

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



13 2025
ЧАСТЬ IV

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 13 (564) / 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 *Линус Торвалдс* (1969), финно-американский программист, создатель ядра Linux.

Линус Торвалдс родился в 1969 году в Хельсинки в семье журналистов. Родители назвали сына в честь легендарного ученого Лайнуса Полинга. С ранних лет Линус часами собирал головоломки, погружался в тайны математики и физики и практически не общался с ровесниками.

В 11 лет дед мальчика, профессор статистики, подарил внуку первый персональный компьютер Commodore VIC-20 и книгу по программированию. Так у юного дарования пробудился интерес к точным наукам и программированию. Вскоре Линус уже сам писал несложные программы на Basic, от простого вывода текста на дисплей до компьютерных игр.

Поворотным моментом стала находка программы для азбуки Морзе в машинных кодах. Линус понял, что процессор понимает не язык высокого уровня, а язык ноликов и единиц, то есть двоичный код. Это дало толчок к изучению низкоуровневого и системного программирования и повлияло на всю его последующую карьеру. Через пять лет юноша накопил на Sinclair QL со 128 килобайтами памяти.

Поступив в 1988 году в Хельсинкский университет, Линус выбрал сразу три специальности: математику, физику и информатику. А после перерыва на армию он приступил к созданию собственной операционной системы, которая впоследствии стала известна как Linux.

Идея собственной Unix-подобной системы пришла к Линусу после прочтения книги о Minix. Книга Таненбаума кардинально изменила взгляды Линуса на операционные системы. Простота и элегантность Unix вдохновили его на собственные эксперименты в этой сфере. В 1991 году он купил компьютер на базе процессора 386 и установил на него Minix — учебный Unix из книги. Изучая систему, Линус решил написать собственную программу терминала для доступа в интернет. Постепенно функционал терминала разрастался, и в определенный момент программист понял, что создает полноценную программную платформу.

Одной из целей Линуса стал запуск командной оболочки поверх ядра системы. Линус использовал язык Си и ассемблер, реализуя вызовы ядра WHEN. Так родился прототип Linux — простой и компактной Unix-подобной ОС, написанной для собственных нужд. Руководствуясь идеей свободного ПО, Линус представил свое детище под лицензией GPL.

В 1991 году Ари Лемке из Хельсинкского технического университета дал место для размещения первой публичной версии Linux на FTP-сервере. Уже на следующий год операционная система начала пользоваться популярностью среди энтузиастов. Сообщество разработчиков добавило к ней графический интерфейс X Window и сетевые функции. Linux сегодня — это не просто самая популярная открытая ОС в мире, а целое движение за свободное программное обеспечение, бросившее вызов корпорациям вроде Microsoft.

В 1991 году, когда Линус выпустил первую версию Linux, команда Ричарда Столлмана уже близилась к завершению GNU — бесплатной Unix-подобной ОС с открытым кодом. Не хватало лишь ядра системы. Ядро Linux идеально подошло для проекта GNU. Их интеграция позволила запустить полноценную ОС с открытым кодом на любом «железе». Так Linux вдохнула жизнь в GNU. Однако командной строки было недостаточно для широкой аудитории. Поэтому был создан GUI-дистрибутив GNOME, призванный сделать Linux доступной рядовым пользователям. Интеграция с GNOME расширила сферу применения Linux до домашних ПК.

В начале 1997 года Торвалдс принял предложение малоизвестного стартапа Transmeta в Сан-Франциско. Приступив к работе, он занялся отладкой многопроцессорных систем на Linux, а чуть позже — созданием интерпретатора для x86, но без интеловской лицензии. Линус также присоединился к некоммерческой организации OSDL, занимавшейся координацией разработки Linux при поддержке таких гигантов как IBM и Intel. Для управления версиями ядра использовалась проприетарная система BitKeeper.

Рост популярности Linux принес Торвалдсу не только славу, но и необходимость координировать огромное сообщество разработчиков. Распределенная система GIT должна была облегчить выпуск обновлений Linux тысячами программистов. Со временем эта технология фактически стала стандартом для коллективной разработки программного обеспечения.

В 2007 году OSDL слилась с Free Standards Group в Linux Foundation. К этому моменту авторство Линуса в Linux составляло всего около 2%. Он уже не был ведущим разработчиком, но именно ему принадлежало последнее слово.

В 2003 году для создания мобильной ОС на базе ядра Linux была основана компания Android. Впоследствии ее приобрел Google. Еще одним популярным ответвлением стал дистрибутив Ubuntu, ориентированный на простых пользователей.

В научной сфере Linux также доминирует. Все суперкомпьютеры из топ-500 работают на этой ОС. А общее количество устройств на базе Linux оценивается в 3–3,5 миллиарда по всему миру. Таким образом, идея Линуса о свободном ПО доказала свою жизнеспособность.

Сегодня Торвалдс трудится в некоммерческом Фонде Linux, где координирует разработку ядра Linux тысячами энтузиастов со всего мира. Несмотря на утверждение Торвалдса о том, что он прекратил заниматься программированием, именно он оценивает и одобряет изменения в новых версиях Linux.

Программист живет в Портленде (США, штат Орегон) с женой Туве, шестикратной чемпионкой Финляндии по каратэ и бывшей студенткой Линуса, и тремя их дочерьми.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

- Анимова Е. А.**
Особенности самоотношения старшекласников с разным уровнем жизнестойкости 229
- Буткевич М. А.**
Причины увлечения подростков онлайн-играми 232
- Герейханова К. М.**
Внеурочная деятельность как фактор развития стрессоустойчивости подростков.... 235
- Дира А. А.**
Формирование жизнестойкости у подростков с вирусом иммунодефицита человека 237
- Желябовская Д. А.**
Особенности привязанности к матери старших дошкольников 241

ПЕДАГОГИКА

- Алёшина Е. О.**
Использование различных современных методик при реализации дополнительной образовательной программы по направлению «Дизайн» 245
- Антонова Т. Н.**
Применение технологии игрового обучения на уроках окружающего мира в начальных классах..... 247
- Беккер Н. А.**
Проблема воспитания в семье ребенка-билингва (русский язык и родной язык)..... 252
- Богданова А. В.**
История и современность: как студенческая Юнармия сохраняет историческую память 254
- Борисова Л. В.**
Важность примера родителей в развитии здоровых привычек у детей 256
- Голубенко А. К.**
Использование нейрогимнастики в коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста 258

- Гриценко Н. М., Мурачева С. В., Шумакова Е. В., Щерба Н. М., Коваленко Н. Д., Рецер Н. Г.**
Формирование основ патриотического сознания и позитивной социализации воспитанников через творческую деятельность 259
- Ермакова Д. В.**
Медиадизайн: создание логотипов, брендинга и визуальных концепций для детских проектов 264
- Жарич Л. А., Колпакова О. В.**
Инфраструктурные решения в школах Красноярска для работы с детьми с особыми образовательными потребностями 265
- Жиляев Д. М.**
Обучение самозащите в рамках пятидневных учебных сборов, проводимых в образовательных учреждениях среднего профессионального образования..... 271
- Кандаурова В. Ю.**
Инновационные технологии в преподавании в системе среднего профессионального образования..... 273
- Пасиков С. А.**
Преимущества и недостатки модели «перевёрнутый класс» как средства активации самостоятельной работы в условиях дистанционного обучения 275
- Погорелова Т. А.**
Личностно-ориентированный подход в развитии коллективного творчества учащихся на уроках изобразительного искусства 279
- Саматова А. И., Борисевич А. В.**
Формирование гражданской ответственности и патриотической культуры у детей дошкольного возраста с использованием развивающей предметно-пространственной среды в дошкольном образовательном учреждении 285

Таранущенко Ю. В.

Формирование экспрессивной речи у детей
3–4 лет 288

Чиж К. А.

Использование технологии проектной
деятельности в рамках изучения темы
«Собственные и нарицательные имена
существительные» в 3-м классе..... 292

Шевченко Т. Ю., Маслюк Л. А.

Организация игровой деятельности
дошкольника: теоретико-
практический аспект 298

Шестаков В. В.

Формирование межпредметных связей
у обучающихся посредством объединения
педагогов в рабочие группы в среде
программы Excel 300

**ФИЛОЛОГИЯ,
ЛИНГВИСТИКА****Антропова А. О.**

Лермонтовский байронизм:
путь к самобытности 303

Baymyradova B., Jumayeva B. A.

Turkmen literature and poetry 305

ПСИХОЛОГИЯ

Особенности самоотношения старшеклассников с разным уровнем жизнестойкости

Анимова Екатерина Андреевна, студент

Научный руководитель: Дорони娜 Наталья Николаевна, кандидат психологических наук, доцент
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению особенностей самоотношения у старшеклассников с различным уровнем жизнестойкости. Выявлены различия в выраженности показателей самоотношения у учащихся с высоким и низким уровнем жизнестойкости. Старшеклассники с высоким уровнем жизнестойкости демонстрируют более высокие показатели по шкалам «внутренняя честность», «самоуверенность», «саморуководство», «отраженное самоотношение», «самоценность» и «самопринятие», что свидетельствует о более позитивном и адекватном восприятии себя. При этом, несмотря на общий позитивный фон, у них также наблюдается тенденция к более высоким показателям по шкалам «внутренняя конфликтность» и «самообвинение», что может указывать на стремление к самосовершенствованию и самокритичности как составляющим личностной зрелости. Полученные данные имеют важное значение для разработки психолого-педагогических программ поддержки и развития личности в подростковом возрасте.

Ключевые слова: самоотношение, жизнестойкость, старшеклассники.

Самоотношение выступает как ключевой аспект самосознания, формирующий наше представление о себе, своих способностях и ресурсах. Оно тесно связано с другими чертами личности и существенно влияет на все сферы жизни, включая деятельность и общение. Положительное самоотношение способствует жизнестойкости и определяет активность и мировоззрение человека [2; 6].

В условиях динамично меняющегося общества жизнестойкость становится особенно важной, а самоотношение играет ключевую роль в ее развитии у молодых людей. Д. А. Леонтьев определял жизнестойкость как «способность личности выдерживать стрессовые ситуации, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность без снижения успешности деятельности» [3].

Подростковый период, характеризующийся развитым самосознанием и рефлексией, оказывает значительное влияние на самооценку и, как следствие, на поведение, адаптацию и социальные взаимодействия. Понимание молодежной культуры позволяет прогнозировать ее эволюцию и оказывать своевременную поддержку [1; 5].

Важность развития жизнестойкости у старшеклассников становится все более актуальной в связи с необходимостью повышения их «устойчивости к воздействию стресс-факторов и, прежде всего, стрессогенных факторов образовательной действительности» [2, с. 225]. Особенности самоотношения старшеклассников с разным

уровнем жизнестойкости могут существенно повлиять на их успехи в учебе, карьере и личной жизни [4].

Проблема самоотношения представлена в работах А. Адлера, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла и других представителей гуманистической психологии. Среди отечественных психологов необходимо отметить вклад в разработку данной проблемы В. В. Столина, С. Р. Пантелеева, В. В. Мясичева и др. Исследование жизнестойкости, в том числе в юношеском возрасте, отражены в трудах А. А. Бодалева, Г. С. Костюка, Д. А. Леонтьева, В. И. Субботского, а также в работах зарубежных исследователей, таких как S. R. Maddi, S. C. Kobasa и др.

Цель статьи — проанализировать особенности самоотношения старшеклассников с разным уровнем жизнестойкости.

