции, а также указываются критерии оценки сформированности того или иного уровня компетенций.

Но подобного рода информация редко оказывается доступной непосредственно для обучаемых, соответственно, обучаемый как субъект образования лишается возмож-

ности отслеживать собственный путь формирования компетенций и своевременно вносить коррективы в свой образовательный маршрут, отмечает А. В. Горина [8].

Что, в свою очередь, ставит под угрозу формирование и развитие функциональных умений, составляющих основу функциональной грамотности, так как ситуация «незнания» обучаемым собственных результатов учебной деятельности может привести к тому, что мотивационная и рефлексивная составляющие функциональной грамотности будут выражены в недостаточной степени. Соответственно, необходимо прилагать особые усилия для того, чтобы у обучаемых развивались направленность на осознание собственных образовательных потребностей, способность к формированию близких и дальних планов в соответствии с представлениями о своих подлинных возможностях, целях, обстоятельствах. Одним из средств достижения поставленной цели могут быть внедряемые методические разработки, предназначенные для самоконтроля формируемых компетенций [9].

Исследователи единодушны во мнении, что формирование функциональной грамотности человека не может закончиться одновременно с окончанием школы, так как в условиях информационного общества данный процесс будет продолжаться всю жизнь в связи с постоянно происходящими изменениями в различных сферах деятельности, и человек будет поставлен перед необходимостью освоения новых норм и правил жизнедеятельности. [10]

Следует отметить, что коммуникативная компетенция является одной из актуальных проблем на сегодняшний день. В связи с этим, целью учителя становится создание реальных и вымышленных ситуаций общения на уроке иностранного языка, учитывая при этом, личностные качества обучающегося (решение задач в изменяющихся условиях). Так как у каждого человека есть свой характер, есть генетическая предрасположенность, то задачей учителя становится попытка развить в ребенке все самые хорошие качества, которые пойдут ему на пользу. К ним относятся: любознательность, инициативность, упорство, настойчивость, гибкость, лидерство, социальная и культурная осведомленность.

Фундаментальные знания помогут нашему ученику стать успешным человеком и помогут решать задачи в повседневной жизни, в нашем многогранном, быстро меняющемся мире. Применять полученные знания в повседневной жизни, помогут все виды функциональной грамотности.

- Языковая (читательская грамотность);
- Математическая грамотность;
- Естественно- научная грамотность;
- ИКТ-грамотность;
- Финансовая грамотность;
- Культурная грамотность;
- Гражданская грамотность.

Целью функциональной грамотности является развитие разносторонних способностей обучающихся с целью овладения системой знаний, умений и навыков

для обеспечения возможности вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. [4]

Некоторые преимущества функциональной грамотности

Востребованность на рынке труда. Функционально грамотные люди способны быстро реагировать на любые вызовы, осваивать новые знания и применять их в решении возникающих проблем. [5] **Готовность ориентироваться в современной реальности.** Если учащийся сумел приобрести навыки функциональной грамотности, он будет легко ориентироваться в современной реальности. [5] **Мотивация к учёбе.** Формирование функциональной грамотности помогает детям понять, как обучение пригодится в дальнейшей жизни, что делает их более увлечёнными уроками.

ИКТ грамотность предлагает разумное и правильное использование ресурсов интернета. Учитель предлагает использовать интернет ресурсы только ссылки проверенных сайтов. В старших классах обучающиеся чаще занимаются самообразованием, пишут проекты, поэтому они ищут информацию самостоятельно. Учитель предлагает ученикам ссылки видеуроков, где ребята могут дополнить или закрепить изученный материал. Основная задача учителя научить обучающегося правильно и безопасно для себя отбирать проверенный информационный материал из огромного количества, предложенного на просторах интернета.

Именно поэтому применение ТСО для активизации функциональной грамотности актуально на сегодняшний день. На протяжении нескольких лет учителя-предметники стараются применять все виды функциональной грамотности с помощью современных технических средств обучения, которые помогают решить проблему коммуникативной компетенции через более точную и полную учебную информацию и погружение ученика в языковую среду. Благодаря ежедневной урочной системной работе удается прийти к следующим результатам: у слабоуспевающих обучающихся появляется мотивация к получению знаний английского языка; успевающие обучающиеся стремятся применить свои умения и навыки на практике, развивая способности контролировать и оценивать свои достижения, формируя умения учиться.

У учителя особая миссия. Личность учителя это ведущий фактор. Современный учитель является генератором лучших идей. Ученик — получатель этих идей. Учитель должен знать: чему учить, зачем этому учить и как этому научить. Современный ученик должен понимать и уметь ответить себе на вопрос: «Что я изучаю? Для чего мне нужны знания? Где я смогу применить полученные знания в процессе обучения и в будущем?»

При правильной подаче учителем учебного материала любая задача для ученика выполнима. Современному учителю на уроках иностранного языка необходимо со-

вмещать и прорабатывать задания, которые будут применяться во время ВПР, ОГЭ и ЕГЭ, для положительного результата во время их сдачи. Чтобы взаимодействие между обучающимся и учителем происходило четко и слажено, нужны инструменты такие как: УМК. В каждой школе учителя предметники используют различные УМК, где предлагаются разные виды заданий. Ученикам легко ориентироваться в учебнике, так как каждый УМК состоит из 3 временных периодов (осень, зима, весна). В каждом разделе есть дополнительный материал.

Повысить у обучающегося мотивацию к учебе помогут мастерство учителя, применяющего все виды функциональной грамотности с помощью современных технических средств обучения таких как: интерактивная доска, образовательные ресурсы и приложения, такие как Duolingo, Babbel или Rosetta Stone, которые предлагают интерактивные уроки и упражнения для развития разговорной речи. Использование видео и аудиоматериалов на иностранном языке поможет ученикам привыкнуть к произношению и интонации, повторяя фразы и участвуя в обсуждениях., Обучающие игры: которые требуют использования иностранного языка. такие как Kahoot или Quizlet, могут сделать процесс обучения более увлекательным. Интерактивные конференции и конкурсы, материалы для дистанционного обучения, научно-исследовательские работы, проекты, мультимедийные ресурсы: фильмы, сериалы и музыка на иностранном языке все это поможет ученикам развивать навыки общения.

Рассмотрим применения первого вида функциональной грамотности на практике это языковая (читательская грамотность). Читательская грамотность — важнейший метапредметный результат обучения. [5] Она направлена на понимание основного содержания смысла текста. Важно использовать адаптированные материалы, которые соответствуют языковому уровню учеников:

- текст должен быть интересен ученику;
- текст должен содержать неизвестную ученику информацию, но при этом актуальную для него;
- текст должен развивать кругозор;
- текст должен иметь небольшое количество цифр, дат, терминов;
- в тексте должны быть иллюстрации, помогающие разобраться в содержании текста, и развивать познавательную активность, чтобы ученики могли быстро освоить полезные фразы и конструкции.

При «смысловом чтении» ученики должны уметь озаглавить текст, извлечь нужную информацию, понимать взаимоотношения между частями текста, распознавать достоверную и недостоверную информацию, сопоставлять текстовую информацию со своими знаниями, составлять план для краткого и подробного пересказа, преобразовывать и интерпретировать тексты. На уроке обязательно должны быть задания, где нельзя дать однозначный ответ, а нужно рассуждать на предложенную тему. Это помогает пополнять накопленные знания и достигать определенных целей в жизни, применяя их на

практике. Важно научиться читать между строк, уметь находить и извлекать важную и второстепенную информацию, замечать различные взаимосвязи и параллели. [5]

Приведу пример активизации читательской грамотности с помощью современных технических средств обучения на уроке английского языка. Text «The Printed Word», Student’s book7, O. V. Afanasyeva. Pre-reading tasks.

Работаем под девизом: «Говори не о том, что прочел, а о том, что понял».

Прежде всего, подготавливаю разно уровневый раздаточный материал. Формирую подгруппы учеников (слабые, средние, сильные). Мозговой штурм\ Brainstorming провожу со всеми ребятами, применяю средства визуализации, введения новой лексики, актуализирую знания обучающихся, для создания необходимого уровня мотивации. Использую презентацию\иллюстрацию с вопросами к ним (The British Museum Library; The Library of Congress; The Beijing Library; The State Public Library; Bibliotheque Nationale; What do you think the text is going to be about? Where is the library of the British Museum located?) и аудио, при введении новой лексики с транскрипцией и переводом (Assyria, Babylonia, papyrus, clay tablets etc.), глоссарий\ glossary (Tablets\ clay tablets — slabs of stone, clay, or wood on which an inscription is written.).

Провожу мини-игру Words, используя аудио, мини фрагменты из фильмов или песен (прямой и обратный перевод слов, задание «вставь слово по смыслу» (предложения беру из будущего текста)). Все это способствует предварительному снятию трудностей понимания текста через снятие психологических барьеров, таких как тревожность, страх допустить ошибку, нерешительность, боязнь осуждения со стороны учителя и учеников.

While-reading tasks

Поисковое чтение. Read the text The Printed Word. Обучающиеся читают текст в сопровождении аудиозаписи. После прочтения текста I подгруппа выполняет задания такие как: 1. Match phrases 1–10 with pictures A–J. 2. The text «The Printed Word» has got a lot of international words. Guess what they are. (ta_ _ _t, cy_ _ _ _r, ect.). [6]

II подгруппа выполняет задания такие как:

1. You need to choose one correct answer out of the four presented (a,b,c,d) for each of the sentences 1–2.
2. Look through the text again and find out.(what materials were used to make ancient books; what old universities have good libraries).

III подгруппа выполняет задания такие как:

1. Look through the text again and find out (1–7).
2. Find in the text words and word combinations (1–23) which mean: (1. деревянные дощечки, 2. куски коры, etc.).

Ознакомительное и смысловое чтение. При этом учащиеся повторно читают текст для общего понимания содержания и выделения основной мысли в каждом абзаце.

I подгруппа выполняет задания такие как: Give 1–3 paragraph of the text «Printed Word» a name.

II подгруппа выполняет задания такие как: Give 1–5 paragraph of the text «Printed Word» a name.

III подгруппа выполняет задания такие как:

1. Give each paragraph of the text «The Printed Word» a name to make a general outline of the whole text.

2. Предлагаю обучающимся расставить предложения в правильном порядке. // Put the sentences in the correct order. В результате, получается «План — пересказа». (Используется мультимедийное оборудование)

3. Предлагаю ученикам выделить факт из текста, отображающий основную мысль всего текста.

Лексико-грамматические навыки мы закрепим с помощью заданий:

1. Заполните пропуски, обозначенные буквами А-Е, подходящими грамматически правильными формами слов. Для каждого пропуска предлагается выбор из четырех вариантов ответа (1,2,3 и 4), которые оформляются в форме таблицы и демонстрируются на экране. Пример для I подгруппы.

The earliest books A_____ written on tablets of wood or pieces of bark. In Greece and Rome the tablets of wood B_____ with C_____.

Таблица 1

A	1	was	2	were	3	be	4	were been
B	1	were covered	2	was covered	3	are cover	4	cover
C	1	tax	2	wax	3	clay	4	paper

I подгруппа выполняет задания А-С; II подгруппа выполняет задания А-Д; III подгруппа выполняет задания А-Е.

Второе задание это повторение темы «5 видов вопросов». Перед выполнением задания, предлагаю просмотреть мини видео урок на данную тему. These sentences are answers to certain questions on the text «The Printed Word». Say what the questions are. [6 с.143]

I подгруппа выполняет задания с 1–4;

II подгруппа выполняет задания с 1–7;

III подгруппа выполняет задания с 1–10.

Элементы культурной грамотности, которые предполагает этикет, культуру и быт страны изучаемого языка, необходимо проработать в Post-reading tasks. Всевозможные тематические диалоги, анализ характера персонажа, его слабые и сильные стороны характера, знания как правильно пригласить на день рождения, как правильно написать письмо своему другу, обыгрывание мини сценок, бытовых ситуаций, все это помогает сформировать умения и навыки культурной грамотности. Использовать ситуацию текста в качестве языковой, содержательной, речевой опоры для развития умений и навыков в устной, и письменной речи. Для полного понимания учителем усвоили ли ученики материал, использую диалог. В диалоге участвуют все подгруппы и учитель. Предлагаю ребятам в диалоге использовать те вопросы, которые они составляли в предыдущем задании. What new things have you learned from the text? -I have learned... На данном этапе необходима обратная связь и корректировка в произношении и грамматике: учителем может быть произведе-

дена аудиозапись, чтобы ученики могли услышать свои ошибки. С. А. Танган конкретизирует отдельные аспекты и предлагает считать функциональной грамотностью уровень знаний и умений, в частности, умения читать и писать, необходимого для полноправного и эффективного участия в экономической, политической, гражданской, общественной и культурной жизни своего общества и своей страны, для содействия их прогрессу и для собственного развития [7]. В завершении работы с текстом, предлагаю обучающимся написать мне email по данной теме со своего телефона. You've all just received an email from me. I'm your pen-friend. Write me an email in response, which will provide answers to my two questions. I ask you to follow the rules of writing an email.

From: Diana@mail.ru

To: Russian_friend@mail.ru

Subject: The Printed Word

Books were quite common in ancient Rome. By the time of the Middle Ages all books were handwritten and often beautifully decorated. But very few people could read them. The invention of printing was a really great event in history.

What materials were used to make ancient books?

Where and when was printing invented?

В результате, мною было получено 22 письма. На каждое электронное письмо были даны комментарии (обратная связь). У ребят была возможность практиковать язык в реальных условиях и откорректировать свои ошибки. Учитель становится другом по переписке (pen-friend). Ученики охотно выполняют данный вид работы. Результат: все ученики справились с заданием.

Таблица 2

Общее кол-во учеников	5	4	3	2
22	6	11	5	0

Для того, чтобы обучающиеся легче вовлекались в образовательный процесс, повышали свою мотивацию и тягу к знаниям, ученикам также предлагаются задания на основе несплошных текстов. Данные задания характеризуются обучающей и развивающей направленностью. Такие как: Choose the right answer. What is the main idea of the poster? Look through the poster and say are these actions safe or unsafe. Answer the questions. Choose the answer. Complete the sentences. True or False. Choose true statements. Complete the sentences with the right endings. Correct the mistakes. Здесь предусматривается работа в парах, групповая работа. Задания на понимание графической информации актуальны в современном мире. В повседневной жизни ребята сталкиваются с этим ежедневно. Поэтому обучающиеся должны уметь сортировать информацию, распре-

делять по видам, классам, таблицам и т. д. создавать графики, диаграммы самостоятельно и уметь их понимать, создавать письменные или устные монологические высказывания, используя данные диаграммы, представлять содержание в виде таблицы или схемы, всему этому обучающиеся научатся, выполняя задания на понимание графической информации. Например: по теме «The weather» ученикам демонстрируется график. Играем в игру «The best weather forecaster». Ученики, используя график, рассказывают прогноз погоды: «The weather forecast predicts rain for tomorrow». Расписание\график работы библиотек\музеев (The British Museum Library; The Library of Congress; The Beijing Library; The State Public Library; Bibliotheque Nationale) оформляется в форме таблицы. Охотно применяю метод «Сиквейн». Заполни таблицу.