В исследовании принимали участие 30 старшеклассников в возрасте от 16 до 17 лет. В качестве диагностического инструментария использовались «Тест-опросник самоотношения» (В. В. Столин) и «Тест жизнестойкости» (С. Мадди, адаптация Д. А. Леонтьева). Начнем с описания результатов изучения особенностей самоотношения старшеклассников (табл. 1).

В таблице видно, что у большинства старшеклассников выражен средний уровень внутренней честности (77 %). Такие школьники избирательны к себе, открыты, осознают негативную информацию о себе.

Таблица 1. Распределение старшеклассников по уровню выраженности показателей самоотношения (%)

Показатель	Уровень выраженности компонентов самоотношения		
	Низкий	Средний	Высокий
Внутренняя честность	13	77	10
Самоуверенность	10	63	27
Саморуководство	10	57	33
Отражен.самоотношение	23	71	6
Самоценность	6	84	10
Самопринятие	6	64	30
Самопривязанность	13	84	3
Внутр.конфликтность	33	57	10
Самообвинение	36	48	16

Шкала самоуверенности показала, что большинство старшеклассников (63 %) обладают средним уровнем уверенности, проявляя её в знакомых ситуациях. В новых сложных обстоятельствах они теряют самообладание. Высокий уровень характеризуется уверенностью в себе и вере в успех вне зависимости от обстоятельств и выражен у 27 % опрошенных.

Шкала саморуководства показывает заинтересованность школьников в активности и оценке своих достижений. Большинство из них (57 %) демонстрирует средний уровень, меняя подход к проблемам в зависимости от ситуации. В новых условиях они пассивны, надеясь на случай. В знакомых ситуациях контроль повышается. Высокие показатели (33 %) преобладают над низкими (10 %), указывая на внутренний локус контроля. Низкие показатели свидетельствуют о слабой активности.

Шкала «отраженного самоотношения» измеряет оценку подростками способности вызывать симпатию и уважение. Большинство (71 %) имеют средний уровень, свидетельствующий об избирательном отношении окружающих. Высокий уровень характерен для тех, кто уверен в безусловном принятии окружающими и выражен лишь у 6 %. Шкала самоценности у большинства старших подростков (84 %) представлена на среднем уровне, с диффе-

ренциацией качеств. 10 % демонстрируют высокий уровень, осознавая свой потенциал и ценность. 6 % имеют низкий уровень, преуменьшая свои достоинства и остро реагируя на критику.

Шкала самопринятия представлена на высоком уровне у третьей части опрошенных (30 %), т. е. школьники принимают себя такими, какие они есть, тогда как самопривязанность лишь у 3 % выражена на высоком уровне, что свидетельствует о их нежелании меняться.

У старших подростков средний уровень внутренней конфликтности (57 %) проявляется в зависимости самоотношения от обстоятельств: в знакомых ситуациях — одобрение себя, в незнакомых — колебания. Высокий уровень (10 %) связан с самокритикой и самокопанием, низкий (33 %) — с удовлетворенностью собой и жизнью.

Шкала «самообвинение» измеряет критическое отношение к себе. По этой шкале у 16 % опрошенных выявлен высокий уровень, который указывает на чрезмерное самообвинение и игнорирование достоинств.

Таким образом, анализ выраженности шкал самоотношения показал, что у большинства школьников — средний уровень.

Результаты диагностики показателей жизнестойкости представлены на рисунке 1.

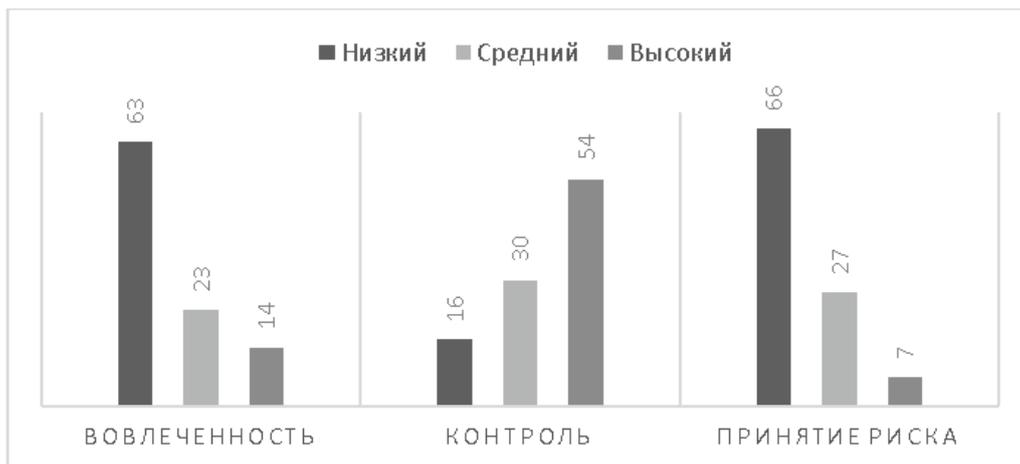


Рис. 1. Распределение школьников по уровням выраженности показателей жизнестойкости (%)

Диагностика показала преобладание низкой вовлеченности у старшеклассников (63 %), свидетельствуя об их отверженности, отсутствии удовольствия от собственной деятельности. Такие школьники демонстрируют низкую мотивацию к учебе, часто испытывают скуку и апатию, могут проявлять пассивность на уроках и вне их, имеют сниженную успеваемость, склонны к пропуску занятий и отсутствию интереса к результатам своей работы.

В выраженности контроля преобладает высокий уровень (54 %). Такие школьники чувствуют уверенность в своих способностях, активно участвуют в учебном процессе и стремятся к самосовершенствованию.

Диагностика уровня принятия риска показала, что большинство респондентов (66 %) имеют низкий уровень, который характеризуется стремлением к безопасности и неуверенностью. Средний и высокий уровни связаны с высокой ответственностью, активностью и эффективным управлением ресурсами.

Исследование уровня интегрального показателя жизнестойкости показало, что высокий уровень жизнестойкости отмечен у 36 % выборки. Эти испытуемые проявляют устойчивость к стрессу, высокую работоспособность, открытость к новому опыту и уверенность в себе. Они не только справляются со стрессом, но и интегрируют его в свой жизненный опыт. Средний уровень жизнестойкости также зафиксирован у 36 %. Эти участники могут проявлять устойчивость в нужный момент и успешно решают многие проблемы, несмотря на временные трудности. Низкий уровень жизнестойкости выявлен у 28 % опрошенных. Эти старшеклассники характеризуются высокой тревожностью, затруднениями в общении и пессимизмом.

Для выявления особенностей самоотношения у старшеклассников с разным уровнем жизнестойкости был применен критерий Краскела-Уоллиса (таблица 2).

Таблица 2. Выраженность показателей самоотношения у старшеклассников с разным уровнем жизнестойкости

Показатели самоотношения	Уровни жизнестойкости (ср.б.)			Нэмп.
	Высокий	Средний	Низкий	
Внутренняя честность	8,6	5,5	3	20,274***
Самоуверенность	8,5	5,2	3	22,483***
Саморуководство	8,4	4,9	2,6	20,838***
Отражен.самоотношение	8,5	4,9	2,7	13,650***
Самоценность	9	5,2	3	14,126***
Самопринятие	8,8	5,7	2,5	24,748***
Внутр.конфликтность	8	5,2	2,1	24,921***
Самообвинение	8,4	5,1	2	25,959***

Примечание: * — $p \leq 0,01$; ** — $p \leq 0,05$; *** — $p \leq 0,001$.

Статистически значимые различия ($p \leq 0,001$) по уровню жизнестойкости обнаружены по всем шкалам: «внутренняя честность» (Нэмп=20,274), «Самоуверенность» (Нэмп=22,483), «саморуководство» (Нэмп=20,838), «отраженное самоотношение» (Нэмп=13,650), «самоценность» (Нэмп=14,126), «самопринятие» (Нэмп=24,748), «внутренняя конфликтность» (Нэмп=24,921), «самообвинение» (Нэмп=25,959) и «Жизнестойкость» (Нэмп=25,676). Следовательно, старшеклассники с высоким уровнем жизнестойкости демонстрируют более высокие показатели самоотношения, чем старшеклассники со средним и низким уровнями жизнестойкости.

Таким образом, исследование показало, что существуют особенности самоотношения старшеклассников

с разным уровнем жизнестойкости, а именно: старшеклассники с высоким уровнем жизнестойкости по сравнению со старшеклассниками со средним и низким уровнем обладают более высокими показателями самоотношения «внутренняя честность», «самоуверенность», «саморуководство», «отраженное самоотношение», «самоценность», «самопринятие», «внутренняя конфликтность», «самообвинение», подтвердилась. Полученные в ходе исследования результаты, демонстрирующие статистически значимые различия в выраженности показателей самоотношения старшеклассников с разным уровнем жизнестойкости, могут быть использованы для разработки программ, направленных на повышение уровня жизнестойкости и благополучия подростков.

Литература:

1. Винтонюк Т. Г. Мотивация поведения в феномене жизнестойкости // Трансперсональный подход в практической психологии: Коллективная монография. — Санкт-Петербург: ООО Центр научно-информационных технологий Астерион, 2024. — С. 55–61.

2. Карякина С. Н., Бубнова С. Ю. Самоотношение и копинг-поведенческие стратегии старшеклассников и студентов вуза // Ученые записки Орловского государственного университета. — 2023. — № 3 (100). — С. 225–231.
3. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. — Москва: Смысл, 2006. — 63 с.
4. Махнач А. В. Жизнеспособность как междисциплинарное понятие // Психологический журнал. — 2019. — Т. 33. — № 6. — С. 84–98.
5. Ткаченко Н. С., Ахметова З. А. Влияние родительских (материнских) установок на жизнестойкость личности гиперактивных подростков // Педагогический журнал Башкортостана. — 2019. — № 3 (82). — С. 33–42.
6. Хватова М. В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. — 2015. — № 1(25). — С. 9–18.

Причины увлечения подростков онлайн-играми

Буткевич Михаил Александрович, слушатель

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

В современном мире онлайн-игры стали неотъемлемой частью жизни подростков. Они представляют собой вид цифровой активности, предполагающий взаимодействие пользователей через интернет в виртуальных пространствах, где игроки выполняют задачи, соревнуются или сотрудничают в режиме реального времени. Психологи рассматривают их как сложный социально-психологический феномен, сочетающий элементы развлечения, обучения и коммуникации (М. Гриффитс, Т. Квандт, Р. Коверт и др.).

Учёные выделяют разнообразные причины увлечения онлайн-играми, которые, с нашей точки зрения, можно объединить в следующие группы:

Социальные причины

1. Влияние сверстников. Увлечение играми часто поддерживается окружением, что создает социальное давление на подростков. Сверстники играют ключевую роль в формировании интересов подростков. Большинство подростков начинают играть в определенные игры именно под влиянием своих друзей и одноклассников (М. Гриффитс, Д. Дж. Кусс, Е. И. Рассказова и др.).

2. Коммуникация и социализация. Виртуальные миры предоставляют платформу для взаимодействия и совместной деятельности, что способствует укреплению дружеских связей, подростки, увлеченные играми, чаще общаются друг с другом как в реальной жизни, так и в онлайн-пространстве.

Онлайн-игры предоставляют подросткам платформу для установления новых социальных связей. В виртуальных сообществах, таких как гильдии в World of Warcraft или команды в Fortnite, подростки учатся работать в коллективе, распределять роли и разрешать конфликты. Это особенно важно для тех, кто сталкивается с трудностями в реальной социализации, например, для жителей сельских районов, где доступ к кружкам и секциям ограничен (А. Г. Асмолов, Н. Йи, Т. Квандт и др.).

3. Социальная принадлежность. Участие в гильдиях, кланах или командных миссиях формирует чувство принадлежности к сообществу, даже при отсутствии прямого общения в реальной жизни. В таких играх, как Fortnite, World of Tanks и др., совместные победы в режиме «отряд» укрепляют командный дух и социальные связи (М. Гриффитс, Д. А. Джентиле, Т. Квандт и др.).

4. Формирование идентичности. В играх с кастомизацией персонажей (например, Roblox, The Sims, World of Warcraft) подростки экспериментируют с различными социальными ролями, что помогает им выразить свою индивидуальность и исследовать аспекты личности, которые они скрывают в реальной жизни. Кастомизация персонажей позволяет игрокам отражать свои идеалы и скрытые черты характера. Подростки используют игровых персонажей для самопрезентации, недоступной в реальности. Так, в The Sims подростки создают аватары, которые могут отличаться от их реального образа, например, выбирают нестандартную внешность или профессию, что способствует формированию уверенности в себе (С. Адинольф, Дж. П. Джи, Дж. МакГонигал и др.).

5. Доступность технологий. Современные технологии играют важную роль в популяризации онлайн-игр среди подростков. С увеличением доступа к Интернету и мобильным устройствам игры становятся более доступными для широкой аудитории. Многие игры предлагают бесплатный доступ или модели «играйте бесплатно с возможностью покупок», что делает их привлекательными для подростков с ограниченным бюджетом. Это создает условия для массового увлечения играми и формирования игровой культуры среди молодежи (Л. Ю. Дедкова, Э. Пшибыльский, К. Сален и др.).

6. Культурные тренды. Игры часто становятся частью более широких культурных трендов, включая фильмы, сериалы и музыку. Популярны фильмы и телешоу могут способствовать росту интереса к связанным с ними играм. Кроме того, социальные сети играют важную роль в распространении информации о новых играх и игровых

событиях. Подростки активно делятся своими игровыми достижениями и впечатлениями в социальных сетях, что способствует созданию сообщества вокруг игр и повышает интерес к ним.

Многие игры становятся культурными феноменами сами по себе. Например, Minecraft не только привлек миллионы игроков, но и стал основой для множества мемов, видео и других форм контента в интернете. Это создает дополнительную мотивацию для подростков участвовать в игровом процессе. (А. Е. Войскунский, Г. Дженкинс, К. Сален, Г. У. Солдатова и др.)

Психологические причины

1. Эмоциональная разрядка. Подростки часто используют компьютерные игры как средство для снятия стресса и получения положительных эмоций. Большинство подростков рассматривают игры как способ интересно провести время и отвлечься от повседневных проблем.

В частности, М. Гриффитс выделяет два типа мотивов, побуждающих детей играть: первый тип включает игроков, которые наслаждаются процессом игры и соперничеством, а второй — тех, кто использует игры как способ ухода от реальности [1]. Это подтверждает, что игры служат не только развлечением, но и способом справиться с эмоциональными трудностями.

Динамичный геймплей и повторяющиеся действия в казуальных играх (например, Candy Crush Saga) помогают снизить уровень стресса и тревоги. Игры выступают как механизм отвлечения от негативных эмоций. Прохождение головоломок (например, в игре Tetris) способствует кратковременной эмоциональной разгрузке за счёт фокусировки на решении задач (Е. Н. Волкова, Д. Кардефельт-Винтер, Ж. И. Трафимчик и др.).

2. Когнитивные аспекты. Видеоигры влияют на развитие умственных способностей и навыков, что, в свою очередь, может создавать дополнительную мотивацию подростков проводить в них больше времени.

Влияние на внимание. Онлайн-игры, особенно те, которые требуют быстрой реакции и многозадачности, могут способствовать улучшению внимания у подростков. Игроки, участвующие в динамичных играх, таких как Call of Duty или Overwatch, демонстрируют более высокие показатели внимания и способности к быстрой обработке информации. Эти игры требуют от игроков сосредоточенности на нескольких элементах одновременно, что может развивать их способность к концентрации.

Развитие памяти. У подростков, играющих в стратегические игры (StarCraft и др.), развивается оперативная память и способность к запоминанию информации. Стратегические игры требуют от игроков запоминания различных игровых элементов и планирования действий, что может способствовать развитию долговременной памяти.

Логическое мышление и решение проблем. Многие онлайн-игры включают элементы головоломок и задач, которые требуют логического мышления и стратегического

планирования. Например, игры как Portal или The Witness предоставляют игрокам возможность развивать свои навыки решения проблем через взаимодействие с игровыми механиками. Эти игры требуют от игроков анализа ситуации и принятия решений на основе доступной информации.

Креативность. Игры с открытым миром, такие как Minecraft, позволяют игрокам создавать собственные структуры и миры, что способствует самовыражению и творческому мышлению. Игроки используют свою креативность для проектирования уникальных объектов и пространств в игре, что может иметь положительное влияние на их творческие способности вне игрового контекста.

Важно учитывать баланс между игровым временем и другими видами деятельности для достижения оптимального развития умственных способностей (Д. Бавельер, Д. Дж. Кусс, Р. Мэйер и др.).

3. Эскапизм. Онлайн-игры становятся способом ухода от реальных проблем, таких как давление в школе, семейные конфликты или одиночество. Виртуальные миры позволяют подросткам временно отвлечься от стресса и почувствовать контроль над ситуацией, который часто отсутствует в реальной жизни. Игры с открытым миром, такие как Minecraft, позволяют создавать альтернативные реальности, где игрок управляет всеми аспектами среды (М. Гриффитс, Н. Йи, Р. М. Райан и др.).

4. Достижение и чувство компетентности. Системы уровней, наград и достижений в играх удовлетворяют потребность подростков в самореализации, что соответствует теории самодетерминации [2]. Согласно этой теории, игры предоставляют мгновенную обратную связь за успехи, что усиливает чувство компетентности и мотивирует к дальнейшему прогрессу.

Повышение ранга в рейтинговых матчах (например, в игре League of Legends) становится для многих ключевым мотиватором, т. к. это не только подтверждает их игровые навыки, но и повышает социальный статус среди сверстников. Достижения активируют систему вознаграждения мозга, аналогичную реальным успехам, что делает их особенно привлекательными для подростков, они рассматривают игровые достижения как способ самоутверждения в социальной группе. Кроме того, игры помогают компенсировать недостаток признания в реальной жизни, предоставляя возможность почувствовать себя успешными и значимыми.

Таким образом, достижения в играх не только удовлетворяют потребность в компетентности, но и способствуют формированию позитивной самооценки и социального признания, что делает их важным элементом увлечения подростков онлайн-играми (М. Гриффитс, Э. Пшибыльский, Ж. И. Трафимчик и др.).

5. Оперантное обусловливание и переменные подкрепления. Механизмы оперантного обусловливания, согласно которым поведение усиливается или ослабляется в зависимости от последствий (Б. Ф. Скиннер) формируют привычку к регулярной игре. Суть этого процесса

заключается в том, что поведение человека изменяется под воздействием последствий, которые оно вызывает. В контексте игр это выражается через систему вознаграждений, которая побуждает игроков возвращаться к игре.

Ежедневные награды. Многие игры (например, Genshin Impact и Hearthstone) предлагают ежедневные бонусы за вход в игру. Это создает у игрока привычку регулярно возвращаться, чтобы не упустить вознаграждение. Игроки получают игровую валюту, за ежедневный вход, что мотивирует их играть каждый день.

Б. Ф. Скиннер выделил несколько режимов подкрепления: постоянное соотношение, постоянный интервал, вариативное соотношение и вариативный интервал [3]. В контексте игр наиболее эффективным является вариативное подкрепление, при котором игроки получают награды не регулярно, а случайно. Это создает эффект ожидания и увеличивает вовлеченность.

Лут-боксы и рандомизированные награды (например, в играх FIFA Ultimate Team или Overwatch) предлагают случайные награды, что создает эффект «слота-машины», результат зависит от вращения барабанов и выпадения выигрышной комбинации. Игроки продолжают открывать лут-боксы в надежде получить редкий или ценный предмет, что активирует дофаминовую систему мозга, связанную с ожиданием вознаграждения.

Прогрессивные награды. Игры часто используют системы прогрессивных наград, где игроки получают более ценные призы за выполнение последовательных задач. Например, в World of Warcraft игроки получают экипировку и опыт за выполнение квестов, что стимулирует их продолжать играть для достижения следующего уровня или награды.

Игровые механики (лут-боксы и ежедневные награды) активируют дофаминовую систему мозга, которая отвечает за чувство удовольствия и мотивацию. Это связано с тем, что в реальной жизни люди часто получают меньше положительных подкреплений, чем в игровых ситуациях, что делает игры особенно привлекательными. (Н. Вайнштейн, Д. Л. Кинг, П. Х. Делфаббро и др.)

6. Соревновательность и потребность в доминировании. В онлайн-играх базовая человеческая потребность в доминировании, которая проявляется в желании быть лучшим, достигать высоких результатов и получать признание со стороны окружающих, реализуется через соревновательные механики, такие как рейтинговые системы, турниры и игрок против игрока.

Рейтинговые системы. Многие игры (например, такие как CS:GO, Valorant и League of Legends) используют рейтинговые таблицы, которые отражают уровень мастерства игрока. Эти системы создают мотивацию для улучшения навыков и достижения более высоких позиций.

Киберспортивные турниры. Киберспорт превратил игры в профессиональную деятельность, где игроки могут соревноваться за крупные денежные призы и мировое признание, предлагаются многомиллионные призовые фонды, что привлекает как профессиональных игроков, так и зрителей.

Игры с режимом «игрок против игрока» (Player vs Player) позволяют напрямую соревноваться с другими людьми. Это создает дополнительный уровень азарта и мотивации, так как победа над реальным соперником воспринимается как более значимое достижение, чем победа над компьютером.

Соревновательные механики не только усиливают вовлеченность игроков, но и способствуют формированию сообществ вокруг игр, где статус и достижения становятся важными аспектами взаимодействия между участниками (Дж.Э. Брансон, Н. Йи, М.-Л. Н. Стирс и др.)

7. Нарративное погружение и поиск смысла. Онлайн-игры способны удовлетворять потребность в эмоциональных переживаниях, рефлексии и поиске смысла. Сюжетные игры, которые предлагают глубокие нарративы и сложные персонажи, позволяют игрокам погрузиться в альтернативные миры, переживать эмоции и размышлять над моральными дилеммами. Это делает игры не только развлечением, но и инструментом для эмоционального и интеллектуального развития.

Эмоциональная вовлеченность. Игры с сильным сюжетом (например, The Last of Us или Life is Strange) создают глубокую эмоциональную связь между игроком и персонажами. Сюжетные игры предоставляют игрокам возможность не только развлекаться, но и переживать глубокие эмоциональные моменты, которые вызывают эмпатию и заставляют задуматься над моральными дилеммами. Эти игры создают контекст, в котором действия персонажей становятся значимыми, а игроки могут видеть последствия своих решений.

Моральные дилеммы. Многие игры предлагают игрокам делать сложный выбор, который влияет на развитие сюжета. Например, в игре The Witcher 3, игроки сталкиваются с моральными дилеммами, где нет однозначно правильных решений. Это заставляет их задуматься над последствиями своих действий.

Повествовательные игры. Игры-«ходилки» (например, Firewatch или What Remains of Edith Finch) фокусируются на рассказе истории, а не на геймплее. Они предлагают игрокам возможность погрузиться в атмосферу и пережить уникальный опыт, видеоигры помогают им «прожить историю, которых нет в реальности». Это свидетельствует о том, что нарративные элементы в играх удовлетворяют потребность в эмоциональных переживаниях и рефлексии.