Таблица 3

Имя существительное	Имя прилагательное	Глаголы, причастия	Разные части речи	Синоним к имени существительному

Формируется и развивается читательская грамотность через умения применять житейский опыт и знания, основываясь на прочитанном тексте и на вне текстовых знаниях при этом, учитывая возрастные особенности обучающихся. Пример задания. Читаем текст «The Printed Word», понимаем. На основе данного текста рассказываем о музее или библиотеке своего города, как они хранят книги, старинные газеты, журналы. Из предложенного текста выбираем и используем в речи ключевые слова, предложения. Обязательно проводим сравнительный анализ, выявляем плюсы и минусы, основываясь на свой жизненный опыт. Оформляем ответы в форме таблицы.

Для выполнения заданий по читательской грамотности необходимо воспользоваться справочной литературой. Обучающимся предлагается чаще использовать «Справочник» в конце УМК, применять его для самообразования. Информация из «Справочника» поможет обучающемуся выполнить задания, если ученик по какой-либо причине, пропустил урок. И, конечно же, в качестве

«Справочника» используем материалы Интернета (видеоуроки, презентации, ИИ).

Математическая грамотность предполагает связь с числами в любом их значении в жизни. Часы, время, даты, количественные и порядковые числительные, решение примеров. Важно помнить, что задания необходимо выполнять от простого к сложному, так как все что связано с числами в английском языке имеет свою особенность. Например, в тексте «The Printed Word» обучающимся встречались как числа, так и даты. Лучший способ запомнить их, это оформить в форме таблицы, а учителю продемонстрировать данные даты в презентации (интерактивная доска, образовательные ресурсы Интернета) с небольшими информационными комментариями. Мною предлагается следующее задание: сочинить четверостишие на русском языке с данными английскими фразами (by the end of the 15th century; 200 presses), чтобы они подходили по смыслу и рифмовались. Некоторым ученикам нравится воспроизводить свои четверостишья в форме песенки или читая их как РЭП. Примеры:

Екатерина	Путешествуя в мир книг и идей, Мы находим истину в каждом мгновении. Знания ярче, чем светят фонари, By the end of the 15th century.
Максим	Печатать книги начали, О том, как плыли корабли, о том, как пели соловьи, By the end of the 15th century.
Арина	Система библиотек, так понятна изнутри. И появилась она In the 19 th century.

Маргарита	Библиотека, важная вещь для человека, Созданная им четкая система, In the 19 th century это произошло, И не только ученым в этом повезло!
-----------	---

Результат: правильное произношение числительных, дат с осмысленным пониманием информации текста. В условиях информационно-образовательной среды развивается креативная компетенция учителя и обучающихся. Полностью перевести свое «творчество» на английский язык предлагаю в разделе Homework.

Финансовая грамотность (тесно связана с математической) это умения применять полученные знания о денежных единицах и их использовании на уроке английского языка и в ситуациях повседневной жизни. Учителями-предметниками активно используются **экранно-звуковые средства** (кино, учебное телевидение и видеомэгафон), **средства оптической проекции** (диапроектор, кинопроектор, телевизор, компьютеры), материалы Интернета (видео уроки, презентации, ИИ), чтобы заинтересовать современного ученика принимать эффективные решения в разнообразных финансовых ситуациях, способствующих улучшению финансового благополучия личности и общества, а также возможности участия в экономической жизни.

Обычно, Финансовая грамотность отражается в теме «Let's go shopping». В тексте «The Printed Word», финансовая грамотность может быть отражена дополнительными сведениями о ценах на билеты в музеи и библиотеки. Можно поинтересоваться, сколько стоят коллекции древних, исторических или современных книг, журналов. Лексико-грамматический материал закрепляем, сравнивая, тренируя степени прилагательных.

Естественно-научная грамотность помогает всем нам сформировать бережное отношение к живой природе, своему организму, а также ценностное отношение к культуре и искусству. Из текста «The Printed Word», ребята узнали, что «The most difficult problem for any library is to keep their books, journals and films». Замечательная тема проектной работы. Исследуем. Используем ресурсы интернета. Создаем презентацию.

Интересные, познавательные тематические тексты при их прочтении формируют ценностное отношение к живому организму, они расширяют кругозор обучающегося. Приятно слышать, когда, изучив информацию из текста, обучающийся охотно делится этой информацией с другими учениками, друзьями и членами своей семьи. Метод «I believe it or not, I know and I think so ...» может быть применен для любого вида функциональной грамотности. Пример: Do you believe that I have got the tablets of wood at home? No, I don't. I know that such tablets were made in Ancient Greece and Rome. I think they are kept in a museum.

Гражданская грамотность — это основа всего воспитания современного ученика Российского образования. Поэтому, учителю английского языка на протяжении

всего процесса обучения необходимо уделять внимание патриотическому воспитанию через осмысление учеником своей гражданской принадлежности. Прививать любовь к Родине посредством текстов, описывающих и показывающих всю самобытность и многогранность нашей Родины и ее граждан. Из данного текста ученики узнали о «The State Public Library in Moscow». При написании исследовательских или проектных работ, ученики могут использовать интернет ресурсы данной библиотеки (полные тексты книг, периодических изданий, аудио лекции).

Сделать обучение более увлекательным и интерактивным, помогут методы и созданная учителем система, при которой ученики будут иметь возможность регулярно общаться на иностранном языке, даже вне класса и быстрее освоить речь на иностранном языке. Применяя задания на формирование функциональной грамотности, учитель способствует повышению мотивации учащихся, расширяет их кругозор, развивает творческие способности, помогает осознать ценности современного мира — всё это необходимо для гармоничного развития личности и дальнейшего взаимодействия с обществом.

Но, все же есть моменты, на которые необходимо обратить внимание при преподавании английского языка в современной школе посредством активизации функциональной грамотности с помощью современных технических средств обучения. Функциональная грамотность, как подход к обучению, имеет свои плюсы, но также и ряд минусов, особенно при использовании ТСО (технологических средств обучения) в процессе изучения иностранных языков. Вот некоторые из недостатков:

Ограниченная практика говорения: Несмотря на наличие цифровых ресурсов и технологий, таких как приложения и онлайн-курсы, многие ученики могут испытывать недостаток в реальной практической коммуникации, что важно для формирования правильного произношения и уверенности в разговорной речи.

Необходимость самодисциплины: Обучение с использованием ТСО требует высокой самоорганизации и мотивации. Не все ученики могут поддерживать необходимый уровень вовлеченности без прямого контроля со стороны преподавателя.

Отсутствие личного взаимодействия: ТСО могут уменьшить количество лицом к лицу взаимодействий, что важно для развития социальных и межкультурных навыков.

Проблемы с доступом: Не все ученики имеют равный доступ к технологиям и интернету, что может привести к неравенству в обучении и снижению эффективности обучения для некоторых групп обучающихся.

Сложность в оценке: Оценка навыков учащихся через цифровые платформы может быть затруднена, так как механизмы автоматизированной проверки чаще всего не учитывают контекст и нюансы языка.

Снижение критического мышления: Чрезмерная опора на технологии может привести к снижению аналитических и критических навыков у обучающихся, если они полагаются на готовые решения и ответы, вместо того чтобы искать информацию самостоятельно.

Проблемы с адаптацией: Некоторые ученики могут испытывать трудности с адаптацией к новым цифровым платформам и технологиям, что может вызывать стресс и негативно сказываться на учебном процессе.

Эти минусы подчеркивают важность сбалансированного подхода к обучению, где технологические средства используются как дополнение, а не замена традиционным методам и живому взаимодействию. Важно, чтобы учителя продолжали расширять свои знания о новых технологиях и находили эффективные способы их использования в обучении. Учитывая все аспекты сбалансированного подхода, активизация функциональной грамотности в процессе обучения английскому языку с использованием современных технических средств будет представлять собой эффективный метод, способствующий высоким результатам, где английский язык становится важным инструментом общения и самореализации.

Литература:

1. Будякова Н. А. Функциональная грамотность как цель и результат современного образования», Учебно-методический материал, [Образовательная социальная сеть, Опубликовано 19.02.23] <https://itperemena.ru/tpost/iv1s539k91-doklad-na-temu-funktsionalnaya-gramotnos>
2. Васильева Ю. В. Функциональная грамотность. Статья. [Образовательная социальная сеть, Опубликовано 23.03.22 статья «функциональная грамотность» | Статья: | Образовательная социальная сеть
3. Леонтьев А. А. [Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. М.: Баласс, 2003. С. 35.].
4. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Икар, 2009. — 448 с. [materialy_seminara-praktikuma_po_funkcionalnoj_gra.docx](#)
5. Белякова Т. Ю. Формирование функциональной грамотности современных школьников Опубликовано 14.11.2022 Статья. Формирование функциональной грамотности современных школьников Цель функциональной грамотности: —
6. Афанасьева О. В., Михеева И. В. Student's book7, Учебник «Английский язык. 7 класс». авторов Афанасьева О. В., Михеевой И. В. Издательство Просвещение 2023
7. Танган, С. А. «Новая грамотность» в развитых странах / С. А. Танган // Советская педагогика. — 1990. — № 1. — С. 3–17.
8. Горина, А. В. Индивидуальная карта студента как методическое средство комплексной оценки сформированности компетенций / А. В. Горина // Фундаментальные и прикладные науки — основа современной инновационной системы: материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых [Электронный ресурс]. — Омск: СибАДИ, 2015. — Режим доступа: <http://bek.sibadi.org/fulltext/ESD1.pdf>, свободный после авторизации
9. Горина, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение формирования профессиональной компетентности студентов в социальной проектной деятельности / А. В. Горина, П. И. Фролова // Вестник СибАДИ. — 2014. — № 5 (39) — С. 125–133.
10. Фролова, П. И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: монография / П. И. Фролова. — Омск: СибАДИ, 2012. — 196 с. [k-voprosu-ob-istoricheskom-razviti-ponyatiya-funktsionalnaya-gramotnost-v-pedagogicheskoy-teorii-i-praktike.pdf](#)

Развитие инженерного мышления у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи посредством ТИКО-конструирования в условиях ДОО

Мурлыкина Елена Николаевна, воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 138»

Мир, в котором мы живем, находится в постоянной динамике и развитии. Быстрый темп научно-технического прогресса требует, чтобы люди обладали инженерным мышлением и искали нестандартные решения. Е. В. Котова, опираясь на исследования Л. С. Выготского и А. В. Запорожца, отмечает, что в старшем дошкольном возрасте активизируется творческая деятельность. Этот период является наилучшим для стимуляции креативности с психологической точки зрения, поскольку дети проявляют любопытство и стремление исследовать окружающий мир.

В. А. Сухомлинский утверждал, что творческие способности детей зарождаются в их руках, благодаря которым развиваются их идеи. Таким образом, конструирование служит мощным инструментом для развития креативности у старших дошкольников, предоставляя им возможности для самовыражения. Особенно это важно для детей с тяжелыми нарушениями речи, поскольку обычные методы обучения могут оказаться недостаточно эффективными.

Важную роль в этом процессе играет насыщенная предметная среда детского сада, которая поддерживает развитие интеллекта, социальных навыков и креативности, создавая условия для самостоятельности и активности.

ТИКО-конструктор представляет собой одно из инновационных и востребованных средств для развития детей, и его потенциал весьма обширен. Он не только способствует улучшению мелкой моторики и знакомству с формами и объемами, но и помогает детям исследовать основные цвета, развивать познавательные навыки, формировать пространственные представления, а также расширять воображение и творческие способности. Поэтому этот конструктор в последние годы становится все более популярным в сфере дошкольного образования.

Методика ТИКО конструирования основана на использовании ярких, многофункциональных элементов, которые легко соединяются друг с другом. Это дает возможность детям создавать различные конструкции согласно своей фантазии и желаниям, а также решать практические задачи, например, построить дом, мост или машину.

Главное преимущество ТИКО заключается в том, что данный метод нацелен на многостороннее развитие ребенка. Он помогает улучшить моторику, развивает пространственное мышление и обогащает восприятие мира. Для детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи эта методика становится не только средством самовыражения, но и эффективным инструментом для формирования инженерного мышления.

В процессе ТИКО-конструирования у детей происходит активное развитие обоих полушарий головного мозга. Это достигается за счет одновременного управления работой кистей рук и необходимости пространственного мышления при сборке объемных фигур. Такой комплексный подход к обучению несет неоспоримые преимущества в решении коррекционно-развивающих задач, особенно при работе с детьми, страдающими тяжелыми нарушениями речи.

При ТИКО-конструировании ребенок сталкивается с задачей декомпозиции и композиции сложных форм. Он учится анализировать чертежи, представлять трехмерные объекты в пространстве и преобразовывать эту информацию в конкретные действия. Такая деятельность стимулирует развитие логического мышления, мелкой моторики, координации движений и зрительно-моторной интеграции.

Для детей с тяжелыми нарушениями речи ТИКО-конструирование приобретает особую ценность. Ограничения в вербальной коммуникации компенсируются невербальными средствами выражения: построением конструкций, использованием символов, графических образов. В ходе совместной деятельности ребенок учится взаимодействовать с окружающими, понимать инструкции, выражать свои мысли и идеи.

Важно отметить, что ТИКО-конструирование — это не просто игра, а целенаправленный педагогический процесс. Успех зависит от грамотной организации занятий, подбора соответствующих материалов и индивидуального подхода к каждому ребенку.

Когда дети собирают конструкции, они сталкиваются с необходимостью выбирать элементы, пробовать разные комбинации, предлагать собственные идеи, что, в свою очередь, активизирует их креативные способности. Этот процесс становится основой для улучшения социокультурных навыков, таких как сотрудничество и коммуникация с другими.

Одним из ключевых аспектов развития инженерного мышления у детей является их взаимодействие с педагогами и сверстниками. Педагоги должны занимать активную позицию, предлагая разнообразные задания и игровые ситуации, которые побуждают детей к саморазвитию. Они могут организовывать групповые проекты на основе конструирования с ТИКО, где дети будут работать вместе и обмениваться идеями.

Таким образом, коллективная деятельность имеет важное значение для формирования у детей социальных навыков. При участии в совместных задачах они учатся

слушать друг друга, выражать свои мысли и мнения, а также находить компромиссы. Это создаёт условия не только для речевого развития, но и для формирования эмоциональной компетентности, что особенно важно для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Включение игровых технологий в процесс обучения и развития инженерного мышления у детей является альтернативным подходом, способствующим их вовлечению и интересу. Игровая форма позволяет сделать развитие более естественным и менее принужденным. Например, использование сценариев, где дети становятся героями своих конструкций, помогает погрузиться в процесс и расширить границы их фантазии.

Таким образом, развитие инженерного мышления у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми на-

рушениями речи посредством ТИКО конструирования является многообещающим направлением, которое позволяет каждому ребенку раскрыть свой потенциал. Педагоги, используя разнообразные методы, игры и коллективные подходы, могут способствовать активному вовлечению детей в учебный процесс.

Эта интеграция различных элементов позволяет добиться значительных результатов в области речевого и социального развития детей с тяжелыми нарушениями речи. Обеспечивая доступ к многофункциональному и интересному материалу, мы создаём условия для будущих успехов и самостоятельности детей, что, в свою очередь, благоприятно сказывается на их личностном развитии.

И кто знает, возможно, именно здесь, в детских руках, рождаются идеи, которые изменят мир в будущем.