Таким образом, нарративное погружение и поиск смысла не только удовлетворяют потребности игроков в эмоциональных переживаниях, но и помогают развивать навыки эмпатии и саморефлексии через взаимодействие с богатым миром игровых сюжетов (Дж.П. Джи, Н. Йи, Д. МакГонигал и др.)

Влияние медиа и культуры

1. Реклама и маркетинг. Современные маркетинговые стратегии активно используют различные ка-

налы для продвижения видеоигр. Реклама в социальных сетях, на YouTube и Twitch создает положительный имидж игр, что привлекает внимание подростков. Реклама, ориентированная на молодежную аудиторию, значительно увеличивает интерес к новым играм. Например, трейлеры игр часто содержат захватывающие визуальные эффекты и динамичные сцены, которые вызывают у подростков желание попробовать себя в этих играх. Кроме того, многие игры используют элементы геймификации в своих рекламных кампаниях. Это может включать в себя конкурсы, розыгрыши и специальные события, которые создают дополнительный интерес к продукту.

2. Социальные сети играют ключевую роль в распространении информации о видеоиграх и формировании игровых сообществ. Платформы такие как Twitter, Instagram и TikTok позволяют игрокам делиться своими достижениями, обсуждать стратегии и находить единомышленников.

3. Стриминг игры на платформах вроде Twitch или YouTube Gaming позволяют зрителям наблюдать за игровым процессом других людей. Это создает ощущение общности и может служить дополнительным стимулом для начала игры. Подростки часто стремятся повторить опыт своих любимых стримеров или контент-креаторов.

Влияние медиа и культуры на увлечение подростков онлайн-играми является многогранным процессом. Ре-

клама и социальные сети создают условия для формирования интереса к играм и способствуют их популярности и делаю их важной частью жизни современной молодежи. Понимание этих механизмов позволяет разрабатывать стратегии для минимизации рисков игровой зависимости и поддержки позитивного использования игр (М. Гриффитс, Ж. И. Трафимчик, К. Сален и др.).

Таким образом, онлайн-игры — это вид цифровой активности, предполагающий взаимодействие пользователей через интернет в виртуальных пространствах, где игроки выполняют задачи, соревнуются или сотрудничают в режиме реального времени.

К основным причинам увлечения подростков онлайн-играми можно отнести следующие: социальные (влияние сверстников, коммуникация и социализация, социальная принадлежность, формирование идентичности, доступность технологий, культурные тренды); психологические (эмоциональная разрядка, когнитивные аспекты, эскапизм, достижение и чувство компетентности, оперантное обусловливание и переменные подкрепления, соревновательность и потребность в доминировании, нарративное погружение и поиск смысла); влияние медиа и культуры (реклама и маркетинг, социальные сети, стриминг игры).

Следствием этих причин является рост интереса подростков к играм, формирование новых социальных связей и возможностей для саморазвития среди молодежи.

Литература:

1. Griffiths, M.D., Davies, M. N. O., Chappell, D. Online Computer Gaming: A Comparison of Adolescent and Adult Gamers // Journal of Adolescence. — 2004. — Vol. 27, № 1. — P. 87–96.
2. Ryan, R. M. The Motivational Pull of Video Games: A Self-Determination Theory Approach / R. M. Ryan, C. S. Rigby, A. K. Przybylski, // Motivation and Emotion. — 2006. — Vol. 30, № 4. — P. 344–360.
3. Скиннер, Б. Ф. Наука и человеческое поведение / Б. Ф. Скиннер. — Новосибирск: НГУ, 2017. — 517 с.

Внеурочная деятельность как фактор развития стрессоустойчивости подростков

Герейханова Камилла Муртазалиевна, студент магистратуры
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

Статья посвящена актуальной проблеме развития стрессоустойчивости у подростков в условиях современных образовательных реалий.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, подростки, внеурочная деятельность, эмоциональный интеллект, адаптация, профилактика стресса.

Современный мир характеризуется высокой динамикой, информационной перегрузкой и возрастающей конкуренцией, что создает повышенную стрессовую нагрузку на подростков. Подростковый возраст сам по себе является периодом интенсивных физиологических

и психологических изменений, что делает подростков особенно уязвимыми к стрессу. Недостаточная стрессоустойчивость может привести к различным негативным последствиям: эмоциональным расстройствам, снижению учебной мотивации, проблемам в общении, развитию де-

виантного поведения. В связи с этим, развитие стрессоустойчивости у подростков является актуальной задачей современной педагогики и психологии.

I. Теоретические аспекты проблемы стрессоустойчивости подростков

Стрессоустойчивость определяется как способность личности эффективно адаптироваться к стрессовым ситуациям, сохраняя психическое и физическое здоровье. В подростковом возрасте формирование стрессоустойчивости связано с развитием эмоционального интеллекта, навыков саморегуляции, коммуникативной компетентности. На уровень стрессоустойчивости подростков влияют различные факторы: индивидуально-типологические особенности, семейная атмосфера, социальное окружение, образовательная среда.

Проявления низкой стрессоустойчивости у подростков: эмоциональные (тревожность, раздражительность, плаксивость и т. д.), поведенческие (агрессивность, замкнутость, избегание социальных контактов, ухудшение успеваемости), физиологические (головные боли, проблемы с пищеварением, снижение иммунитета, усталость).

II. Внеурочная деятельность как средство развития стрессоустойчивости

В отличие от учебной деятельности, она характеризуется большей свободой выбора, ориентацией на интересы и потребности подростков, созданием благоприятного эмоционального климата. Участие во внеурочной деятельности способствует: Развитию эмоционального интеллекта (позволяют подросткам лучше понимать и выражать свои эмоции, развивать эмпатию), формированию навыков саморегуляции (спортивные секции, занятия йогой, тренинги личностного роста), повышению коммуникативной компетентности (участие в коллективных проектах, дискуссиях,

ролевых играх), расширению кругозора и развитию творческого потенциала (участие в интеллектуальных играх, научных обществах, творческих мастерских).

III. Практические рекомендации по организации внеурочной деятельности, направленной на развитие стрессоустойчивости. Для повышения эффективности внеурочной деятельности в развитии стрессоустойчивости подростков необходимо: учитывать индивидуальные особенности и интересы подростков, создавать благоприятный психологический климат, использовать активные методы обучения, организовывать совместные мероприятия, сотрудничать с родителями.

Внеурочная деятельность действительно является мощным инструментом развития стрессоустойчивости у подростков. Её эффективность обусловлена тем, что она создает благоприятные условия для развития личностных качеств и навыков, необходимых для успешной адаптации к стрессовым ситуациям.

Она помогает в развитии: эмоционального интеллекта (распознавание и понимание эмоций, управление эмоциями), навыков саморегуляции (планирование и организация, техники релаксации и концентрации), коммуникативной компетентности (эффективное общение, работа в команде), самооценки и уверенности в себе.

Для того чтобы внеурочная деятельность действительно способствовала развитию стрессоустойчивости, она должна быть добровольной и интересной для подростка. Принуждение к занятиям, которые не вызывают у него энтузиазма, может дать обратный эффект и стать дополнительным источником стресса. Также важно создать в коллективе атмосферу поддержки и взаимопонимания, где каждый подросток чувствует себя принятым и ценным.

Литература:

1. Benvenuti M. et al. How technology use is changing adolescents' behaviors and their social, physical, and cognitive development // *Current Psychology*. — 2023. — Т. 42. — №. 19. — С. 16466–16469.
2. Brown G., Ernest-Ehibudu I. R., Ugwu C. J. Socio-Psychological Variables And Secondary School Adolescents Adjustments In Bayelsa State // *International Journal of Innovative Psychology & Social Development*. — 2024. — №. 12. — С. 3.
3. Rahayu A. P., Dong Y. The relationship of extracurricular activities with students' character education and influencing factors: a systematic literature review // *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*. — 2023. — Т. 15. — №. 1. — С. 459–474.
4. Гермонова О. В. Изучение взаимосвязи эмпатии и стрессоустойчивости подростков // *Научный редактор*. — 2023. — С. 9.
5. Головей Л. А., Галашева О. С. К вопросу о ресурсах стрессоустойчивости подростков // *Человек, субъект, личность: перспективы психологических исследований*. — 2023. — С. 1142.
6. Кузьмишина Т. Л., Крайнова Ю. Н., Долинская Л. А. Гендерные особенности стрессоустойчивости и жизнестойкости подростков из неблагополучных семей // *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. — 2023. — №. 3 (67). — С. 330–335.
7. Мордухова С. А. Формирование гражданско-патриотических качеств кадет во внеурочной деятельности // *Проблемы современного педагогического образования*. — 2023. — №. 79–2. — С. 277–279.
8. Парфенова Г. Л. Стрессоустойчивость одаренных подростков // *Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых*. — 2023. — С. 78–80.
9. Соловьёва А. Л., Шарыпова Н. В. Опыт внедрения цифрового микроскопа во внеурочную деятельность по предмету «Биология» // *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. — 2024. — №. 2 (62). — С. 65–72.

10. Федулов М. А., Мосолова Ю. В. Проектная деятельность в рамках внеурочной деятельности // Вестник науки. — 2024. — Т. 4. — №. 6 (75). — С. 711–720.
11. Шарафитдинов А. Половые и региональные различия в проявлении эмоционального интеллекта подростков // Психология и психотехника. — 2024. — №. 3. — С. 17–34.
12. Шатохина Я. А. Анализ способов и методов развития эмоционального интеллекта подростков // Вестник науки. — 2023. — Т. 1. — №. 5 (62). — С. 209–214.

Формирование жизнестойкости у подростков с вирусом иммунодефицита человека

Дира Анастасия Александровна, студент магистратуры
Научный руководитель: Куртанова Юлия Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет

Данная работа посвящена проблеме формирования жизнестойкости у подростков с вирусом иммунодефицита человека. Существуют различные исследования проблемы формирования жизнестойкости у подростков, в частности с хроническими соматическими заболеваниями. Этой проблемой занимались М.В Данилова, О. И. Ефимова, С. В. Игдырова, О. А. Юрина [6; 7]. В данных работах оценивается влияние различных факторов, а также выдвигаются гипотезы по созданию благоприятных условий для формирования и повышения уровня жизнестойкости у подростков. В нашей работе делается акцент на конкретном кластере подростков (подростки с ВИЧ) и рассматривается конкретная разрабатываемая программа, направленная на формирование и повышение уровня жизнестойкости у подростков с ВИЧ с учетом особенности данной категории подростков.

Исследование уровня жизнестойкости у подростков с вирусом иммунодефицита

Целью данного исследования является выявление влияния тренинговой программы на формирование жизнестойкости у подростков с вирусом иммунодефицита

Объект исследования: жизнестойкость у подростков с вирусом иммунодефицита

Предмет исследования: динамика уровня жизнестойкости и ее составляющих у подростков с вирусом иммунодефицита в результате участия в тренинговой программе

Гипотезы исследования:

1. Уровень жизнестойкости у подростков с вирусом иммунодефицита ниже, чем у подростков без хронических соматических заболеваний.

2. Тренинговая программа, проводимая в групповом формате, способствует повышению уровня жизнестойкости у подростков с вирусом иммунодефицита.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ по теме формирования жизнестойкости в подростковом возрасте.

2. Подобрать методики, направленные на выявление уровня жизнестойкости и его составляющих у подростков с вирусом иммунодефицита.

3. Провести сравнительный анализ, направленный на выявление уровня жизнестойкости и его составляющих у подростков с вирусом иммунодефицита и подростков без хронических соматических заболеваний.