Литература:

1. Захарова Л. Е., Городкова М. Ю. Психолого-педагогические технологии в логопедической работе групп комбинированной направленности в условиях реализации ФГОС ДО // Психолого-педагогическое сопровождение процессов развития ребенка: материалы Всероссийской научно-практ. конф., / под ред. И. В. Васютенковой — СПб.: СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2016.-188 с.
2. Лусс Т. В. «Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО» — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2009.-104 с.
3. Парамонова, Л. А. Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста // Дошкольное образование. — 2008. — № 17, 18.
4. Скавычева, Е. Н. ТИКО-конструктор как средство развития конструктивных умений детей дошкольного возраста / Е. Н. Скавычева, А. С. Гаврилова // Педагогический вестник. — 2020. — № 17. — С. 68–69. — EDN XXPIMN.
5. Занятия с детьми. — Текст: электронный // Рантис. Интернет-магазин “Развивающие игры и конструкторы”: [сайт]. — URL: https://tico-rantis.ru/games_and_activities/ (дата обращения: 27.02.2025).

Теоретические основы формирования предпосылок учебной деятельности детей дошкольного возраста

Наполова Александра Сергеевна, воспитатель
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 18 г. Ейска (Краснодарский край)

Актуальность темы формирования основ учебной деятельности у детей дошкольного возраста довольно высока, потому что для многих воспитателей это стало трудным этапом в работе и требует большой настойчивости, четкой системы и последовательности.

Обучение детей дошкольного возраста — систематический, планомерный, целенаправленный процесс развития познавательных способностей, вооружения их системой элементарных знаний, формирования умений и навыков. Эта работа требует особо большого внимания, трудолюбия, терпения и воображения у воспитателя, потому что она представляет собой основу для дальнейшего обучения в школе.

Благополучие личности во многом зависит от адекватности ее поведения в современном обществе, от ее подго-

товленности к существованию в социуме. Познание мира и знание ребёнка в целом — один из важнейших аспектов существования в современном мире.

Предпосылки формирования учебной деятельности в дошкольном детстве

Дошкольное детство — это важный этап в жизни ребенка, когда закладываются основы его учебной деятельности. В этом возрасте формируются не только базовые знания, но и умения, которые будут необходимы в будущем для успешного обучения в школе. Понимание предпосылок, способствующих развитию учебной деятельности, позволяет педагогам и родителям более эффективно организовывать образовательный процесс.

Основные положения о учебной деятельности

Согласно концепциям отечественных психологов Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, учебная деятельность состоит из нескольких ключевых компонентов: учебной задачи, учебных действий, действий контроля и действия оценки. Эти элементы становятся основой для формирования учебных умений и навыков у детей. Важно отметить, что в дошкольном возрасте необходимо не просто знакомить детей с учебной деятельностью, но и активно формировать ее отдельные элементы.

Первая предпосылка: познавательные интересы и потребности. Одной из главных предпосылок формирования учебной деятельности является наличие у ребенка познавательных интересов и потребностей. В этом контексте особенно важно, чтобы дети могли проявлять собственную активность. Как показывает практика, пробуждение познавательного интереса происходит в результате активного участия ребенка в процессе обучения. Это может быть достигнуто через организацию занятий, где дети не только слушают объяснения воспитателя, но и сами выполняют различные действия. Воспитатель, в свою очередь, должен быть готов к креативному подходу в организации учебного взаимодействия. Это означает, что он должен создавать условия, при которых дети смогут самостоятельно находить ответы на учебные вопросы, исследовать окружающий мир и взаимодействовать друг с другом. Такая активная позиция ребенка способствует не только более глубокому усвоению материала, но и развитию его критического мышления.

Разнообразие форм учебной работы

Важно отметить, что разнообразие форм учебной работы и видов выполняемых детьми учебных занятий играет ключевую роль в формировании учебной деятельности. Это разнообразие обеспечивает не только интерес детей к учебному процессу, но и способствует развитию различных учебных умений.

Например, занятия могут включать в себя игровые элементы, творческие задания, эксперименты и исследовательскую деятельность. Каждое из предложенных детям учебных заданий должно вызывать у них интерес и желание участвовать в процессе. Это может быть достигнуто через создание проблемных ситуаций, в которых дети смогут применять свои знания и навыки на практике. Такой подход формирует у детей опыт вариативности учебного поведения, что в дальнейшем будет способствовать их успешному обучению в школе.

Формирование учебной деятельности в дошкольном детстве — это сложный и многогранный процесс, который требует внимания и усилий со стороны воспитателей и родителей. Наличие познавательных интересов и потребностей, активное участие детей в учебном процессе и разнообразие форм учебной работы являются

ключевыми предпосылками для успешного развития учебной деятельности.

Создавая условия для активного обучения, мы не только помогаем детям осваивать новые знания, но и формируем у них базовые навыки, которые будут необходимы на протяжении всей их образовательной траектории.

Правила организации обучения дошкольников

Формирование предпосылок учебной деятельности, развитие познавательных интересов, умения учиться требуют грамотной организации обучения. В деятельности воспитателя важны:

- планирование, обеспечение материально-предметного обеспечения;
- создание благоприятной эмоциональной обстановки на занятиях.

С точки зрения развития детей педагогу не следует злоупотреблять информированием, намного полезнее вовлекать детей в ход своих рассуждений, что создаёт ситуацию открытия, самостоятельного добывания знаний. Очевидно, что такой подход предполагает совершенствование методики обучения, уход от стереотипов, штампов в объяснениях, показе действий. Особое внимание следует уделять средствам обучения, их дидактическим возможностям, эстетике, безопасности для детей. Ученые выяснили важность индивидуального подхода к детям, учитывая их способности, особенности и возможности развития. Вопрос «чему учить?» неразрывно связан с вопросом «как учить?».

Дидактические средства образовательной работы с детьми дошкольного возраста можно разделить на два вида:

— первый вид характеризуется тем, что обучение ведёт взрослый, оказывая непосредственное психологическое влияние на детей, очевидна при этом роль личности педагога, стиля его общения, избранных методов и приёмов учебной работы. Как уже отмечалось, современные подходы к обучению дошкольников предписывают использование методов, стимулирующих познавательную активность и познавательный интерес детей.

— второй вид обучающих средств — разного рода дидактические материалы, дидактические игры, которые реализуют принцип автодидактизма, дают ребёнку возможность самообучения.

Роль взрослого в учебно-игровых заданиях, в организации этих игр

Реализация возрастных особенностей психического развития дошкольника происходит благодаря участию детей в соответствующих видах деятельности. Учитывая, что ведущей деятельностью детей в этом возрасте является игровая, целесообразно обеспечить интеграцию игровой и учебной деятельности. Игру называют «королева детства». При умелом использовании она может стать не-

заметным помощником взрослого в развитии ребёнка. Игра — это особая сфера человеческой активности, в которой не преследуются других целей, кроме получения удовольствия. Природа создала детские игры для разно-сторонней подготовки к жизни, поэтому они имеют гене-тическую связь со всеми другими видами деятельности. Психологи считают игру интрогенным поведением, то есть детерминированному внутренними потребностями, в отличие от экстрагенного, определяемого внешней не-обходимостью.

Игра выступает одновременно в двух измерениях в настоящем и будущем. С одной стороны, она дарит сиюминутную радость, служит удовлетворением ак-тивных потребностей, с другой — всегда направлена на будущее, так как в ней моделируются жизненные си-туации, ребёнок приобретает опыт общения, закреп-ляет умения и навыки. Средство многостороннее: само-стоятельная деятельность, способствующая развитию личности; средство сплочения детей. Игра выступает как специфические детские формы познания, труда, общения, искусства, спорта. Игра оказывает суще-ственное влияние на интеллектуальное развитие, дети учатся обобщать предметы, сравнивать их, развивая тем самым умственные операции. От мышления в пред-метном манипулировании они переходят к мышлению представлениями, развивая способность действовать во внешнем плане, то есть способность к умственным действиям. Запорожец подчёркивал, что игровая дея-тельность не изобретается ребёнком, а задаётся ему взрослым — взрослый учит его играть, передаёт ему об-щественно сложившиеся способы игровых действий. На основе анализа большого числа экспериментальных факторов А. В. Запорожец обнаружил, что центральную роль в психическом развитии играют именно ориенти-ровочные компоненты игры; так как они выполняют функцию уподобления, приобщения к социальным яв-лениям и смыслу, приводят к созданию понятий, пред-ставлений, переживаний, поэтому столь важно специ-ально строить ориентировочную цель.

Для успешной реализации программы дошкольного обучения необходимы следующие психолого-педагогиче-ские условия в соответствии с ФГОС ДО:

Литература:

1. Агапова И. Ю., Чеховская В. Б. Подготовка детей к школе // Начальная школа. 2018. — 205 с.
2. Анищенко О. М. Условия формирования предпосылок учебной деятельности детей // Дошкольное воспитание. Текст. / О.М Анищенко. 2019.
3. Безруких М. М. Готовим к обучению в школе / М. М. Безруких // Газета «Первое сентября, главная страница га-зеты «Начальная школа». 2019.
4. Божович Л. И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению /Л. И. Божович // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста /под. ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. 2018. — 86 с.
5. Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка. 2018. — 37 с.

— использование в образовательном процессе форм и методов работы с детьми, соответствующих их психо-лого-возрастным и индивидуальным особенностям (не-допустимость как искусственного ускорения, так и искус-ственного замедления развития детей)

— педагогическая поддержка успешного процесса об-учения. Очень важно, чтобы образование ребёнка-до-школьника было направлено не на искусственное уско-рение развития, а на обогащение — эмплификацию, что предполагает максимальную реализацию его возрастных возможностей.

Учебная деятельность детей дошкольного возраста ос-новывается на нескольких ключевых факторах: наличии познавательных интересов и потребностей, освоении общих методов действий, которые помогают решать прак-тические и познавательные задачи, а также на способ-ности детей самостоятельно находить решения для этих задач и воспроизводить предложенные образцы действий. Эти аспекты исследовались Д. Б. Элькониним и В. В. Да-выдовым.

В работах А. П. Усовой и Л. А. Божовича выделены основные компоненты учебной деятельности: познава-тельный интерес как мотивационный элемент; принятие учебных задач; выбор методов и средств для их выпол-нения; контроль, самоконтроль и самопроверка.

Также описаны особенности организации обучения дошкольников, которые включают два типа дидактиче-ских средств: предварительную подготовку занятия (пла-нирование и материально-техническое обеспечение) и разнообразие видов детской деятельности, а также со-здание комфортной эмоциональной атмосферы на заня-тиях. Особое внимание уделяется дидактическим воз-можностям, эстетике и безопасности средств обучения. Подчеркивается важность индивидуального подхода к детям с учетом их способностей, особенностей и воз-можностей развития.

Также отмечается значимость игры в образовательном процессе дошкольников: игра одновременно приносит ра-дость в настоящем, удовлетворяя активные потребности, и ориентирована на будущее, так как в ней моделируются жизненные ситуации, что позволяет ребенку приобретать опыт общения и закреплять навыки

Влияние 3D-моделирования на развитие креативного мышления у детей

Сарычев Дмитрий Алексеевич, студент магистратуры

Научный руководитель: Якушева Татьяна Геннадьевна, кандидат технических наук, доцент

Московский педагогический государственный университет

Статья рассматривает важность и актуальность методики применения 3D-моделирования в процессе развития креативного мышления у детей. Отмечается, что данная учебная технология положительно влияет на пространственное мышление и воображение, умение работать в команде и находить креативные решения. Автор приходит к выводу, что 3D-моделирование не только способствует формированию необходимых навыков для будущей профессиональной деятельности, но и помогает детям развивать свою индивидуальность через творчество и инновации.

Ключевые слова: 3D-моделирование, креативное мышление, воображение, 3D-ручка, принтеры.

В настоящее время применение современных достижений компьютерных технологий широко распространено во всех сферах. В детском саду, начиная с учебной работы, проводятся сложные лабораторные исследования с помощью компьютера и его автоматических средств. Для развития творческого мышления человека огромное значение имеет использование компьютерных технологий, в том числе и 3D-моделирования.

Развитие креативного мышления ребёнка — важная составляющая работы каждого образовательного учреждения. На современном этапе эффективность работы образовательного учреждения определяется тем, в какой мере образовательный процесс обеспечивает развитие творческих способностей каждого ребёнка, формирует творческую личность, готовит его к творческой, познавательной и общественно-трудовой деятельности [1].

Креативное мышление — это способность человека продуктивно участвовать в процессе выработки, оценки и совершенствования идей, направленных на получение инновационных и эффективных решений, и/или нового знания и/или эффективного выражения воображения.

Очилов Ф. Э., Рашидова Л. определяют креативное мышление как «умение генерировать новые идеи и решать проблемы нестандартным способом» [4].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет заключить, что многие исследователи как важное условие формирования творческих способностей рассматривают совместную деятельность взрослого с ребёнком (где каждый из участников является равноправным субъектом деятельности). Именно он является путеводителем детей в творческий мир, так как они сами не способны организовывать свою деятельность и анализировать свои результаты. Поэтому педагог занимает ключевую роль в развитии креативного мышления дошкольников [3].

Одним из ключевых преимуществ 3D-моделирования является его способность развивать пространственное мышление у детей. При создании трехмерных моделей они должны учитывать размеры, пропорции, глубину и перспективу объекта. Это способствует лучшему пониманию пространства вокруг себя и способности решать задачи, которые требуют способности мыслить в трех измерениях.

3D-моделирование способствует развитию креативного мышления и воображения у детей. При создании 3D-моделей они становятся свободными в выборе формы, цвета и текстуры объектов. Это способствует развитию их способности мыслить нестандартно, находить оригинальные решения и проявлять свою индивидуальность.

Навыки 3D-моделирования хорошо сочетаются с STEM (наука, технологии, инженерия и математика) образованием. Они включают в себя применение математических и физических концепций, а также способствуют развитию проблемного и аналитического мышления. У детей, обладающих навыками 3D-моделирования, больше шансов успешно справляться с вызовами, которые ставят перед ними современные технологии.

Создание 3D-моделей требует от детей анализа задач и поиска нестандартных решений. Сущность 3D-моделирования заключается в использовании трех измерений: в отличие от обычного изображения 3D имеют объём, то есть картинка формируется уже не в двух, а в трех измерениях: высота, ширина и глубина. В специальной программе создается эскиз трехмерной модели, который потом можно распечатать на 3D-принтере. Файл с образцом модели выводится на печать, точно так же, как на обычный принтер. Вместо бумаги загружается особый материал: пластиковая нить, керамический порошок или смола. Принтер слой за слоем наносит материал по заготовленной схеме до тех пор, пока на столе не окажется готовое изделие. Таким способом можно распечатать что угодно, даже запасные детали для самого принтера.

Х. Пирсон, А. Дьюб отмечают, что дополнительное образование на базе 3D-моделирования обеспечивает школьников большими знаниями, чем урок по физике, биологии или математике [8]. Акцент на практическом обучении с реальными приложениями, устройствами и макетами помогает осваивать научно-исследовательские умения. Ученые выделяют навыки, которые формируются при 3D-моделировании: критическое мышление, креативность, любознательность, принятие оригинальных нестандартных решений, лидерство, творческое предпринимательство. Независимо от будущей карьеры, эти наборы навыков, по выводам авторов, имеют большое значение для подготовки детей к инновациям.

А. Т. Фаритов отмечает, что проекты с применением 3D-прототипирования должны предусматривать разработку обучающимися собственных уникальных моделей, обладающих определенной практической или эстетической пользой [5]. На основании обобщения экспериментальных данных А. Т. Фаритов заключает, что только при правильном методологическом подходе внедрение 3D-моделирования в научно-исследовательскую деятельность школьников может принести пользу. Правильное планирование такой деятельности в соответствии с возрастом школьников может внести креативную линию в обучение и подготовить их к вызовам индустрии будущего. Однако такого подхода автором ни в этой, ни в дальнейших работах не предлагается.

Более содержательный в плане научной обоснованности вариант по применению средств 3D-моделирования для обучения школьников представлен в работе Е. А. Михляковой, Т. Н. Суворовой [6]. Авторы описывают направления педагогической поддержки творческой созидательной деятельности школьников в рамках персонализированной модели обучения на базе технологий 3D. Но, к сожалению, ими не указывается потенциал передовых технологий для формирования именно научно-исследовательских умений школьников в рамках дополнительного образования.

Е. Е. Петров представляет результаты изучения зарубежного опыта обучения биологии на основе 3D-моделей [7]. Автор анализирует специализированные программные продукты и средства, позволяющие реализовать изучение отдельных разделов биологии с использованием инструментов трехмерного геометрического моделирования. Согласно его выводам, технология 3D-обучения является одной из новых образовательных технологий, реализуемых с использованием информационно-телекоммуникационных средств в процессе виртуального взаимодействия школьника с учебным ресурсом.

Многие школы уже интегрируют 3D-моделирование в свои учебные программы. Это позволяет не только развивать технические навыки у детей, но и углублять их знания в области математики, науки и искусства. Использование таких программ, как Blender или SketchUp, дает возможность детям работать над реальными проектами, что значительно обогащает их образовательный опыт. Современные модели 3D-принтеров помогают школьникам освоить трехмерную графику. Принтеры можно использовать на обычных школьных уроках, а также для оснащения кружков моделирования и робототехники.

Литература:

1. Развитие креативного мышления как компонента функциональной грамотности у детей дошкольного возраста, в том числе с ОВЗ / Т. В. Закалюжная, А. В. Дорофеева, Е. Н. Бутенко [и др.]. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 3 (450). — С. 251–253.
2. Нурмуқан, Д. С. Развитие творческого мышления через 3D-моделирование / Д. С. Нурмуқан. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 26 (264). — С. 280–283.
3. Козлова О. А., Гурбанова Н. В. О развитии творческого потенциала обучающихся: от детского сада до вуза // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2023. № 12. С. 130–138.

К системе методик развития пространственного мышления при помощи 3D-моделирования можно отнести:

- моделирование отвлеченных форм;
- комбинаторный тренинг пространственного мышления;
- ассоциативность в становлении творческого мышления, воображения [2].

Так, моделирование отвлеченных форм предполагает последовательность этапов работы по формообразованию на основе куба. Предлагается серия тестов, по условию которых необходимо изобразить на гранях куба след-траекторию части окружности (четверть окружности, следующие — половину окружности, трехчетвертная часть окружности).

В литературе отмечается такой метод как моделирование при помощи 3D-ручки. Работа с 3D-ручкой развивает мелкую моторику, что важно для речи и мышления. Этот процесс требует внимания и усидчивости, стимулирует мышление, воображение и улучшает восприятие. 3D-ручка легкая и компактная, позволяет создавать объемные рисунки. Хотя работа с ней интересна, она требует навыков.

Матвеев В. В., Грибков Д. Н. в своей статье разработывают пример творческого проекта — изготовление из картона летающей модели самолета. На занятиях школьники научились создавать авторские эскизы и воплощать их в жизнь с учетом особенностей модели, научились работать с материалами разной текстуры, взаимодействовать в команде, помогать друг другу и выполнять важную культурно-общественную миссию [5].

Таким образом, 3D-моделирование сегодня — одно из самых перспективных направлений в плане успешной профессиональной деятельности. Если начать изучение трехмерной графики еще в школе, то к моменту выпуска школьники будут иметь все базовые знания о 3D-технологиях и смогут решить для себя, хотят ли они связывать свою будущую профессию с этой сферой. Трехмерная графика применяется практически во всех отраслях деятельности человека.

3D-моделирование является мощным инструментом для развития креативного мышления у детей. Оно не только способствует формированию необходимых навыков для будущей профессиональной деятельности, но и помогает детям развивать свою индивидуальность через творчество и инновации.

4. Очилов Ф. Э., Рашидова Л. Повышение творческих способностей детей дошкольного возраста: ключевые аспекты развития // Science and Education, № 1. 2024. С.135–139.
5. Матвеев В. В., Грибков Д. Н. Возможности 3D-моделирования для развития исследовательских умений школьников в условиях дополнительного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2024. — № 01. — С. 56–77.
6. Суворова Т. Н., Михлякова Е. А. Применение технологий 3D-моделирования для персонализации обучения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2020. — № 5 (май). — С. 110–129.
7. Петров Е. Е. Зарубежный опыт обучения биологии с применением технологий 3D-моделирования и виртуальной реальности // Образование. Наука. Научные кадры. — 2023. — № 2. — С. 233–238.
8. Pearson H., Dube A. 3D printing as an educational technology: theoretical perspectives, learning outcomes, and recommendations for practice // Education and Information Technologies. — 2022. — P. 27.

Использование методики Floortime при работе с обучающимися с расстройством аутистического спектра

Сдержикова Елена Владимировна, учитель начальных классов, учитель-дефектолог;
Зиновьева Марина Юрьевна, учитель начальных классов;
Лунева Людмила Владимировна, тьютор;
Немчинова Наталия Ивановна, тьютор
МБОУ «Образовательный комплекс «СтартУМ» г. Губкина Белгородской обл.

Ключевые слова: методика Floortime, РАС, расстройство аутистического спектра, функциональные способности

Методика Floortime лежит в основе концепции DIR (developmental — развивающая, individual differences — учитывающая индивидуальные особенности, relationship-based — основанная на построении отношений) и рассчитана на детей, имеющих различные особенности в развитии, включая расстройства аутистического спектра. Она учитывает индивидуальные особенности ребенка в сфере обработки информации и направлена на создание такой обучающей среды, в которой ребенок будет продвигаться в своем развитии, отталкиваясь от тех умений и навыков, которыми он уже обладает. Методика Floortime в переводе означает «время, проведенное на полу». Попросту — это когда мы вместе с ребенком сидим или лежим на полу и проводим занятия или занимаемся какой-либо другой деятельностью. Floortime — это специфическая техника, когда взрослые как дома, так и в школе проводят определенное количество времени с ребенком на полу по несколько раз в день.

Разработана эта система помощи была профессором Стенли Гринспеном в 1979 году. Благодаря данному подходу дети приобретают ключевые способности, отсутствующие или нарушенные в процессе их развития: способность к теплым и принимающим отношениям с окружающими, способность к целенаправленному и полноценному общению и способность в различной степени к логическому, творческому и абстрактному мышлению.

Цель данной методики — продвижение ребенка вверх по лестнице развития.

Основные принципы:

- следовать за ребенком и использовать его естественные интересы;
 - ввести ребенка в мир, причем важно, чтобы ребенок сам захотел быть в одном мире с взрослыми.
- Методика Floortime — это процесс, когда и ребенок, и взрослый постоянно чему-то учатся.
- Хочу отметить **ряд задач**, которые возможно решить с помощью данной методики:
- установление взаимодействия взрослого и ребенка в диалоге;
 - формирование и улучшение у ребенка навыков саморегуляции;
 - формирование мотивов к обучению и общению;
 - преодоление трудностей в адаптации и социализации;
 - поведенческие трудности (агрессия, страхи, тревожность).

Условия применения методики

Первый принцип — следовать за ребенком. Это не значит комментировать или просто повторять то, что он делает, а входить в контакт и взаимодействовать с ним на базовом уровне его интересов. Взрослый должен создать условия для того, чтобы ребенок захотел играть с ним, поэтому сначала нужно провести тестирование и понаблюдать за ребенком, чтобы понять круг его интересов. Расположить ребенка к себе, войти с ним в контакт и за-

интересовать общением с взрослым — в решении этих задач могут помочь искреннее желание и заинтересованность взрослого играть вместе с ребенком в его игру, уважая особенности данной игры, включаясь в деятельность и принимая правила, установленные ребенком. Все это может способствовать раскрытию и пониманию внутреннего эмоционального мира ребенка, что впоследствии позволит нам помочь обучающемуся обрести недостающие знания, потерянные навыки и умения, выстроив надежный фундамент для его дальнейшего роста.

Например:

Ребенок сидит и крутит колесо у машинки, увлеченно наблюдая за вращением. Взрослый берет машинку для себя и садится рядом, повторяя действия ребенка. Когда удастся установить зрительный контакт, взрослый, пробует добавить звук, например «Д-р-р-р». Нужно дать ребенку понять, что вы не будете его прерывать или что-то менять в правилах его игры (это очень важно), он может тоже через некоторое время при вращении колеса за вами произнести тот же звук «Д-р-р-р». После этого бывает, что ребенок выдерживает паузу и смотрит, станете ли вы продолжать его игру. Затем вы можете ладошкой провести по всем колесам, затем добавить позитивную эмоцию при вращении колеса. Не забывайте, вы участник. Ребенок со временем пустит вас в свою игру, когда будет уверен, что вы не прервете его. Принимайте активное участие в том, что нравится ребенку и приносит удовольствие, чтобы он понял, что совместная игра интереснее и увлекательнее.

Второй принцип — вовлечение ребенка в совместное пространство для развития его функциональных способностей:

- обращать внимание;
- выстраивать взаимоотношения с окружающими;
- улучшать и практиковать коммуникативные навыки;
- взаимодействовать со сверстниками и взрослыми для разрешения жизненных ситуаций;
- уметь применять творческий и логический подход к решению задач.

Функциональные способности — это база эмоционального, интеллектуального, социального и речевого развития личности, построения взаимоотношений, приобретения навыков общения и мышления. Взрослый пытается вовлечь ребенка в совместное пространство, так как только таким образом становится возможным научить фокусировать и обращать внимание, строить взаимоотношения, учиться находиться в диалоге и поддерживать его, и самое главное — выступать с собственной инициативой. Цель взрослого — научить ребенка находить решения, предвидеть последствия, научиться взаи-

модействовать с окружающими его людьми. Наша цель — сформировать у ребенка умение объективно оценивать свое эмоциональное состояние и вслух озвучивать его. Например: «Я сегодня не смог сдержаться, так как очень разозлился». В итоге мы должны постараться исключить такой термин, как «социальная глухота», развить творческую фантазию, научить логически мыслить и применять все это умение на практике.

Мы следуем за ребенком, постепенно переходя в построение совместного пространства с целью обучения.

Приведем пример.

Ребенок очень любит заниматься с орбизами (шарики, растущие в воде), он перебирает их, погружает в них кисти рук. Взрослый присоединяется к ребенку (можно и нужно обязательно спросить разрешения поиграть вместе). В ходе совместных действий взрослый предлагает ребенку еще одну небольшую емкость и говорит: «Давай пять шариков отложим сюда». Таким образом, через игру можно научить или закрепить навыки счета.

Суть подхода Floortime — разделять интересы ребенка, проявлять искренний интерес к деятельности, которая его увлекает, но при этом не забывать, что все это мы делаем с целью вовлечения ребенка в совместное взаимодействие, так как только таким образом мы сможем помочь ребенку развить или усовершенствовать его способности.

Прежде чем начинать действовать в соответствии с принципами Floortime, требуется подробно изучить и проанализировать индивидуальные особенности ребенка, с которым начинается работа. Важно и желательно понаблюдать за ним и решить, как можно использовать то, что ребенок уже умеет делать, чтобы перевести это на следующую ступень. Трудность состоит еще и в том, что когда первые ростки взаимодействия появляются, их нужно суметь перевести в постоянно продолжающийся процесс, так как детям с особенностями в развитии, включая РАС, очень сложно поддерживать двустороннюю коммуникацию.

Подводя итог, хотелось бы еще раз сказать о том, что методика Floortime заключается в том, что, с одной стороны, ребенок — ведущее звено, весь процесс работы выстраивается под его особенности и возможности, а с другой — взрослый пытается включить ребенка в свой мир, таким образом поднимая его на следующий уровень.

Floortime — это не только методика, которую можно и нужно включать в работу с детьми с ОВЗ, это способ общения и установления контакта, который может лежать в основе взаимодействия с ребенком в любой среде: в школе, дома, на детской площадке. Неважно, где происходит взаимодействие, важно, чтобы и взрослый, и ребенок в итоге стремились к общению друг с другом.

Литература:

1. Гринспен С. Ребенок — тиран: как найти подход к детям пяти «трудных» типов / С. Гринспен, Ж. Сэлмон. — М. : Ломоносовъ, 2010.
2. Гринспен С. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. — М. : Тервинф, 2013.

Игровые технологии в образовании: ключевые термины и их интерпретация

Соколова Ирина Николаевна, учитель русского языка и литературы
МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 8» г. Вологды

В данной статье предпринята попытка интерпретировать и систематизировать понятийно-терминологический аппарат, относящийся к концепту «игра в образовательном процессе».

Ключевые слова: эдьютейнмент, игровые технологии, педагогическая игра, дидактическая игра, обучающая игра, учебная игра, геймификация.

В лексиконе современной педагогической науки и практики существует множество терминов, связанных с применением игры в образовательном процессе. Однако изучение и анализ содержания видео- и печатных публикаций в разных источниках показывает, что словосочетания «игровые технологии», «обучающая игра», «педагогическая игра», «дидактическая игра», «учебная игра» часто необоснованно используются как синонимы. Также в последнее десятилетие появилось множество неологизмов в терминологии, связанной с игровой деятельностью в образовательной системе, и интерпретация содержания данных понятий в научных и методических работах тоже довольно разнообразна и часто вызывает вопросы. Считаем, что четкое понимание содержания, различий между терминами является основой для эффективного применения собственно игровых методов и технологий в образовательной

практике, а также позволит повысить качество тезауруса исследовательских работ. И в этой связи попытка интерпретировать и систематизировать понятийно-терминологический аппарат, связанный с концептом «игра в образовательном процессе», безусловно, своевременна и актуальна.

Анализ научно-педагогической литературы по проблеме исследования понятийно-терминологического аппарата позволил сделать следующий вывод: семантически и содержательно все понятия, охватывающие область игры в образовательном процессе, иерархически соотносятся, т. е. есть понятия более широкие, общие, родовые, которые подчиняют себе понятия более узкие, видовые. В этой связи считаем разумным привести в начале данной работы составленную автором статьи иерархическую систему понятийного аппарата, а затем интерпретировать каждое входящее в эту систему понятие (таблица 1).