4. Выявить влияние тренинговой программы на повышение уровня жизнестойкости у подростков с вирусом иммунодефицита.

Этапы исследования:

1. Провести теоретический анализ по теме формирования жизнестойкости в подростковом возрасте.

2. Подобрать методики, направленные на выявление уровня жизнестойкости и его составляющих у подростков с вирусом иммунодефицита.

3. Провести сравнительный анализ, направленный на выявление уровня жизнестойкости и его составляющих у подростков с вирусом иммунодефицита и подростков без хронических соматических заболеваний.

4. Выявить влияние тренинговой программы на повышение уровня жизнестойкости у подростков с вирусом иммунодефицита.

Описание выборки исследования

Для формирования выборки исследования были выбраны следующие базы:

1. БФ «Дети Плюс» — база для формирования экспериментальной группы, в которую вошли подростки с подтвержденным диагнозом вируса иммунодефицита человека.

2. ГБОУ СОШ № 29 — база для формирования контрольной группы, куда вошли подростки без хронических соматических заболеваний.

Контрольная группа: 10 подростков (6 девушек, 4 юношей) без хронических соматических заболеваний от 12 до 14 лет.

Экспериментальная группа: 10 подростков (6 девушек, 4 юноши) в возрасте от 11 до 16 лет с подтвержденным диагнозом вирусом иммунодефицита, знающие

о своем диагнозе, посещающие занятия в рамках тренинговой программы БФ «Дети плюс».

Все подростки, принявшие участие в исследовании и вошедшие в состав экспериментальной группы, знают о своем диагнозе. Все подростки имеют ВИЧ-положительный статус с рождения. 9 подростков проходят обучение в общеобразовательных школах, 1 подросток проходит надомное обучение по состоянию здоровья.

Материалы и методы

Психодиагностические методики:

1. Для определения выраженности компонентов жизнестойкости применялся тест жизнестойкости С. Мадди.
2. Для определения ресурсов и стратегий поведения в экстремальных ситуациях как факторов стрессоустойчивости применялась методика незаконченных предложений Д. Сакса и С. Леви (сокращенный вариант).
3. Для определения особенностей совладания со сложной ситуацией, готовности справляться с трудностями, а также применяемых защитных механизмов использовалась проективная методика «Человек под дождем» (Е. Романовой и Т. Сытько)

Тест жизнестойкости С. Мадди

Экспериментальный материал представляет собой бланк методики, содержащий все необходимые сведения об испытуемом, инструкцию и 45 утверждений. А также варианты ответов: «нет», «скорее нет, чем да», «скорее да, чем нет», «да».

Порядок проведения: методика проводится индивидуально с каждым испытуемым. Исследователь отвечает на вопросы, возникающие в процессе выполнения методики относительно семантического содержания утверждений.

Нами произведена модификация методики, заключающаяся в использовании незаконченных предложений, касающихся только интересующих нас тем.

Экспериментальный материал представляет собой бланк методики, содержащий все необходимые сведения об испытуемом, инструкцию и 19 незаконченных предложений.

Порядок проведения: методика проводится индивидуально с каждым испытуемым. Исследователь сообщает инструкцию, отвечает на возникающие вопросы, далее испытуемый работает самостоятельно.

Количественный анализ предполагает предварительную экспертную оценку эмоциональной насыщенности каждого предложения.

Результаты исследования уровня жизнестойкости у подростков с вирусом иммунодефицита

Мы провели выбранные диагностические методики среди подростков контрольной и экспериментальной групп. Показатели компонентов жизнестойкости (вовлеченности, контроля и принятия риска) могут быть распределены неодинаково у разных испытуемых, даже если суммарный результат одинаковый.

Большая часть испытуемых экспериментальной выборки имеет средний (нормальный) уровень «жизнестойкости» (70 %), «принятия риска» (60 %) и «контроля» (80 %). Уровень «вовлеченности» у экспериментальной группы на момент первичного тестирования преимущественно низкий (70 %).

Особенностью экспериментальной группы при первичной диагностике является тенденция к повышению уровня «принятия риска» — 40 % показали высокий уровень и низкий уровень вовлеченности.

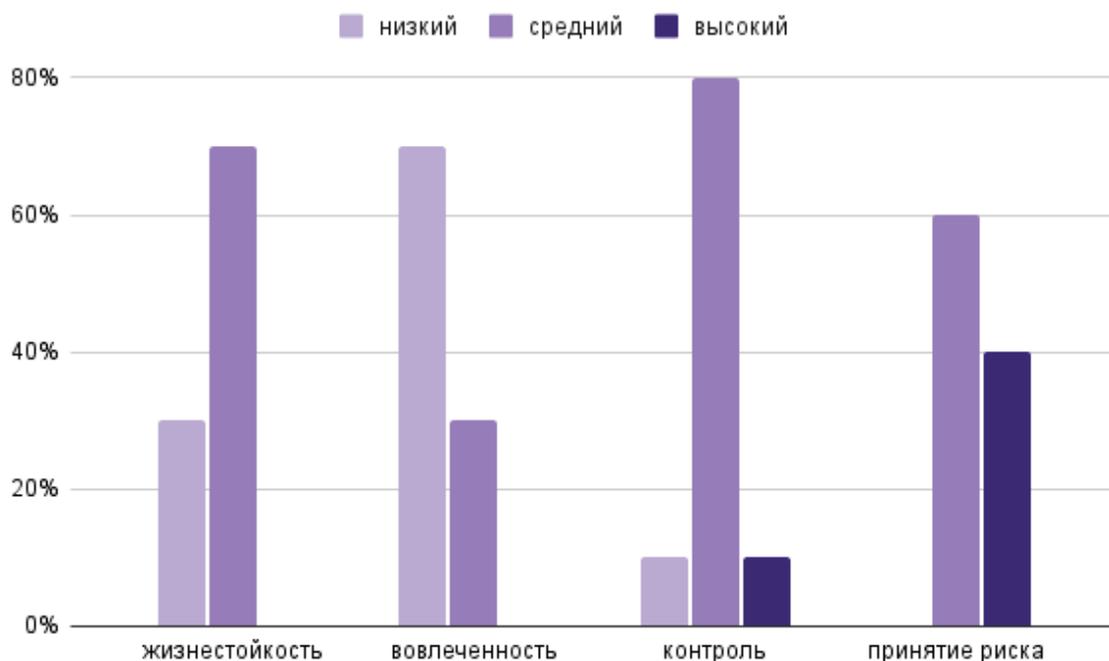


Рис. 1. Результаты теста жизнестойкости в экспериментальной группе

Результаты теста жизнестойкости в контрольной группе

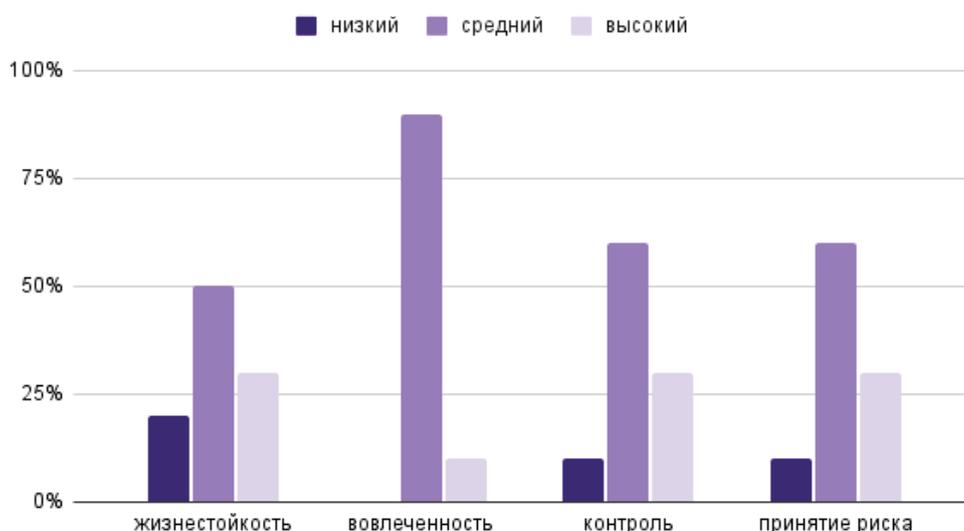


Рис. 2. Результаты теста жизнестойкости в контрольной группе

Половина испытуемых контрольной группы имеет средний (нормальный) уровень «жизнестойкости» (50 % испытуемых). Большая часть испытуемых показала средний уровень «вовлеченности» (90 %), «контроля» (60 %), «принятия риска» (60 %). У 30 % подростков выявлен высокий уровень «жизнестойкости», «контроля» и «принятия риска».

То есть у здоровых подростков есть тенденция к высоким показателям по всем шкалам, кроме «вовлеченности».

Был проведен статистический анализ по уровню жизнестойкости.

В связи с отмеченной ненормальностью распределения и с учетом того, что выборки независимые, был выбран непараметрический критерий Манна-Уитни. Полученное значение *p* говорит нам о том, что полученные различия по результатам теста жизнестойкости имеют значимые различия, а это значит, что подтвердилась гипотеза 1: уровень жизнестойкости у подростков с вирусом иммуноде-

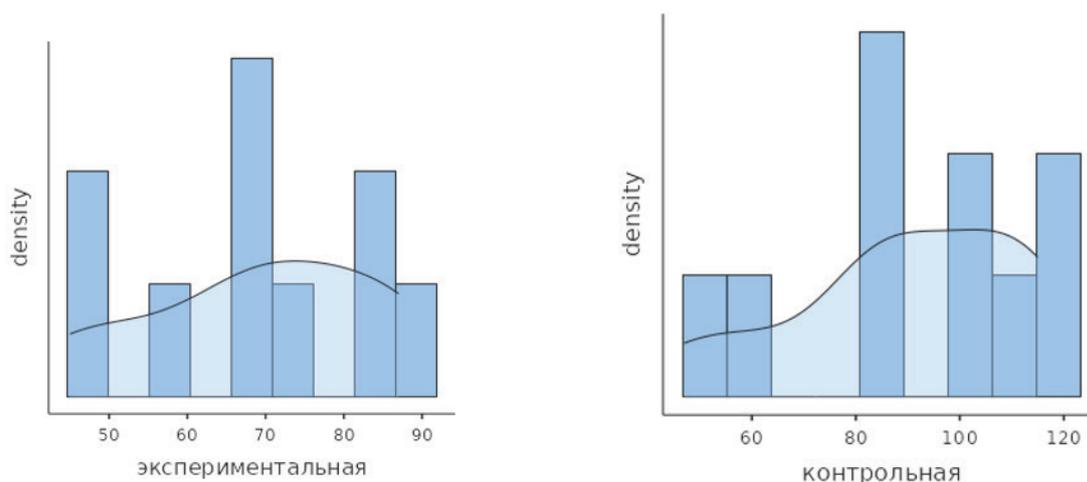


Рис. 3. Распределение результатов теста экспериментальной и контрольной групп

Таблица 1. Т-тест независимых выборок

		Статистика		p	
перв	Манн-Уитни U	23.5		0.049	
Примечание. $H_0: \mu_{\text{эксп}} = \mu_{\text{конт}}$					

фицита ниже, чем у подростков без хронических соматических заболеваний.

При анализе результатов методики «Незаконченные предложения» мы получили большое количество вариантов ответов на каждый из предложенных пунктов. Мы проанализировали результаты и выделили наиболее часто встречающиеся ответы.

Для 100 % здоровых подростков характерно оценивать свое настоящее в положительном ключе, в то время как для подростков с вирусом иммунодефицита на время первичного тестирования только 60 % оценили свое настоящее положительно.

Дети из контрольной группы склонны оценивать будущее положительно или нейтрально (70 % и 30 %), при этом дети из экспериментальной группы показали более широкую вариативность: 80 % склонны видеть будущее положительно, 10 % отрицательно и 10 % нейтрально.

Здоровые подростки положительно оценивают свои возможности (100 %), в то время как только 70 % на момент первичной диагностики подростков из экспериментальной группы дали положительную оценку своим возможностям.

35 % подростков с вирусом иммунодефицита на момент первичной диагностики ставят конкретные цели на будущее, а 25 % предъявляют в качестве мечты или цели ответ «Поменять что-то в себе», что в 2 раза больше в сравнении с контрольной группой (10 %). При этом, подростки из экспериментальной группы почти в два раза чаще в качестве мечты озвучивают потребность в близких доверительных отношениях, чем подростки в контрольной группе (25 % и 15 % соответственно). При этом подростки из контрольной группы в большей степени ориентированы на достижение конкретной цели (50 % и 35 % соответственно).

Переходя к анализу результатов проективного теста «Человек под дождем», важно отметить, что был проведен сравнительный анализ частоты использования копинг-стратегий на основании результатов методики «Человек под дождем».

Подростки с ВИЧ чаще прибегают к стратегиям дистанцирования (60 %) и поиску социальной поддержки (50 %) — в сравнении с 30 % и 10 % здоровых подростков соответственно. При этом, никто из подростков с ВИЧ не продемонстрировал стратегию принятия ответственности (к сравнению с 10 % подростков без хронических соматических заболеваний).

Литература:

1. Алимova М. А. Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция: Барнаул, 2014. — 100 с.
2. Афонькина Г. А. Практикум по детской психологии. М.: Просвещение ВЛАДОС, 1995. — 291 с.
3. Барыльник Ю. Б., Шульдяков А. А., Бачило Е. В., Мамедов С. С. Психические расстройства у детей и подростков с ВИЧ-инфекцией: Социальная клиническая психиатрия, 2019. — Вып 4. -105 с.
4. Вербина Г. Г. Жизнестойкость человека как личностный ресурс достижения высокого уровня физического и психического здоровья [Электронный ресурс] // Клиническая и медицинская психология: исследования, об-

Выводы

На основании полученных результатов, можем говорить о том, что:

1. Подростки с имеющимся заболеванием «Вирус иммунодефицита человека» склонны к самокритике и желанию что-то изменить в себе, в то время как подростки без хронических соматических заболеваний чаще выставляют перед собой конкретную цель и склонны положительно оценивать свои возможности, настоящее и будущее.

2. Подростки с хроническим заболеванием чаще прибегают к стратегиям дистанцирования и поиска социальной поддержки, в то время как условно здоровые подростки отдадут предпочтение стратегиям конфронтации и дистанцирования.

3. У подростков с ВИЧ выявлен низкий уровень вовлеченности (70 %) в отличие от подростков из экспериментальной группы: те продемонстрировали средний уровень (80 %).

4. Статистический анализ, выявивший значимые различия в результатах теста жизнестойкости у контрольной и экспериментальной групп, подтверждает гипотезу 1: уровень жизнестойкости у подростков с вирусом иммунодефицита ниже, чем у подростков без хронических соматических заболеваний.

5. Проведенная тренинговая программа способствует повышению уровня «вовлеченности».

6. Стратегия «дистанцирования» осталась самой популярной среди подростков с ВИЧ.

7. Подростки с ВИЧ стали выше оценивать свои возможности и чаще ставить перед собой конкретные цели.

8. Незначительно снизился уровень самокритики у участвующих в диагностике подростков.

Заключение

В данной работе были исследованы некоторые аспекты жизнестойкости подростков с вирусом иммунодефицита человека. Формирование жизнестойкости рассматривалось через призму разработанной тренинговой программы, в которой принимали участие подростки с ВИЧ.

Формирование жизнестойкости у подростков с ВИЧ требует длительной работы, включающей повышение уровня самооценки, вовлеченности, как компонента жизнестойкости, мотивации к выздоровлению, поиск и поддержание индивидуальных ресурсов.

- учение, практика: электронный научный журнал. — 2017. — Т. 5, № 4(18). — URL: <http://medpsy.ru/climp> (дата обращения: 03.03.2024)
5. Выготский Л. С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2003. — 1136 с.
 6. Данилова М. В. Жизнестойкость и выбор способов реагирования на стрессовые ситуации в подростковом возрасте в связи с детско-родительскими отношениями: Национальный психологический журнал, 2023. — Вып 49. — 37 с.
 7. Ефимова О. И., Игдырова С. В., Ощепков А. А. Взаимосвязь ценностных ориентаций и жизнестойкости личности у нормативных и девиантных подростков [Электронный ресурс] // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2011. № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-tsennostnyh-orientatsiy-i-zhiznestaykosti-lichnosti-u-normativnyh-i-deviantnyh-podrostkov/viewer> (дата обращения: 12.04.2024)
 8. Звоновский В. Б. ВИЧ и стигма // Журнал исследований социальной политики. — 2015. — № 4. — С. 505–521

Особенности привязанности к матери старших дошкольников

Желябовская Дарья Александровна, студент

Научный руководитель: Ланских Марина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Статья посвящена изучению особенностей привязанности к матери старших дошкольников. В статье обоснована актуальность заявленной тематики, учитывая, что именно в дошкольном возрасте формируются основы эмоционального благополучия и социального взаимодействия, описаны подходы к пониманию привязанности отечественных и зарубежных психологов, а также проанализированы результаты исследования особенностей привязанности к матери старших дошкольников. В исследовании выявлено преобладание ненадежных и умеренно надежных типов привязанности к матери, что может свидетельствовать о потенциальных рисках для психического развития, социальной адаптации и поведения детей старшего дошкольного возраста. Разработаны рекомендации для матерей по оптимизации эмоциональных связей в диаде «Мать-ребенок», способствующие гармоничному развитию личности старшего дошкольника, а также улучшению качества взаимодействия в семье.

Ключевые слова: старшие дошкольники, привязанность к матери, надежная, умеренно надежная, ненадежная привязанность; образ матери, межличностные отношения, эмоциональная связь, социальное взаимодействие, взаимодействие с матерью, детско-родительские отношения.

Features of attachment to the mother of older preschoolers

Zhelyabovskaya Darya Aleksandrovna, student

Scientific advisor: Lanskih Marina Vasilyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Belgorod State National Research University

The article is devoted to the study of the characteristics of attachment to the mother of older preschoolers. The article substantiates the relevance of the stated topic, given that it is at preschool age that the foundations of emotional well-being and social interaction are formed, approaches to understanding attachment by domestic and foreign psychologists are described, and the results of a study of the characteristics of attachment to the mother of older preschoolers are analyzed. The study revealed the predominance of unreliable and moderately reliable types of attachment to the mother, which may indicate potential risks for mental development, social adaptation and behavior of older preschool children. Recommendations have been developed for mothers on optimizing emotional connections in «the Mother-Child» dyad, contributing to the harmonious development of the personality of the older preschooler, as well as improving the quality of interaction in the family.

Keywords: older preschoolers, attachment to mother, reliable, moderately reliable, unreliable attachment, mother's image, interpersonal relationships, emotional connection, social interaction, interaction with mother, child-parent relations.

Изучение привязанности к матери у старших дошкольников представляет собой важную область психологического исследования, так как именно в этом возрасте формируются ключевые основы эмоционального и социального развития ребенка. Привязанность является интегративным образованием, включающим в себя эмоцио-

нальную связь с матерью, ее образ и первое социальное поведение, адресованное ей, дающее ощущение близости, безопасности и надежности отношений.

В научной литературе в работах отечественных и зарубежных психологов описывается теория привязанности (Дж. Боулби, З. Фрейд, М. Эйнсворт), положения в области

изучения привязанности ребенка к родителям, в частности, к матери (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, М. И. Лисина, О. А. Шаповалова, А. А. Шклянская, Д. Б. Эльконин).

Основоположником теории привязанности является Джон Боулби. Под привязанностью Дж. Боулби понимает «интегративное образование, включающее в себя эмоциональную связь с матерью, ее образ и первое социальное поведение, адресованное ей, дающее ощущение близости, безопасности, надежности отношений» [2, с. 24]. Психолог утверждает, что тип привязанности влияет на социальное поведение ребенка.

Согласно теории привязанности Дж. Боулби, привязанность классифицируют на несколько типов:

- безопасная привязанность;
- избегающе-амбивалентная привязанность;
- дезорганизованная привязанность.

При безопасной привязанности ребенок чувствует себя защищенным и уверенным, что способствует его исследовательской активности и социальной адаптации. При избегающе-амбивалентной привязанности ребенок проявляет недоверие к окружающим и избегает близости, что затрудняет его социальные взаимодействия. При дезорганизованной привязанности ребенок демонстрирует непоследовательное поведение и испытывает страх, что может привести к трудностям в регулировании эмоций.

М. Эйнсворт расширила теорию Дж. Боулби, разработав метод «Странной ситуации». Она подчеркивала важность чувствительности матери к потребностям ребенка. Дети с безопасной привязанностью демонстрируют более эффективные стратегии разрешения конфликтов и лучше справляются со стрессом. М. Эйнсворт также отмечала, что такие дети чаще используют сотрудничество и компромисс в конфликтных ситуациях [10].

З. Фрейд рассматривали влияние материнской привязанности на формирование личности ребенка. Ученый считал, что ранние отношения с матерью закладывают основу для будущих межличностных отношений. Дети, испытывающие тревогу из-за неуверенной привязанности, могут проявлять агрессию или избегать социальных взаимодействий [6].

Исследованием привязанности занимались также отечественные психологи. Одним из первых в этой области стал Л. С. Выготский, который выделял важность социального взаимодействия для развития личности. Он подчеркивал, что эмоциональная связь с окружающими является основой формирования высших психических функций и что развитие ребенка происходит через взаимодействие с другими. Это взаимодействие является ключевым не только для когнитивных навыков, но и для формирования эмоциональных связей. Л. С. Выготский также акцентировал внимание на значении культуры и языка в развитии личности. Привязанность к важным людям в жизни ребенка формирует его культурные нормы и ценности, а также влияет на его эмоциональное развитие [3].

Исследователи, анализируя отношения в диаде «мать-ребенок», выделяют различные аспекты феномена привязанности. Например, Л. С. Выготский говорит о «социальной

ситуации «Мы»», а М. И. Лисина подчеркивает «непосредственное эмоциональное общение» [4]. При этом Л. С. Выготский не акцентирует внимание на эмоциональном компоненте и чувстве безопасности, рассматривая «социальные отношения и носительство культуры человечества» [3].

Д. Б. Эльконин подчеркивает, что в старшем дошкольном возрасте у детей формируется новый тип деятельности, связанный с их эмоциональным развитием и социальными взаимодействиями. Он акцентирует внимание на том, что привязанность к матери является основой для формирования новых видов деятельности, таких как игра, общение и исследование окружающего мира. Д. Б. Эльконин отмечает, что именно через взаимодействие с матерью дети начинают осваивать социальные роли и нормы, что влияет на их дальнейшее развитие. Привязанность к матери становится основой для формирования уверенности в себе и способности к самостоятельной деятельности [9].

По мнению Л. И. Божович, качество привязанности влияет на психоэмоциональное, психомоторное и когнитивное развитие ребенка, а также на уровень его самооценки. Эти исследования охватывают возрастной диапазон от 3 до 15 месяцев и от 6 лет до подросткового возраста. Если у ребенка формируется «надежная привязанность», он успешно справляется с задачами развития, в частности, «интегрирует свое «Я» и стабилизирует психику в теле» [1].