Таблица 1

Общее (родовое) понятие первого уровня: эдьютейнмент	
Общее (родовое) понятие второго уровня: игровые технологии (или: игровые методы обучения (в научно-методических источниках примерно до 1990-х гг.))	
Видовые понятия:	
педагогическая игра = дидактическая игра	
обучающая игра	учебная игра
Геймификация — понятие, связанное с созданием игрового формата обучения	

Термин «эдьютейнмент» впервые был использован в 50-е гг. XX века «The Walt Disney Company» при описании обучающего воздействия своих развлекательных фильмов. Слово образовано путем сложения частей двух английских слов: «education» (обучение) и «entertainment» (развлечение). Впоследствии идея образовательно-развлекательных детских программ стала популярна во всем мире. В отечественной практике подобные проекты также получили широкое распространение: «АБВГДейка», «Спокойной ночи, малыши», «Смешарики», «Фиксики» и т. п. стали примером внедрения обучающего компонента в развлекательные детские программы. В России использование термина применительно к образовательному процессу активно началось в последнее десятилетие. Отечественного аналога термина не существует (попытка А. В. Попова дословно перевести термин как «игрование» [5] пока не получила исключительного одобрения среди ученого сообщества).

Основной идеей, отражающей суть понятия «эдьютейнмент», является следующая: внедрение развлекательного компонента в систему традиционных уроков с целью передачи знаний в понятной, простой и интересной форме, а также в комфортных условиях. [3]. Под развлекательным компонентом понимаются различные виды игр (в том числе компьютерных), фильмы, музыка, веб- и мультимедиа-обучение. Занятия могут проходить в парке, музее, галерее, клубе, где можно получить информацию по какой-либо теме в комфортной и непринужденной атмосфере. [4]. Анализ научной литературы показал, что в отечественной педагогике ключевым, объединяющим понятием в этом наборе является понятие «игра» (ведущий вид деятельности, пространство «внутренней социализации» и средство усвоения социальных установок [1]; наиболее изученный и продуктивный способ активизации интереса участников образовательного процесса).

В отечественной науке вопросы, связанные с эдьютейнментом, изучают такие ученые, как О. Л. Гнатюк (профессор РГПУ им. А. И. Герцена), М. М. Зиновкина (профессор МГИУ), С. В. Кувшинников (директор Института новых образовательных технологий и информатизации при РГГУ), Н. А. Кобзева (к.п.н., доцент Томского политехнического университета, автор работы «Edutainment как современная технология обучения») и др. Стоит отметить, что среди ученых не сложилось единого мнения относительно эффективности и целесообразности внедрения эдьютейнмента в образовательную практику, поскольку при развлекательном подходе к обучению сложно получить фундаментальные предметные знания. [2]. Однако все исследователи отмечают, что данный подход обеспечивает развитие общей эрудиции, помогает эффективно систематизировать имеющиеся знания, развить уже сформированные учебные действия.

Также неоднозначно место эдьютейнмента в структуре теоретико-методологических понятий: авторы используют набор таких определений как «форма организации образовательного процесса», «технология», «тип обучения» (Е. Ю. Кармалова, А. А. Ханкеева), «способ познания мира» (А. В. Попов), «креативное образование» (М. М. Зиновкина), «подход», и др.

Основываясь на том, что «смысловым центром» понятия в рамках образовательной практики является игра, но, по мнению Е. Ю. Кармаловой и А. А. Ханкеевой, «термин «эдьютейнмент» шире, нежели просто игра, так как игра является лишь одним из многих элементов, увлекательных способов передачи знаний» [2], считаем, что наиболее верно определять эдьютейнмент как особый подход в образовании. В этой связи понятие становится «родовым» или общим, подчиняющим все остальные понятия, связанные с концептом «игра в образовательном процессе».

Общим (родовым) понятием второго уровня автор считает понятие «игровые технологии». К изучению игровых технологий (или игровых методов обучения) как способа совершенствования учебного процесса отечественные ученые обратились в 90-е годы XX века. Это было связано с развитием теории и практики проблемного обучения и формированием положений системно-деятельностного подхода, основным принципом которых является понимание обучаемого как активного участника образовательного процесса. Игра, являясь органичным и естественным способом деятельности ребенка, начинает рассматриваться как инструмент педагогического воздействия.

Сам термин «игровая технология» возник в связи с технологизацией педагогического процесса. Анализ значительного массива научной и справочной литературы позволил сформулировать собственное определение. Понятие «игровая технология» в рамках данного исследования рассматривается как совокупность игровых элементов (методов — конкретных игр, приемов, средств), применяемых при организации учебного процесса

с целью стимулирования познавательной активности обучающихся, систематизации знаний по предмету и достижения нормативных образовательных результатов.

Ключевым признаком, отличающим игровую педагогическую технологию от собственно игровой деятельности, является, во-первых, четкое определение конечной образовательной цели. [6]. Во-вторых, игровая технология предполагает не стихийные, а фиксированные последовательные действия, гарантирующие получение заданного результата. Она содержит алгоритм решения поставленных задач и может быть реализована любым педагогом.

Поскольку игровая технология предполагает использование всех видов игр и не ограничивается временем использования (может охватывать весь процесс обучения по предмету в течение года), считаем, что данное понятие является общим (родовым) по отношению к различным видам игры.

Наиболее часто в исследованиях синонимично употребляются термины «дидактическая игра», «педагогическая игра», «обучающая игра» и «учебная игра». Анализ справочной и научной литературы позволил сделать вывод, что перечисленные виды игр не идентичны в первую очередь по целевой установке.

Термины «педагогическая игра» и «дидактическая игра» можно считать синонимичными, поскольку оба вида в справочной и научной литературе рассматриваются как форма организации образовательного процесса, основанная на игровом взаимодействии обучающихся, предназначенная для достижения образовательных целей. Считаем, что эти понятия являются более общими и включают учебные и обучающие игры.

Обучающая игра — это специфический тип игры, разработанный с конкретными образовательными целями. Она направлена на усвоение новых знаний и навыков в процессе игры.

Термин «учебная игра» часто используется для обозначения игр, направленных на применение уже изученного материала.

Различия терминов схематично представлены в таблице 2.

Рассмотрим содержание понятия «геймификация», связанного с созданием игрового формата обучения.

Термин «геймификация» применительно к образовательному процессу стало применяться с 2000-х гг. Впервые понятие «геймификация» использовал американский программист Ник Пеллинг в 2002 г. В 2003 г. в журнале «Communications of the ACM» появилась статья «Game-Like Navigation and Responsiveness in Non-Game Applications», авторами которой стали Майкл Цанг, Джордж Фицморис, Горд Куртенбах, Азам Хан. Также значимая работа о геймификации в образовательном процессе принадлежит Неалу Райну. В своей книге «Gamification: Designing a New Approach to Learning» (2011) Райн обсуждает, как игровые механики могут быть использованы для улучшения образовательного процесса и повышения вовлеченности учащихся. Также

Таблица 2

Критерий сравнения	Педагогическая (дидактическая) игра	Обучающая игра	Учебная игра
Цели	форма организации образовательного процесса, основанная на игровом взаимодействии обучающихся, предназначенная для достижения образовательных целей	Усвоение новых знаний и умений	Применение имеющихся знаний в обучении

большое влияние на популяризацию геймификации оказала гейм-дизайнер Джейн Макгонигал. В книге «Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World» (2011) Макгонигал высказала и обосновала идею о том, как игры могут изменить жизнь к лучшему. В отечественной педагогике концепцию геймификации в образовании рассматривали Ю. Ш. Капкаев, Д. С. Бенц и др. [7]

Геймификация — это интеграция игровых элементов в неигровые контексты, в том числе в образование, с целью повышения мотивации и вовлеченности учащихся. Другими словами, геймификация — это придание образовательному процессу вида компьютерной игры. Типичные инструменты геймификации — характерные персонажи, аналогичные компьютерным играм уровни, системы поощрений (наклейки, закладки, жетоны и пр.), кубки и другие награды. Также геймификацию рассматривают как использование игровых платформ в обучении. Примером может служить популярная платформа «Учи.ру».

Геймификация образования имеет ряд существенных недостатков. Во-первых, из-за разнообразия игровых ме-

ханик внимание обучающихся может сместиться с изучаемого материала на развлекательные элементы и, как следствие, произойдет снижение мотивации к традиционному обучению и получению фундаментальных знаний. Во-вторых, по мнению Л. Д. Цирулевой и Н. Е. Щербаковой, использование игровых механик может привести к чересчур сильной индивидуализации обучения и отсутствию командной работы, что повлечет ухудшение социальных навыков учащихся. [7].

По отношению к изучаемым в данной работе терминам геймификацию можно рассматривать как принцип организации образовательного процесса.

В заключение выразим надежду, что предпринятая попытка интерпретировать содержание ключевых понятий и объяснить их иерархическое соотношение позволит избежать путаницы в терминологии, создаст условия для дальнейшего уточнения определений и будет способствовать объединению российского научного сообщества для коллективного создания словаря актуальных педагогических терминов.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка/Л. С. Выготский//Вопросы психологии. — № 6. — 1966. — С. 62–68.
2. Кармалова, Е. Ю. Эдьютейнмент: понятие, специфика, исследование потребности в нем у целевой аудитории/Е. Ю. Кармалова, А. А. Ханкеева//Вестник Челябинского государственного университета. — 2016. — № 7 (389). Филологические науки. — Вып. 101. — С. 64–71.
3. Кобзева, Н. А. Edutainment как современная технология обучения/Н. А. Кобзева//Ярославский педагогический вестник. — 2012. — № 4, т. 2 (Психол.-пед. науки). — С. 192–195.
4. Кобзева, Н. А. К вопросу о технологии увлекательного обучения иностранному языку/Н. А. Кобзева//Учен. Зап. Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. — 2012. — № 1, ч. 2. — Сер. Филология и социал. коммуникации. — Т. 25 (64). — С. 280–283.
5. Попов, А. В. Маркетинговые игры: развлекай и властвуй/А. В. Попов. — Москва: МИФ, 2006. — 320 с.
6. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие/Г. К. Селевко. — Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
7. Цирулева, Л. Д. Геймификация в обучении: сущность, содержание, пути реализации технологии/Л. Д. Цирулева, Н. Е. Щербакова//Вестник Пензенского государственного университета. — 2023. — № 3. — С. 13–17.

Здоровьесберегающая деятельность в работе специалистов детского сада

Татаренко Светлана Викторовна, музыкальный руководитель;

Степанова Ирина Алексеевна, педагог-психолог;

Немолочная Лариса Николаевна, инструктор по физической культуре

МАДОУ детский сад комбинированного вида № 9 ст. Михайловской Курганинского района (Краснодарский край)

«Я не боюсь еще и еще раз повторять: забота о здоровье — это важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы»

В. А. Сухомлинский

Родители дошкольников часто обращаются к нам с просьбой оказать помощь их робким, стеснительным детям, которые при поступлении в школу остро ощущают неуверенность в себе и нуждаются в поддержке. Без осознанной веры в себя дети не могут думать самостоятельно, иметь собственную точку зрения и свободно высказывать ее, без стеснения выступать публично, находить новых друзей и легко включаться в совместную деятельность. Такие первоклассники с большим трудом адаптируются в реальных условиях современной школы. Поэтому перед нами стоит задача — помочь дошкольникам задолго до поступления в учебное заведение преодолеть в себе застенчивость, воспитать у них самостоятельность, умение адаптироваться в различных ситуациях, вооружить необходимыми приемами общения.

Главной задачей в нашей работе является воспитание физически и психически здоровой личности. Поэтому мы ведем работу в следующих направлениях:

1. Формирование положительных эмоций и чувств;
2. Укрепление физического здоровья детей с использованием нетрадиционных форм оздоровления (тимбилдинг, боди перкуссия);
3. Стимулировать понимание своего тела, контролировать движения и мышечную силу, координацию и равновесия, развитие чувства ритма;
4. Воспитание оптимистического мироощущения, взаимопомощи в детском коллективе.

Решению поставленных задач способствует использование такой формы работы, как тимбилдинг. Тимбилдинг — это командообразование. Данные задания реализуются в игровой форме. Целью таких занятий выступает сплочение детского коллектива, улучшение взаимодействия между участниками, развитие умения договариваться и сотрудничать, дружить и поддерживать друг друга. Элементы данной технологии мы включаем во все части занятий с детьми среднего и старшего дошкольного возраста. В своей работе мы используем много игр и упражнений, где дети могут сами принимать решения и действовать сообща. В этом нам помогает разное нетрадиционное оборудование.

Как правило, самыми любимыми игрушками для детей становятся вещи, совершенно не предназначенные для

игры. Например, покрывало. Оно есть в каждом доме, а количество игр с ним разнообразно. Можно сыграть в остров — расстелить большое покрывало, оно будет океаном, разложить на нем маленькие колечки, которые будут островами. Осталось придумать интересную историю и задания. Превратим покрывало в ковер-самолет и отправимся в увлекательное путешествие. Предлагаем описание некоторых игр.

«Поймай мяч покрывалом»

Четыре игрока держат покрывало. Водящий кидает мяч, а игроки с покрывалом должны его поймать. Каждый из четырех игроков держит покрывало за один конец.

«Стена»

Дети делятся на две команды. Два ведущих держат на вытянутых руках покрывало, образу «стену» между командами. К покрывалу из каждой команды становятся по человеку, выбранными командами заранее (например, передавая мяч по сигналу ведущего по кругу). Они стоят лицом к друг другу, но не видя друг друга. т. к. покрывало разделяет их. На счет три ведущие опускают покрывало. Задача двух участников, стоящих перед покрывалом, назвать имена друг друга. Выигрывает тот, кто назвал имя противника первым. Тот, кто назвал имя последним, проигрывает. Проигравший переходит в другую команду, которая по другую сторону покрывала. Выигрывает та команда, в которой под конец игры оказалось больше игроков.

«Снежное покрывало»

Веселая игра без разучивания. Дети пробегают под покрывалом, которое поднимают взрослые. Два раза девочки, два раза мальчики, а в конце-пробегают под покрывалом все дети.

Так же к нетрадиционному оборудованию можно отнести игровой парашют. Это яркая ткань, состоящая из нескольких цветных секторов, у которых по кругу рас-

положены ручки. Запуск парашюта во время подвижных игр «Карусель» или «Перемена мест», создает атмосферу радости, сотрудничества и дружбы среди участников. Победившие в играх не только радуются, но и получают уверенность в своих силах. Каждый ребенок, независимо от уровня подготовки, чувствует себя значимым и нужным.

«Перемена мест»

Ход игры: Дети стоят по кругу, лицом к парашюту, руки хватом за цветной сектор. Дети произносят слова: Скучно, скучно нам стоять, не пора ли пробежаться, нам местами поменяться. Раз, два, три. Воспитатель продолжает, и называет любой цветовой сектор-красный беги! Дети, стоящие под этим цветом, пробегают под парашютом и меняются местами с другими детьми. Правило игры: Меняются местами только дети под названным цветовым сектором, остальные высоко держат парашют. Выигрывает тот, кто быстрее всех из своей команды поменяется местами.

«Попкорн»

Ход игры: Надо разложить парашют на полу,сыпать на него 20–40 (или более) маленьких мячиков. Затем по сигналу ведущего все участники должны встать у парашюта, поднять его и «хлопнуть» парашютом (сделать быстрое движение вверх и вниз), так чтобы мячики поднялись в воздух. (Внимание: парашют нельзя натягивать — он может порваться). Надо продолжать «готовить попкорн» до тех пор, пока не вылетят все шарики.

«Гольф»

Для игры необходимо взять парашют с отверстием в центре и мяч. Участникам предлагается катать мяч по парашюту по краю, по команде ведущего закатить его в центр, чтобы он упал.

Технология командообразования позволила нам выйти на новый уровень взаимодействия с детьми. Теперь мы партнеры и соучастники образовательного процесса.

Еще одной технологией, используемой нами в работе, является боди перкуссия. Она помогает выстраивать отношения в группе, улучшает концентрацию, память и восприятие, когнитивные способности в целом, развивает у детей чувство ритма, ведет к снижению беспокойства при социальных взаимодействиях.

Игры в технике боди-перкуссии.

«Веселые палочки»

Описание игры: дети сидят по кругу, перед ними лежат по две палочки. Звучит музыка Варламова «Кукушка». Дети отстукивают ритм сначала по коленкам кулачками, щелчками, затем берут палочки и ритмично и ритмично

стучат ими, после чего перекачивают палочки сидящему рядом ребенку, игра продолжается по кругу.

«Дождик»

Описание игры: дети стоят по кругу и выполняют движения по тексту.

Дождь, дождь, дождь с утра (хлопки чередуются со шлепками по коленям)

Веселится детвора (легкие прыжки на месте)

Мы по лужам, шлеп-шлеп (притопы)

Мы в ладоши, хлоп-хлоп (ритмичные хлопки в ладоши)

Дождик нас не поливай (грозят пальцем)

А скорее догоняй! (разбегаются по залу в рассыпную)

«Поезд»

Описание игры: используется цветная резинка, соединенная по кругу. Дети становятся в середину резинки друг за другом, образуя «паровозик». Звучит музыка, на 1 часть музыки дети двигаются по залу, на 2 часть — передают ритмический рисунок хлопками в ладоши, щелчками, хлопками по коленям и др. Можно так же использовать палочки, clavesы.

На наш взгляд, воспитывать уверенную в себе личность невозможно без формирования оптимистического мироощущения: активности и уверенности в себе, позитивного отношения к жизни. Атмосфера успеха, созданная педагогами, повышает у детей энтузиазм и интерес к занятиям. Мы применяем игры, которые помогают дошкольникам раскрепоститься, повышают самооценку.

«**Садовник и цветы**». Психолог рассказывает дошкольникам: «Если цветы долго не поливать водой — они завянут, это знает каждый. Сегодня мы с вами отправимся в необыкновенный сад, там растут цветы, которым не надо воды. Они увядают, если долго не слышат о себе добрых и ласковых слов. Выбирается садовник, остальные дети — цветы. Дети придумывают название цветка. Задача садовника назвать как можно добрых ласковых слов своим цветам.

«**Веселый паучок**» Дети стоят в кругу. Ведущий находится в центре круга. Он выполняет роль паучка. В руках у него клубок ниток. Ведущий передает один конец нитки участнику игры. Распутывая клубок, «паучок» плетет паутинку, переходя от одного участника к другому. Задача участников крепко держать нить, не отпуская. В ходе игры дети помогают паучку. В конце игры участники кладут паутину на пол и любуются красивым узором. На роль паучка выбирается застенчивый ребенок. Игру можно проводить и с родителями.

Дошкольники, добившиеся положительных результатов в небольших делах, в дальнейшем стремятся достигнуть их и в более серьезных начинаниях. Для реализации данной задачи мы используем разные виды тренинговых упражнений, направленные на формирование навыков взаимопомощи и поддержки в детском коллективе.

«Ты и я команда» Дети берутся за руки и делают большой круг. Постепенно маленькими шагами, ребята приближаются в центр и произносят слова «Ты и Я» и так до тех пор, пока не получится маленький круг и их плечи не коснутся друг друга и тогда дети все вместе произносят «Команда!»

«Мост дружбы» Участники игры должны представить, что они на разных берегах и друг к другу не добраться. Но они могут это сделать с помощью моста дружбы. Только мосты будут разных размеров. Для того, чтобы перебраться через ручей, мост должен быть из двух человек, встречаем реку и мост должен уже быть из 4 человек. Встречам озеро — 6 человек, море — 8 человек и океан — из всей команды. И так дальше на увеличение. Строим мост дружбы для всего мира, для людей всей планеты.

«Скульптор» Детям дается установка: «Представьте, что вы мягкий и воздушный пластилин, а я буду лепить из пластилина. Я придумала и сейчас буду лепить, а вы по-

пробуйте угадать, что получилось». Педагог, расставляя и укладывая детей на полу, пробует «слепить» из них любой предмет, животного, растение и т. д. А дети угадывают, кто получился. Самого застенчивого ребёнка просят быть лепщиком. Если ребёнку сложно придумать, что или кого он будет лепить, то педагог на ушко дает задание (например: слепи елочку, солнышко, зайца и т. д.)

Вырастить здорового ребенка — вот самое главное, что необходимо сделать нам, педагогам детского сада. При использовании представленных нами формы работы, мы видим положительный результат. Не собираемся останавливаться на достигнутом, будем двигаться вперед, осваивая новые технологии в работе с детьми. Нам важно достичь такого результата, чтобы дети, переступая порог взрослой жизни не только имели высокий потенциал, позволяющий вести здоровый образ жизни, но и приобрели багаж знаний, который помогает им делать это правильно.

Литература:

1. Моргунова О. Н. Физкультурно-оздоровительная работа в ДОУ, издательство Лакоценин С. С., 2005г
2. Дереклеева Н. И. Двигательные игры, тренинги и уроки здоровья М. Просвещение, 2004г
3. Довыдов К. Д. Психологические особенности сплоченности коллектива К. Д. Давыдов. — Кадры, 2005
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд; СПб.: Речь, 2004.
5. Смирнова М. А. Телесное восприятие ритма в музыкальном обучении. Изд. Педагогика искусства, 2019

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Особенности обучения нападающему удару волейболисток 11–12 лет

Засорина Юлия Сергеевна, учитель

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с. Русская Халань Чернянского района Белгородской области»

В данной статье рассматриваются вопросы эффективного подбора средств и методов для обучения нападающему удару при занятиях волейболом.

Ключевые слова: волейбол, атака, скоростно-силовые качества, волейболистки.

Введение

В современном волейболе нападающий удар является одним из решающих элементов игры большинства команд. Самым зрелищным моментом любого волейбольного матча является атака, именно в процессе атакующих действий получают наибольшее количество победных очков. Понимание и применение принципов правильной техники нападающего удара являются одними из приоритетных для волейболиста.

Цель исследования — теоретически и экспериментально обосновать методику обучения нападающему удару в волейболе.

В соответствии с поставленной целью в процессе исследования были выявлены следующие **задачи**:

1. В процессе изучения научно-методической литературы раскрыть особенности обучения нападающему удару в волейболе.
2. Разработать методику повышения эффективности нападающего удара волейболисток 11–12 лет.
3. Экспериментально обосновать предложенную методику обучения нападающему удару волейболисток 11–12 лет.

Методы исследования

В ходе выполнения работы использовались следующие методы исследования:

1. Анализ научно-литературных источников.
2. Педагогическое наблюдение.
3. Педагогический эксперимент.
4. Педагогическое тестирование.
5. Статистическая обработка данных исследований.

Наблюдение проводилось за организацией и методикой проведения занятий по волейболу с девочками 11–12 лет в МБОУ «СОШ с. Русская Халань». Отмечались особенности выполнения нападающего удара и наиболее типичные ошибки при выполнении.

Тестирование проводилось два раза в течение педагогического эксперимента. В сентябре 2023 г. проходило первоначальное тестирование, а в марте 2024 г. — конечное.

Педагогический эксперимент проводился с целью проверки гипотезы выпускной квалификационной работы.

В педагогическом эксперименте принимали участие две группы — экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ): 12 девочек ЭГ и 12 девочек КГ.

Экспериментальная группа в течение шести месяцев занималась по разработанной методике, особенностью которой является включение подводящих упражнений, упражнений на групповые и командные взаимодействия, а также подвижных игр для обучения и закрепления техники нападающего удара. Тренировочные занятия проводились три раза в неделю. Продолжительность каждого занятия составляла 90 минут. При этом контрольная группа занималась по общепринятой программе по волейболу в соответствии с индивидуальными особенностями данной категории детей.

Педагогическое тестирование

Этот метод был использован для оценки технической и физической подготовленности волейболистов. Тестирование проводилось в два этапа: в начале и в конце эксперимента. Перед тестированием проводилась стандартная разминка в течение 20 минут.

Для определения технической подготовленности применялись следующие упражнения:

1. Нападающий удар из зоны 4 в зону 1 и 5. Нападающий удар выполнялся с разбега, каждый выполнял по шесть ударов в каждую зону. Оценивалось попадание мяча в мишень [обруч диаметром 100 см (в зоне 1 и в зоне 5)]. Нападающий удар выполнялся поочередно в обе мишени. Неудачным исполнением считался удар в сетку, за пределы площадки, мимо мишеней.

2. Нападающий удар из зоны 2 в зону 1 и 5. Нападающий удар выполнялся с разбега, каждый выполнял по шесть ударов в каждую зону. Оценивалось попадание мяча в мишень [обруч диаметром 100 см (в зоне 1 и в зоне 5)]. Нападающий удар выполнялся поочередно в обе мишени. Неудачным исполнением считался удар в сетку, за пределы площадки и мимо мишеней.

3. Нападающий удар из зоны 3 в зону 1 и 5. Нападающий удар выполнялся с разбега, каждый выполнял по шесть ударов в каждую зону. Оценивалось попадание мяча в мишень [обруч диаметром 100 см (в зоне 1 и в зоне 5)]. Нападающий удар выполнялся поочередно в обе мишени. Неудачным исполнением считался удар в сетку, за пределы площадки и мимо мишеней.

Для оценки специальной физической подготовки применялись следующие тесты:

- 1) бег 30 м, сек.;
- 2) челночный бег (5 × 6), сек.;
- 3) прыжок вверх с места, см;
- 4) бросок набивного мяча 1 кг, м.

Результаты исследования и их обсуждение

Контрольная и экспериментальная группы до и после эксперимента

Тесты	ЭГ, %	КГ, %	Разница, %	ЭГ, %	КГ, %	Разница, %
	До эксперимента			После эксперимента		
Из зоны 4 в зону 1 и 5	54	52	2	77	64	13
Из зоны 2 в зону 1 и 5	56	59	3	83	72	11
Из зону 3 в зону 1 и 5	56	58	2	81	72	9

Как можно видеть из данных, представленных на рисунках 1 и 2, наблюдается стабильная динамика показателей улучшения точности нападающего удара как в контрольной, так и в экспериментальной группе.

Также проводилось тестирование для выявления уровня специальной физической подготовленности. До эксперимента отмечается небольшая разница в показателях девочек из экспериментальной и контрольной групп: от 0,3 до 2,2 %.

После эксперимента виден значительный прирост данных.

Девочки из контрольной группы после педагогического эксперимента преодолели дистанцию в 30 м за 6,14 сек., а из экспериментальной группы — за 5,48 сек., при этом разница в показателях перед и после педагогического эксперимента возросла с 2,20 до 12,04 %.

В челночном беге девочки из контрольной группы выполнили упражнение за 12,34 сек., а из экспериментальной группы — за 11,63 сек., разница в показателях до и после эксперимента возросла с 0,3 до 6,0 %.

Прыжок вверх с места был выполнен с результатом в 32,1 см девочками из контрольной группы и с результатом в 36,7 см девочками из экспериментальной группы, разница возросла с 2,07 до 13,0 %.

Также в броске набивного мяча девочки из контрольной группы выполнили упражнение с результатом в 8,1 м, а из экспериментальной группы — в 8,9 м, разница возросла с 1,2 % до 9 %.

Следует вывод, что экспериментальная методика положительно влияет не только на техническую подготовленность, но и на специальную физическую подготовленность. Данные представлены в таблице 2.

Проанализировав результаты, представленные в таблицах, можно сделать вывод, что данная методика успешно повлияла на эффективность выполнения нападающего удара. Возросли показатели во всех тестах как в контрольной, так и в экспериментальной группе, однако в экспериментальной группе прирост всех показателей значительно выше, чем в контрольной. После проведенного эксперимента все девочки экспериментальной группы значительно улучшили качество исполнения атакующего удара и показатели специальной физической подготовленности после регулярных занятий, что доказывает эффективность предложенной методики.

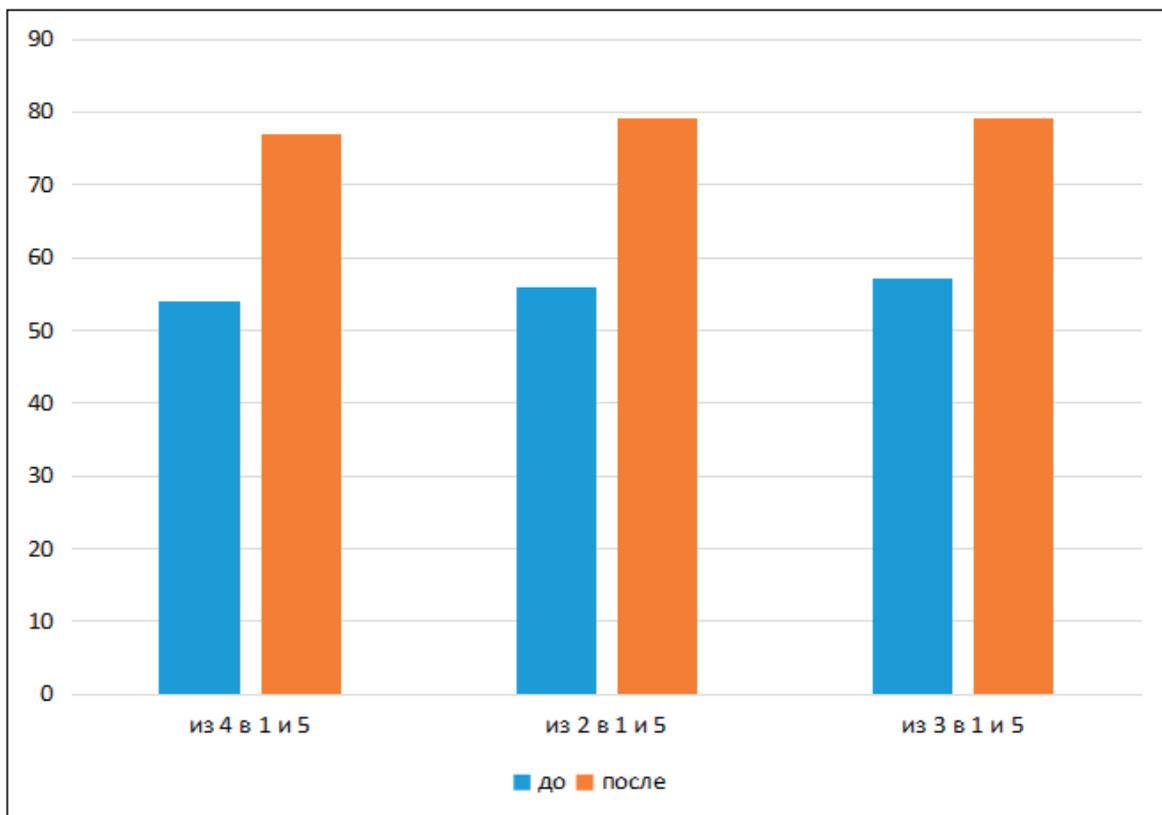


Рис. 1. Показатели технической подготовленности занимающихся экспериментальной группы до и после эксперимента, %