О. А. Шаповалова в своей статье «Основы формирования привязанности ребенка к матери» рассматривает теоретические основы и практические аспекты формирования привязанности. Автор акцентирует внимание на том, что привязанность является не только эмоциональной связью, но и важным фактором, влияющим на дальнейшее развитие ребенка. О. А. Шаповалова подчеркивает, что стабильная и безопасная привязанность к матери способствует формированию уверенности у ребенка, его социальной адаптации и способности строить отношения с окружающими. Она также может затрагивать методы, которые помогают матерям создать здоровую привязанность, включая эмоциональную доступность и поддержку [7].

А. А. Шклянская в своей статье «Связь типа привязанности к матери и страхов детей старшего дошкольного возраста» исследует конкретные последствия различных типов привязанности. Автор показывает, что тип привязанности (безопасная, тревожная или избегающая) непосредственно влияет на уровень страхов у детей [8].

С учетом вышеизложенного, возникает необходимость в эмпирическом исследовании, направленном на изучение особенностей привязанности старших дошкольников к матерям. Наше исследование было направлено на изучение особенностей привязанности к матери старших дошкольников.

Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад «Сказка» п. Ивни Белгородской области. В исследовании приняли участие 60 старших дошкольников в возрасте 5–7 лет.

В качестве диагностического инструментария был выбран «Опросник на привязанность к матери» Е. В. Пупыревой [5].

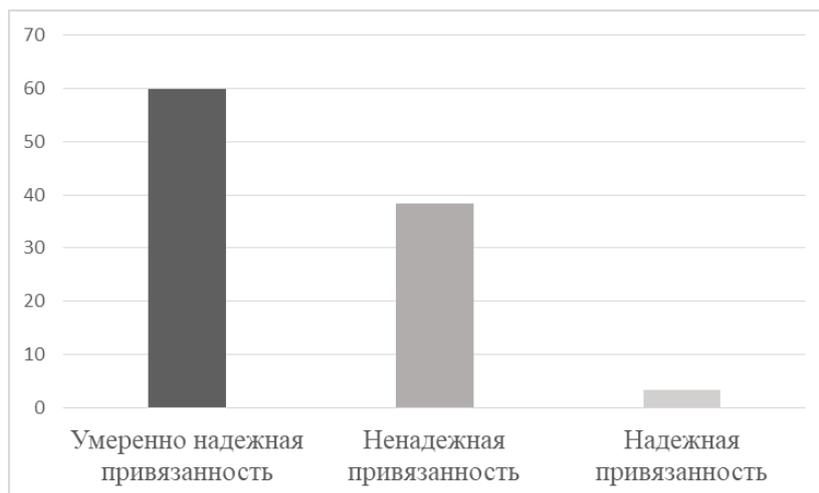


Рис. 1. Распределение старших школьников по показателям привязанности к матери, %

Большинство детей (60 %) имеют умеренно надежную привязанность. Это может означать, что они способны устанавливать определенные эмоциональные связи с родителями, но при этом могут испытывать некоторые колебания в своей уверенности и безопасности. Такие дети, как правило, могут быть более адаптивными, чем дети с ненадежной привязанностью, но все же могут сталкиваться с определенными трудностями в социальных взаимодействиях.

По шкале «Ненадежная привязанность» значительная доля детей (37 %) демонстрирует высокие баллы. Это может указывать на то, что у этих детей есть трудности в формировании стабильных и безопасных эмоциональных связей с родителями или опекунами. Они могут проявлять тревогу, неуверенность или избегание в отношениях.

Очень малый процент детей (3 %) продемонстрировал высокие результаты по шкале надежной привязанности. Это говорит о том, что лишь немногие дети имеют стабильные и безопасные привязанности к своим родителям. Дети с надежной привязанностью, как правило, чувствуют себя более уверенно в социальных ситуациях и лучше справляются с конфликтами.

Таким образом, исследование особенностей привязанности старших дошкольников к матерям выявило значительное количество детей с ненадежной и умеренно надежной привязанностью, что может негативно сказаться на их психическом развитии, социальной адаптации и поведении. Лишь небольшой процент детей продемонстрировал надежную привязанность.

Анализ и систематизация полученных эмпирических данных позволили разработать рекомендации для матерей по оптимизации эмоциональных связей в диаде «Мать-ребенок»:

1. Создание безопасной и поддерживающей среды: обеспечьте ребенку стабильность и предсказуемость в повседневной жизни. Это поможет ему чувствовать себя защищенным и уверенным.

2. Активное слушание: уделяйте внимание эмоциям и потребностям ребенка. Слушайте его, задавайте вопросы и показывайте, что вы понимаете его чувства.

3. Эмоциональная доступность: будьте доступны для ребенка как физически, так и эмоционально. Проявляйте внимание и заботу, чтобы он знал, что может рассчитывать на вас в трудные моменты.

4. Регулярное взаимодействие: проводите время вместе, занимаясь различными активностями – играми, чтением или прогулками. Это укрепляет связь и создает позитивные воспоминания.

5. Поощрение самовыражения: стимулируйте ребенка выражать свои чувства и мысли. Это может быть сделано через разговоры, рисование или другие творческие способы.

6. Моделирование здоровых эмоций: показывайте, как справляться с эмоциями. Делитесь своими чувствами и рассказывайте о том, как вы решаете конфликты или стрессовые ситуации.

7. Уважение к индивидуальности ребенка: признавайте уникальные черты и интересы вашего ребенка. Поддерживайте его увлечения и помогайте развивать навыки, которые ему интересны.

8. Обратная связь и поддержка: хвалите ребенка за достижения и поддерживайте его в трудные времена. Это поможет ему развить уверенность в себе.

9. Установление границ: четкие, но гибкие границы помогают ребенку понимать, что приемлемо, а что нет. Это создает чувство безопасности и структуры.

Литература:

1. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л. И. Божович / под ред. Д. И. Фельдштейна. — М.: Просвещение, 1995. — 642 с.
2. Боулби, Д. Психология привязанности / М. Эйнсворт, Т. Бенедек. — ERGO. — 2025. — с. 235.

3. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М.: Смысл, 2005. — 1136 с.
4. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина / Под ред. А. Г. Рузской. — М.: Изд. Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК., 1997. — 104 с.
5. Пупырева, Е. В. Эмоциональная привязанность к матери как фактор становления автономии личности в старшем дошкольном возрасте: дис. канд. психол. наук: 19.00.16 / Е. В. Пупырева. — М., 2007. — 225 с.
6. Фрейд, З. Общая теория неврозов: введение в психоанализ / З. Фрейд; пер. с нем. Г. В. Барышниковой. — М.: АСТ, 2010. — 256 с.
7. Шаповалова, О. А. Основы формирования привязанности ребенка к матери / О. А. Шаповалова // Актуальные вопросы развития современной науки и образования. Сборник научных трудов по материалам II международной научно-практической конференции. Под общей редакцией А. В. Туголукова. — 2019. — С. 76–79.
8. Шклянская, А. А. Связь типа привязанности к матери и страхов детей старшего дошкольного возраста / А. А. Шклянская // Молодой ученый. — 2023. — № 24 (471). — С. 212–214.
9. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. — 5-е изд., стереотип. — Москва: Издательский центр «Академия», 2008. — 383 с.
10. Ainsworth, M. D. S. *Infancy In Uganda, Infant Care and the Growth of Love*. — 1st ed. — The Johns Hopkins Press, 1967. — 471 p.

ПЕДАГОГИКА

Использование различных современных методик при реализации дополнительной образовательной программы по направлению «Дизайн»

Алёшина Елена Олеговна, библиотекарь

МУК Межпоселенческая библиотека Кольского района имени М. В. Ломоносова (г. Кола, Мурманская обл.)

Современный мир стремительно меняется, и сфера дизайна не остается в стороне этих изменений. Сегодня дизайн — это действенный инструмент для получения прибыли, его взаимосвязь с производством продукции помогает в разы повышать спрос на производимые товары и услуги различных организаций. Что бы подготовить профессионалов, способных успешно справляться с постоянными изменениями, требуется пересмотр традиционных подходов к образованию. В этом контексте особое значение приобретает методология преподавания дизайна, которая определяет, каким образом будут передаваться знания и навыки будущим специалистам.

Методология в образовании представляет собой совокупность принципов, методов и приемов, используемых для исследования, анализа и решения конкретных задач в определенной области знаний или практической деятельности. В контексте преподавания дизайна методология определяет порядок действий, правила и критерии оценки результатов, обеспечивая систематичность и обоснованность подхода к изучению предмета.

В статье будет использоваться следующая терминология «Большой российской энциклопедии»:

1. Дизайн (англ. design — план, рисунок, чертёж, замысел), область художественного творчества, проектирование и создание промышленных вещей, предметной среды жизни и деятельности человека. Возникновение термина совпадает с выходом английского журнала «Journal of Design and Manufactures» (1849, основан Г. Кодем, одним из организаторов Всемирной выставки 1851 в Лондоне). В основе дизайна лежат принципы функциональности и целесообразности; его цель — придать вещи такие качества, как удобство, эстетическая привлекательность, соразмерность человеку, единство со средой. Разработка дизайна включает ряд этапов: функциональный анализ, конструирование, компоновка, создание пространственной или графической композиционной структуры и др. [2].

2. Методология —

1) в узком смысле слова — совокупность процедур, приёмов и методов науки, объединённых в единую кон-

структивную программу и служащих средствами для постижения того или иного объекта научного знания;

2) в широком смысле слова — совокупность методов, используемых в той или иной области деятельности для реализации определённых целей [3].

Методы подготовки дизайнеров: проблематика и требования

В настоящее время — дизайн неотъемлемая часть жизни общества, и его влияние на жизнь людей имеет большое значение. Сейчас дизайн — это не просто «красивая картинка», это емкий процесс создания от мысли до «готового продукта». Свое начало дизайн берет с древних времен, когда первобытные люди изображали на стенах пещер наскальные рисунки. И чем дальше человечество развивалось, тем больше развивался и сам дизайн, появлялось все больше смыслов. И сейчас дизайн — это объемный термин, который включает в себя несколько десятков направлений, а дизайнер — человек, который обладает несколькими компетенциями в различных областях.

Зачастую выпускники вузов по направлению «Дизайн» сталкиваются с трудностями при работе по специальности. Связано это с тем, что они не готовы работать в выбранной профессии, так как не обладают теми компетенциями, которые от них ждут работодатели. Этот факт показывает необходимость трансформации современного образования, устаревание методик обучения, так как «слишком очевиден разрыв между реальными сферами практической деятельности и знаниями, полученными в образовательных учреждениях всех уровней». Помимо проектного и интерактивного обучений, в образовательный процесс стали внедряться: модульное обучение, ролевые и деловые игры, игропрактики, блицтурниры, «мозговой штурм», кейс-стади, рефлексия, «работа в команде», метод аналогий и другие современные методы [5].

Образовательные методологии играют ключевую роль в формировании профессиональных компетенций обучающихся, особенно в такой многогранной области, как

дизайн. Современные подходы к обучению требуют не только передачи знаний, но и развития у учащихся способности критически мыслить, генерировать новые идеи и адаптироваться к быстро меняющимся условиям профессиональной среды. Анализ образовательных методик позволит выявить наиболее эффективные методы обучения, соответствующие специфике направления. Поэтому необходимо рассмотреть несколько подходов, таких как проектное обучение, метод «Студия» и др. Каждый из этих методов имеет свои особенности и преимущества, которые могут быть успешно применены для подготовки будущих специалистов в сфере дизайна.