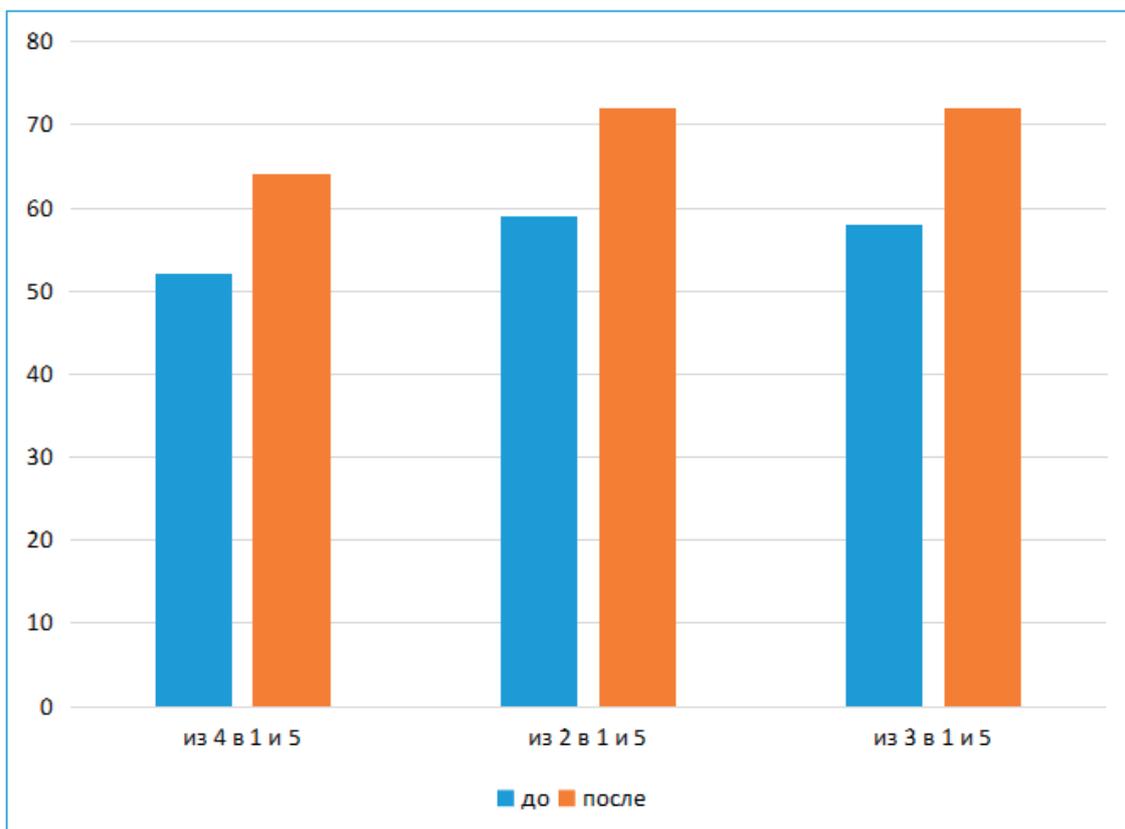


Рис. 2. Показатели технической подготовленности занимающихся контрольной группы до и после эксперимента, %

Таблица 2. Результаты показателей специальной физической подготовленности контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента

Тесты	ЭГ	КГ	Разница, %	ЭГ	КГ	Разница, %
	До эксперимента			После эксперимента		
Бег 30 м, сек.	6,33 ± 0,68	6,47 ± 0,95	2,20	5,48 ± 0,47	6,14 ± 0,68	12
Челночный бег (5 × 6), сек.	12,60 ± 1,41	12,56 ± 0,89	0,30	11,63 ± 0,85	12,34 ± 1,04	6
Прыжок вверх с места, см	28,90 ± 3,12	28,30 ± 2,91	2,07	36,70 ± 2,58	32,10 ± 1,96	13
Бросок набивного мяча 1 кг, м	7,80 ± 1,64	7,90 ± 2,31	1,20	8,90 ± 1,53	8,10 ± 1,86	9

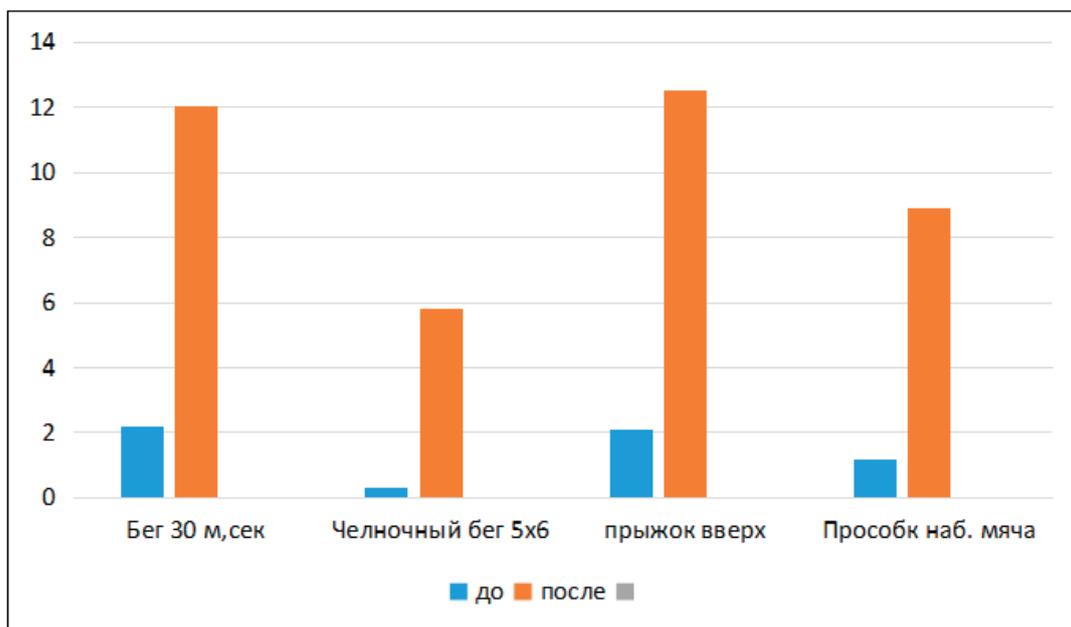


Рис. 3. Результаты прироста показателей специальной физической подготовленности контрольной и экспериментальной групп до и после, %

Литература:

1. Беляев, А. В. Прыжковая подготовка волейболистов в подготовительном периоде на основе анализа их соревновательной деятельности / А. В. Беляев, Л. В. Булыкина. — Текст: непосредственный // Теория и практика физической культуры. — 2004. — № 3. — С. 37.
2. Волейбол / под общ. ред. А. В. Беляева, М. В. Савина. — Москва : ТВТ Дивизион, 2009. — 360 с.
3. Суханов, А. В. Прыгучесть и прыжковая подготовка волейболистов / А. В. Суханов, Е. В. Фомин, Л. В. Булыкина. — Москва : Всероссийская федерация волейбола, 2012. — 24 с.

Запрещенные грани спорта: допинг и его последствия

Попов Александр Александрович, студент
Смоленский государственный университет спорта

От античных гладиаторов до современных суперзвезд: стремление к превосходству всегда было неотъемлемой частью спорта. Однако, когда эта жажда победы пе-

реступает грань дозволенного, на свет выходит допинг — теневая сторона спортивного триумфа, угрожающая честности, здоровью и самой сути конкуренции.

Сверкающие медали, рекорды, заставляющие замирать сердца, контракты с миллионными нулями — все это манит спортсменов, подталкивая их к поиску нечестных преимуществ. Но за кулисами триумфа часто скрывается тщательно спланированная схема, включающая в себя запрещенные вещества и методы.

Что такое допинг и почему он так опасен?

Допинг — это использование спортсменами запрещенных веществ и методов, направленных на искусственное повышение физической силы, выносливости и психической устойчивости. Список запрещенных препаратов и методов огромен и постоянно обновляется, что делает борьбу с допингом крайне сложной задачей. В него входят анаболические стероиды, стимуляторы, гормоны роста, диуретики и многое другое.

Опасность допинга заключается не только в нарушении принципов честной игры, но и в серьезных последствиях для здоровья спортсменов. Риски варьируются от сердечно-сосудистых заболеваний и проблем с печенью до психологических расстройств и даже летального исхода. В погоне за мимолетным триумфом спортсмены зачастую ставят под угрозу свое будущее.

История допинга: от зелья до генной инженерии

Использование стимулирующих веществ в спорте имеет долгую историю. Еще древние греки использовали травяные отвары и другие природные средства, чтобы повысить свою силу и выносливость. В современном спорте история допинга началась в конце XIX века с использования стрихнина и кокаина. В XX веке с развитием фармакологии арсенал допинга расширился: появились анаболические стероиды, амфетамины и другие синтетические препараты.

С годами методы допинга становились все более изощренными. Сегодня, помимо традиционных фармакологических препаратов, спортсмены используют переливание крови, генный допинг и другие высокотехнологичные методы. Это делает выявление допинга все более сложной и дорогостоящей задачей.

Борьба с допингом: война, которую сложно выиграть

Борьба с допингом ведется на нескольких фронтах. Всемирное антидопинговое агентство (WADA) играет ключевую роль в разработке и внедрении антидопинговых правил и стандартов по всему миру. Национальные антидопинговые организации (НАДО) занимаются проведением тестирования спортсменов и расследованием случаев нарушения антидопинговых правил.

Однако, несмотря на все усилия, допинг продолжает оставаться серьезной проблемой в спорте. Причин этому несколько:

— **Постоянное развитие технологий:** Разработка новых, трудно обнаруживаемых препаратов опережает возможности антидопинговых лабораторий.

— **Коррупция и сговор:** Случаи сговора между спортсменами, тренерами, врачами и даже чиновниками от спорта подрывают доверие к антидопинговой системе.

— **Давление спонсоров и национальная гордость:** В некоторых случаях стремление к победе любой ценой подталкивает к нарушению правил.

Антидопинг в России

Проблема использования допинга в спорте является серьезной угрозой для честной конкуренции, здоровья спортсменов и целостности спортивного движения в целом. Российское антидопинговое агентство (РУСАДА), являясь национальным антидопинговым агентством (NADO), играет ключевую роль в предотвращении и борьбе с допингом в России. Деятельность РУСАДА регулируется Всемирным антидопинговым кодексом (ВАДА), международными стандартами и российским законодательством. Целью данной статьи является анализ основных принципов работы РУСАДА на основе доступной информации и научных публикаций.

Антидопинговые правила и процедуры

Фундаментом деятельности РУСАДА является разработка и внедрение антидопинговых правил и процедур, которые соответствуют Всемирному антидопинговому кодексу. Эти правила регламентируют:

— **Определение нарушений антидопинговых правил:** РУСАДА определяет конкретные нарушения, такие как наличие запрещенной субстанции или ее метаболитов в пробе спортсмена, использование или попытка использования запрещенного метода, уклонение от сдачи пробы, нарушение правил доступности для тестирования и т. д.

— **Права и обязанности спортсменов:** Антидопинговые правила четко определяют права спортсменов в процессе допинг-контроля и расследования, а также их обязанности по предоставлению информации о местонахождении для внесоревновательного тестирования и соблюдению антидопинговых правил.

— **Санкции за нарушения:** РУСАДА определяет санкции за нарушения антидопинговых правил, которые варьируются от предупреждений до многолетних дисквалификаций, в зависимости от серьезности нарушения.

Планирование и проведение допинг-контроля

РУСАДА осуществляет планирование и проведение допинг-контроля, который является основным инструментом выявления нарушений антидопинговых правил. Процесс допинг-контроля включает в себя следующие этапы:

— **Планирование тестирования:** РУСАДА разрабатывает план тестирования, основанный на оценке рисков

и учитывающий такие факторы, как вид спорта, уровень соревнований, информацию о возможном использовании допинга и рекомендации ВАДА.

— **Отбор проб:** Отбор проб осуществляется компетентными допинг-офицерами в соответствии с международными стандартами. Пробы отбираются как во время соревнований, так и во внесоревновательный период.

— **Анализ проб:** Пробы отправляются в аккредитованные ВАДА лаборатории для анализа на наличие запрещенных субстанций и/или их метаболитов.

— **Управление результатами:** Результаты анализа проб обрабатываются РУСАДА в соответствии с установленными процедурами.

Обработка результатов и расследование нарушений

При получении неблагоприятного результата анализа (Adverse Analytical Finding, AAF) РУСАДА проводит расследование для установления обстоятельств нарушения. Это включает в себя:

— **Уведомление спортсмена:** Спортсмен уведомляется о наличии AAF и имеет право предоставить объяснения.

— **Рассмотрение дела:** Дисциплинарный антидопинговый комитет (ДАК) РУСАДА рассматривает дело и принимает решение о наличии или отсутствии нарушения антидопинговых правил.

— **Апелляции:** Спортсмен имеет право обжаловать решение ДАК в апелляционной инстанции.

Образовательные программы

РУСАДА играет важную роль в повышении осведомленности спортсменов, тренеров и другого персонала о проблемах допинга и антидопинговых правилах. Организация проводит образовательные программы, включающие в себя:

— **Семинары и тренинги:** РУСАДА организует семинары и тренинги для спортсменов и персонала, на которых разъясняются антидопинговые правила, последствия использования допинга и способы предотвращения нарушений.

— **Образовательные материалы:** РУСАДА разрабатывает и распространяет образовательные материалы, такие как брошюры, руководства и онлайн-курсы.

Литература:

1. The World Anti-Doping Code. — Текст: электронный // Wada: [сайт]. — URL: <https://www.wada-ama.org/en/what-we-do/the-code> (дата обращения: 11.02.2025).
2. What We Do. — Текст: электронный // Wada: [сайт]. — URL: <https://www.wada-ama.org/en/what-we-do> (дата обращения: 11.02.2025).
3. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 04.12.2007 N 329-ФЗ (последняя редакция). — Текст: электронный // КонсультантПлюс: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/?ysclid=m7ja0z7u8x892075411 (дата обращения: 11.02.2025).
4. Антидопинговые программы РАА «РУСАДА», включая тестирование спортсменов, реализуются в полном объеме в соответствии с ранее разработанным планом. — Текст: электронный // РУСАДА: [сайт]. — URL: <https://rusada.ru/> (дата обращения: 11.02.2025).

Сотрудничество с другими организациями

РУСАДА активно сотрудничает с другими антидопинговыми организациями, как на национальном, так и на международном уровне. Это включает в себя:

— **ВАДА:** РУСАДА сотрудничает с ВАДА в разработке и внедрении антидопинговых правил и процедур, а также в проведении расследований нарушений.

— **Международные спортивные федерации:** РУСАДА сотрудничает с международными спортивными федерациями в планировании и проведении допинг-контроля во время международных соревнований, проходящих на территории России.

— **Другие национальные антидопинговые агентства:** РУСАДА сотрудничает с другими национальными антидопинговыми агентствами в обмене информацией и передовым опытом.

Что ждет спорт в будущем?

Будущее спорта без допинга выглядит туманным. Технологии развиваются быстрее, чем методы борьбы с ними. Поэтому важно не только совершенствовать антидопинговые технологии, но и воспитывать в спортсменах честность и уважение к правилам.

Необходимы следующие шаги:

— **Усиление ответственности за употребление допинга:** Более строгие санкции для спортсменов, тренеров и врачей, причастных к допинговым нарушениям.

— **Совершенствование антидопинговых технологий:** Разработка новых, более чувствительных и точных методов обнаружения запрещенных веществ.

— **Повышение прозрачности и подотчетности спортивных организаций:** Борьба с коррупцией и сговором в спорте.

— **Просвещение и образование:** Формирование антидопинговой культуры среди спортсменов, тренеров и болельщиков.

Допинг — это угроза для спорта, которая требует совместных усилий от всех участников спортивного сообщества. Только тогда мы сможем вернуть спорту честность и справедливость и сохранить его для будущих поколений.

- doping sport. — Текст: электронный // NLM: [сайт]. — URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/?term=doping+sport> (дата обращения: 11.02.2025).
- Doping Scandals That Changed Sports. — Текст: электронный // History: [сайт]. — URL: <https://www.history.com/news/doping-scandals-through-history-list> (дата обращения: 11.02.2025).

Физическая активность как способ профилактики стресса и тревожных расстройств у студентов

Соболев Федор Васильевич, студент

Научный руководитель: Калинкина Елена Владимировна, старший преподаватель
Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики (г. Самара)

В современном обществе уровень стресса и тревожных расстройств среди студентов значительно возрос. Данная работа исследует роль физической активности как эффективного метода профилактики и снижения уровня стресса и тревожности у студентов. На основе анализа существующей литературы выявлены основные механизмы влияния физической активности на психическое здоровье, а также предложены рекомендации по интеграции физических упражнений в повседневную жизнь студентов.

Введение

Учитывая актуальность проблемы, многие образовательные учреждения внедряют программы поддержки психического здоровья студентов. Однако, несмотря на наличие психологических консультаций и тренингов по управлению стрессом, физическая активность остается недооцененной стратегией профилактики и снижения тревожных расстройств. В условиях современного мира, где студенты часто сталкиваются с нехваткой времени и высоким уровнем давления, важно понимать, что даже умеренные физические нагрузки могут иметь значительное влияние на их психическое состояние.

Исследования показывают, что студенты, ведущие малоподвижный образ жизни, чаще страдают от стресса, депрессии и тревожности. Проблема усугубляется тем, что на фоне учебных обязанностей и дополнительных нагрузок, таких как подработка или участие в студенческих организациях, у студентов не всегда остается время для занятий спортом. Поэтому университеты и колледжи должны играть активную роль в создании условий для доступных и привлекательных форм физической активности, которые могут быть легко интегрированы в распорядок дня студентов.

Студенческая жизнь часто сопровождается высоким уровнем стресса, вызванного академическими нагрузками, социальной адаптацией и личными проблемами. Хронический стресс может привести к развитию тревожных расстройств, негативно влияя на учебную успеваемость и общее качество жизни. В поисках эффективных методов профилактики и управления стрессом физическая активность приобретает все большую популярность.

Влияние физической активности на психическое здоровье

Многочисленные исследования подтверждают положительное влияние физической активности на психическое здоровье. According to Smith et al. (2020): регулярные занятия спортом снижают уровень кортизола, гормона стресса, и способствуют выработке эндорфинов, улучшающих настроение. Аналогичные выводы представлены в работе Johnson и коллег (2019), где отмечается снижение симптомов тревожности у студентов, регулярно занимающихся физическими упражнениями.

Механизмы действия

Физическая активность влияет на психическое здоровье через несколько механизмов:

- Биохимические изменения: Увеличение выработки нейротрансмиттеров, таких как серотонин и дофамин, способствует улучшению настроения и снижению тревожности (Brown, 2021).
- Физиологические эффекты: Улучшение сердечно-сосудистой системы и повышение общего уровня энергии помогают справляться с физическими проявлениями стресса.
- Психосоциальные факторы: Участие в групповых видах спорта способствует социальной интеграции и снижению чувства изолированности (Lee & Kim, 2022).

Практические рекомендации

Исследования рекомендуют интеграцию как аэробных, так и анаэробных упражнений в повседневную жизнь сту-



дентов. Регулярные тренировки, продолжительностью не менее 150 минут в неделю, показали наибольшую эффективность в снижении уровня стресса (World Health Organization, 2020).

Для того чтобы студенты могли эффективно интегрировать физическую активность в свою жизнь, рекомендуется разработка гибких программ, которые учитывают индивидуальные особенности и предпочтения студентов. Например, многие исследования подчеркивают эффективность коротких интенсивных тренировок (НИТ), которые требуют меньше времени, но обеспечивают сопоставимые результаты по снижению стресса и улучшению психоэмоционального состояния.

Также стоит поощрять включение физической активности в неформальные повседневные действия студентов. Это может быть, например, использование лестниц вместо лифта, участие в прогулках между занятиями или

даже организация перерывов для разминки во время продолжительных учебных сессий. Внедрение таких привычек может существенно снизить уровень напряжения, а также улучшить концентрацию и когнитивные функции студентов, что, в свою очередь, положительно скажется на их академической успешности.

Методология

Для оценки влияния физической активности на уровень стресса и тревожных расстройств у студентов был проведен систематический обзор литературы, включающий исследования, опубликованные в период с 2015 по 2023 годы. В анализ включены как количественные, так и качественные исследования, охватывающие различные виды физической активности и их воздействие на психическое здоровье студентов.

Результаты

Анализ показал, что физическая активность существенно снижает уровень стресса и тревожности у студентов. Особенно эффективными оказались занятия йогой, бегом и командными видами спорта. Кроме того, студенты, регулярно занимающиеся физическими упражнениями, демонстрировали улучшение академической успеваемости и общее повышение уровня удовлетворенности жизнью.

Обсуждение

Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что физическая активность является эффективным способом профилактики стресса и тревожных расстройств у студентов. Важно учитывать индивидуальные предпочтения и физические возможности студентов при разработке программ физической активности. Также следует отметить необходимость дальнейших исследований для определения оптимальных видов и интенсивности упражнений для различных групп студентов.

Наряду с положительными эффектами физических упражнений важно учитывать и потенциальные барьеры,

с которыми могут столкнуться студенты. Некоторые могут испытывать стеснение при участии в командных или групповых видах спорта из-за недостаточной физической формы или отсутствия опыта. В таких случаях важно предлагать различные формы физической активности, включая индивидуальные занятия, такие как бег, плавание или йога, которые могут быть выполнены без социального давления.

Кроме того, важно учитывать роль мотивации. Включение элементов геймификации в спортивные программы, таких как рейтинги, награды или соревнования, может стать мощным стимулом для участия студентов в регулярных физических занятиях.

Заключение

Физическая активность играет ключевую роль в поддержании психического здоровья студентов, снижая уровень стресса и предотвращая развитие тревожных расстройств. Университеты и образовательные учреждения должны способствовать внедрению программ физической активности, обеспечивая доступность и разнообразие видов спорта для студентов.

Литература:

1. Brown, A. (2021). The Impact of Physical Exercise on Mental Health: A Comprehensive Review. *Journal of Health Psychology*, [26(4), 512–529].
2. Johnson, L., Smith, R., & Williams, K. (2019). Exercise as a Tool for Reducing Anxiety in College Students. *International Journal of Stress Management*, [26(2), 130–145].
3. Lee, S., & Kim, H. (2022). Social Benefits of Team Sports in University Settings. *Sports Sociology Review*, [18(1), 78–95].
4. Smith, J., Doe, M., & Brown, T. (2020). Physical Activity and Cortisol Levels: Understanding the Stress Response. *Physiological Psychology*, [45(3), 300–315].

Физическая подготовка как неотъемлемый элемент деятельности пожарных

Тарасюк Иван Владимирович, студент

Научный руководитель: Гераськин Анатолий Александрович, доцент

Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета

В статье автор исследует роль физической подготовки в деятельности пожарных.

Ключевые слова: *общая физическая подготовка, пожарно-строевая подготовка (ПСП), физическое воспитание.*

Ежегодно все больше людей приобщаются к регулярным занятиям физическими упражнениями, которые становятся частью их жизни. Комплекс мероприятий, служащий для физического развития человека, получил название общей физической подготовки. Занятия по общей физической подготовке позволяют обеспечивать длительное сохранение физической и умственной работоспособности, создавать условия для высокопроизводительного труда [3, с.3].

Но для кого-то в современных условиях физическая подготовка является частью их профессиональной деятельности. Так, например, в системе МВД, МЧС физподготовка — постоянный учебно-тренировочный процесс, направленный на обеспечение физической готовности сотрудников и работников к выполнению служебных обязанностей и сохранению высокой и эффективной работоспособности [1, с.48].

Период трудоустройства в структуру МЧС занимает особое место в жизни человека, существенно влияет

на формирование личности сотрудника или работника и на его физическое развитие. Для подразделений МЧС главной проблемой является физическая и пожарно-строевая подготовка вновь прибывших сотрудников и работников, ведь они должны иметь не только хорошее здоровье, но и высокую физическую подготовку. Но, как показывает практика, много людей приходит с разным уровнем физической подготовки. Тем более у новых работников начинается адаптационный период: изменение привычного распорядка дня, рациона приема пищи, повышенной эмоциональной и конфликтной напряженности. Данные основания послужили поводом для проведения исследования и поиска решения проблем, которые возникают при физической подготовке сотрудников противопожарной службы.

Анализ учебной литературы, приказов по физической подготовке пожарных, статистические показатели личного состава караула позволили выявить противоречие, которое состоит, с одной стороны, в том, что вновь прибывшие сотрудники не всегда физически развиты и готовы к отработке нормативных показателей по пожарно-строевой подготовке, а с другой стороны, высокие требования, предъявляемые к сотрудникам МЧС России.

Физическое воспитание как один из основных процессов обучения, которое формирует физические навыки для выполнения поставленных боевых задач в профессиональной деятельности, является неотъемлемой частью в физической и пожарно-строевой подготовке.

Как нам известно, в борьбе с ликвидацией последствий чрезвычайных ситуаций, требуется от личного состава высокие профессиональные навыки и умения, а также отличная физическая и пожарно-строевая подготовка (ПСП), приобретаемая в процессе обучения и в ходе самостоятельных занятий, путем постоянных физических нагрузок и выполнения упражнений по ПСП.

Обращаясь к истории развития пожарной охраны, стоит упомянуть о том, что уже в 1930-е годы уделялось должное внимание физической подготовке профессиональных кадров. Об этом свидетельствует Постановление Президиума ЦИК «Об учреждении Всесоюзного совета физической культуры при ЦИК СССР» от 1 апреля 1930 г., где предполагались серьезные государственные и социальные меры по внедрению физической культуры в систему рационализации труда и подготовки профессиональных кадров [5, с.233].

Особое место в системе подготовки профессиональных кадров в подразделениях МЧС занимает физическая подготовка личного состава. В настоящее время пожарно-строевая и физическая подготовка (ФП) в подразделениях МЧС организуется, в первую очередь, в качестве одного из разделов обязательного физического воспитания в системе МЧС России. Назначением ПСП является специальное обучение пожарных приемам работы с пожарной техникой и оборудованием, обучение и тренировка в составе отделения и караула, сдача нормативов по ПСП и участие в соревнованиях по прикладным видам спорта

с целью привития и выработки у пожарных профессиональных качеств.

Основные задачи, решаемые в процессе обучения ПСП и ФП, заключаются в том, чтобы:

- 1) усовершенствовать умения, навыки, способствующие освоению данной профессии;
- 2) развивать профессиональные физические способности, осуществлять подготовку организма к повышенному уровню физической нагрузки;
- 3) повышать степень сопротивляемости организма в опасных для жизни условиях при пожаре, в которых происходит выполнение боевой задачи.

Данные задачи в ходе подготовки к профессиональной деятельности должны решаться в комплексном сочетании с другими системами физического воспитания на регулярной основе с осуществлением контроля должностных лиц.

Несмотря на то, что существуют общие требования к организации упражнений для их большего эффекта: сознательность обучаемых, устойчивое внимание, систематичность и повторяемость упражнений, правильное распределение упражнений по времени, существуют дополнительные индивидуальные требования, чтобы усовершенствовать навыки ПСП. Так, в учебном пособии Бушмина В. А. выполнение упражнений не сводится к механическому повторению, начальник караула учитывает особенности психического состояния и свойств каждого пожарного (темперамент, характер) и на этой основе осуществляет принцип индивидуального подхода [2, с.3].

Справиться с этой задачей могут лишь те командиры, которые имеют отличную специальную подготовку, в совершенстве владеющие методикой обучения и тренировки личного состава.

Основным методом обучения по ПСП следует считать практический показ с кратким объяснением правил и техники выполнения упражнения. Но упражнения делятся на простые и сложные, поэтому при обучении простым упражнениям нет необходимости разделять их на отдельные приёмы, потому что они легко усваиваются. Следует только правильно и чётко разъяснить технику выполнения упражнений и при практической отработке своевременно устранять допущенные ошибки, дабы не допустить «пробелов» в работе пожарного.

При обучении сложным упражнениям, например, работа с выдвижной лестницей, требуется разделить упражнения на элементы, отдельные этапы, чтобы медленно и точно отработать навыки, закрепить их и уже потом постепенно переходить к тренировке на скорость. Такой подход описывается в учебно-методическом пособии «Пожарно-строевая подготовка» [4, с.8].

Действительно, когда пожарный добьется правильного исполнения одного этапа упражнения в медленном темпе, он сможет переходить к тренировке его на скорость и одновременно начинать разучивать следующий этап в медленном темпе. Обучение по элементам способствует правильному формированию навыков и является наиболее

быстрым способом качественного обучения на начальном этапе.

Подводя итог, в профессиональной деятельности пожарного при выполнении боевых задач очень важна си-

стематическая физическая подготовка и поэтому необходимо выстраивать индивидуальный план обучения пожарных, согласно всем критериям, при подготовке высококвалифицированных пожарных и спасателей.

Литература:

1. Антонов А. В. Профессионально-прикладная физическая подготовка в учебных заведениях МВД РФ. Проблемы боевой и физической подготовки слушателей вузов МВД РФ: Межвузовский тематический сборник научных статей. Минск, 2009. С. 45–48.
2. Бушмин В. А. Пожарно-строевая подготовка: Учебное пособие для пожарно-технологических учебных заведений. Москва, 1985. 3 с.
3. Кнутас В. И. Общая физическая подготовка, ее цели и задачи. Ставрополь, 2021. 8 с.
4. Коробова Н. А., Шемятихин В. А. Пожарно-строевая подготовка: учебно-методическое пособие. Екатеринбург: Уральский университет, 2015. 116 с.
5. Об учреждении Всесоюзного совета физической культуры при Центральном Исполнительном Комитете Союза ССР: Постановление Президиума Центрального Исполнительного Комитета: от 1 апреля 1930 г. // Электронная библиотека исторических документов: историко-документальный просветительский портал. Режим доступа: локальная сеть ТюмГУ.

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 9 (560) / 2025

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 12.03.2025. Дата выхода в свет: 19.03.2025.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.