Дизайн как область творчества и профессионального мастерства требует не только владения техническими навыками, но и понимания процесса создания и реализации проектов. Эффективное обучение дизайну невозможно без применения продуманных и проверенных методологий, которые помогут студентам освоить ключевые компетенции и подготовиться к работе в динамичной и конкурентной среде.

Обучение дизайну процесс творческий с большим объемом знаний, и он требует разнообразия подходов для усвоения теории и практических навыков, а также применения перечисленного в деятельности. В преподавании существует множество методологических подходов, каждый из которых ориентирован на развитие определенных навыков и умений у обучающихся. Рассмотрим более подходящие методы с возможностью применения в дополнительном образовании по нашему направлению.

Современные методы преподавания дизайна

Профессиональное дизайнерское образование в наши дни занимает особое место в системе образования, так как дизайн, как вид творческой деятельности, включает в себя научную, художественную и техническую составляющие. Сам термин «дизайн» используется для характеристики процесса художественно-технического проектирования, результатов этого процесса — проектов (эскизов, макетов и др. визуальных материалов) [7]. Поэтому, не случайно, проектирование является определяющим видом учебной деятельности учащихся по направлению «Дизайн», которое способствует развитию проектного мышления, совершенствованию познавательных и художественных навыков будущего специалиста, а также умению самостоятельно применять полученные теоретические навыки на практике.

«Деятельность дизайнера — это целеустремленные действия по разработке и воплощению замысла в конечном результате, т. е. дизайн-проекте, с использованием как заимствованных, так и собственных, решающих проблему знаний, умений и навыков...» [1]. Проектный метод обучения можно рассматривать как неотъемлемую часть практико-ориентированного обучения, позволяющего учащимся приобщиться к профессиональному мастерству.

Проектное обучение позволяет учащимся в ходе работы приобрести практические навыки, а именно, разработать

концепцию, приобрести разносторонние знания при сборе материала, проявить креативное мышление в поиске нестандартного решения, приобрести навыки работы с различными материалами, отработать навыки командной работы, проявить настойчивость, работоспособность, стрессоустойчивость, планировать время и ресурсы, а также решать проблемы в условиях ограниченных сроков [4].

Сюда же подключаются интерактивные методики, такие как дискуссии, мозговой штурм, ролевые игры, презентации и другие виды активного участия. Эти методы способствуют развитию коммуникативных навыков, критического мышления и умения аргументированно выражать свою точку зрения.

Так как критическое мышление является важным элементом творческого процесса — оно позволяет принимать взвешенные решения и улучшать качество своих работ, что необходимо при обучении дизайну. В контексте преподавания дизайна подход «Критическое мышление» помогает учащимся развивать умение оценивать собственные проекты и работы других, выявлять сильные и слабые стороны, а также предлагать улучшения. Критическое мышление — это способность анализировать информацию, оценивать аргументы и делать обоснованные выводы. Когнитивные методы направлены на развитие памяти, внимания, восприятия и логического мышления. Они включают упражнения на запоминание, ассоциативное мышление, решение головоломок и задач, требующих анализа и синтеза информации. Эти методы помогают улучшить свои умственные способности и повысить эффективность учебного процесса.

По окончании учебного модуля следует рассмотреть использование метода рефлексивного обучения, который предполагает активное участие учащегося в анализе собственного образовательного процесса. Учащиеся учатся размышлять о своем опыте, выявлять ошибки и находить пути их исправления. Рефлексивное обучение помогает развить самосознание и ответственность за собственное обучение, что особенно важно в дизайне, где успех зависит от постоянного саморазвития. Этот метод способен помогать в дальнейшем обучении и работе.

Еще один интересный с практической точки зрения метод — метод «Студии», подход, позволяющий учащимся погрузиться в реальную среду. «Студия» имитирует реальную рабочую среду дизайнера, где учащиеся работают в студиях, похожих на профессиональные рабочие пространства. Преподаватели выступают в роли наставников, а студенты получают возможность экспериментировать, сотрудничать и учиться на практике. Метод «студия» фокусируется на развитии технических навыков, творческого мышления и способности к самостоятельной работе. Елена Игоревна Зарипова (кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет») отметила в своей статье плюсы такого метода: «Метод не ограничивает количество участников и позволяет каждому учащемуся познавать себя, изучать свои возможности, соотно-

сильные взгляды по отношению к изученной педагогической теории в процессе ее творческого преобразования и с учетом современных реалий и представлений» [6].

С моей точки зрения обучение дизайну предполагает коллаборацию существующих методов обучения, так как у каждого метода есть свои сильные стороны. Например, мульти дисциплинарное обучение, которое объединяет разные области знаний и практик, позволяя учащимся рассматривать дизайн в контексте других дисциплин, таких как литература, театр, архитектура, изобразительное искусство, робототехника и др. Такое разнообразие помогает развивать целостное видение проекта и учитывать различные аспекты при его разработке.

Так как дизайн невозможно представить без практики, можно использовать еще один интересный практический метод — метод «Обучение через практику», который основывается на непосредственном выполнении заданий и проектов без предварительного изучения теории. Такие ситуации в работе дизайнера случаются часто, а все знать невозможно. Главное — понимать от чего отталкиваться и как можно решить сложившуюся ситуацию. Этот метод позволяет студентам сразу же применять полученные

знания и навыки, что ускоряет процесс освоения профессии, а практический опыт играет существенную роль в подготовке будущих дизайнеров. Этот метод поможет научиться действовать в стрессовых ситуациях, когда знаний недостаточно или они отсутствуют при выполнении какого-то задания. Начинающему специалисту это поможет отыскать решение самостоятельно.

Заключение

Проанализировав несколько методологий, можно сделать вывод, что каждая из перечисленных обладает своими уникальными преимуществами и особенностями, которые можно эффективно использовать в образовательном процессе по направлению «Дизайн». Комбинация различных современных и классических подходов позволит создать сбалансированную современную программу обучения, которая обеспечит учащихся необходимыми знаниями, навыками и опытом обучения дизайну, разноплановому развитию личности обучающегося, а также будет способствовать его дальнейшему успеху в профессиональной карьере.

Литература:

1. Ассессоров А. И. Роль проектно-производственной деятельности в формировании профессиональной культуры студента-дизайнера // Успехи современного естествознания. 2009. № 9. С.172–173
2. Дизайн. — Текст: электронный // Большая российская энциклопедия 2004–2017: [сайт]. — URL: https://old.bigenc.ru/fine_art/text/1955472 (дата обращения: 27.03.2025)
3. Методология. — Текст: электронный // Большая российская энциклопедия 2004–2017: [сайт]. — URL: <https://bigenc.ru/c/metodologija-e48253> (дата обращения: 27.03.2025).
4. Ган О. И. Проектное обучение в дизайн-образовании как основа формирования профессиональных компетенций // Материалы международного научно-методического семинара «Совершенствование гуманитарных технологий в образовательном пространстве вуза: факторы, проблемы, перспективы» — Екатеринбург: УрФУ, 2017. — С. 95–105.
5. Джамалдинова М. А. Методы и средства преподавания графического дизайна // Образование. Наука. Научные кадры. 2021. № 2. С. 204.
6. Зарипова Е. И. Мастерская и студия в процессе подготовки бакалавров педагогического образования // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2019. № 4 (32). С. 30–33.
7. Рунге В. Ф., Сеньковский В. В. Основы теории и методологии дизайна. М.: МЗ Пресс, 2005. — 368 с.

Применение технологии игрового обучения на уроках окружающего мира в начальных классах

Антонова Татьяна Николаевна, учитель начальных классов
МБОУ Аннинская средняя общеобразовательная школа № 1 (Воронежская область)

В статье автор раскрывает суть применения технологии игрового обучения на уроках окружающего мира в начальной школе.

Ключевые слова: игровые технологии, младший школьник, применение.

Основная задача современного школьного образования — создание условий для формирования соци-

ально активной, профессионально компетентной и творчески развитой личности. В настоящее время наблюдается

изменение образовательного пространства, одной из отрицательных черт которого является отсутствие деятельности ученика. Обучающиеся зачастую пассивно воспринимают информацию. Все более важным для педагога становится приобщение учеников к самостоятельной, творческой работе для достижения высокого качества обучения в условиях модернизации образования, реализации современных технологий обучения, развития у обучающихся культуры самообразования, самоорганизации и самоконтроля. Из этого следует, что современное состояние обучения школьников нуждается в потребности поиска все новых путей повышения качества их теоретической подготовки, готовности к творческому труду, а самое главное — методов и средств обучения.

Игровые педагогические технологии за последнее время довольно широко внедрились в работу педагогов. Игровая форма обучения помогает развить активность, целеустремленность, оперативность и прочность памяти, продуктивность и динамичность мышления.

Окружающий мир — единственный учебный предмет в начальной школе, который синтезирует знания из различных научных областей: географии, биологии, истории, и др. Этот предмет охватывает все компоненты системы: природу, человека, хозяйство. В процессе изучения окружающего мира в сознании школьника формируется целостная научная картина природного и социокультурного мира.

Тема актуальна, потому что на современном этапе развития образования нужны новые подходы. Важно обновить методы, формы и средства обучения. Сегодня качество знаний снижается, а отношение к учёбе ухудшается из-за падения интереса школьников. Поэтому нужно использовать не только привычные объяснительно-иллюстративные и репродуктивные методы, но и нетрадиционные подходы к организации обучения.

Обратимся к теории. Технология — это научно и/или практически обоснованная система деятельности, применяемая человеком в определенных целях [2].

По определению Б. Т. Лихачева, педагогическая технология — это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментариум педагогического процесса.

При этом под объектом педагогической технологии понимают структуру и логику конструирования педагогического процесса, способы его организации по реализации педагогических целей в соответствии с теми или иными принципами и условиями [4].

Технология обучения определяется, как совокупность действий по отбору и определению порядка и последовательности использования дидактических средств, организации форм и методов обучения [8].

Наибольший интерес представляют игровые педагогические технологии.

Многие ученые считают, что игровые технологии связаны с игровой формой взаимодействия педагога и обучаю-

щихся через реализацию определенного сюжета. При этом образовательные задачи включаются в содержание игры.

Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. В нее включаются последовательно игры и упражнения, формирующие умение выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их [7].

В современных образовательных учреждениях игровая технология используется следующих случаях:

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- как элементы более обширной технологии;
- в качестве технологии занятия или его фрагмента (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- как технология внеучебной работы.

Деятельность обучающихся должна быть построена на творческом использовании игры и игровых действий в учебно-воспитательном процессе.

Реализация игровых приемов и ситуаций при учебных занятиях происходит по таким основным направлениям:

- дидактическая цель ставится перед обучающимися в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве ее средства;
- в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

При использовании игровых технологий на учебных занятиях необходимо соблюдение следующих условий:

- соответствие игры учебно-воспитательным целям занятия;
- доступность для учащихся данного возраста;
- умеренность в использовании игр на занятиях.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр [6].

Особенности игровых технологий заключаются в том, что все следующие за дошкольным возрастными периодами со своими ведущими видами деятельности (младший школьный возраст — учебная деятельность, средний — общественно полезная, старший школьный возраст — учебно-профессиональная деятельность) не вытесняют игру, а продолжают включать ее в процесс.

Игровая технология охватывает все этапы учебного процесса. Но преимущественно используется для обобщения цели и содержания обучения.

Место и роль игры в учебном процессе во многом зависит от самого учителя, понимает ли он функции игры и может ли правильно их классифицировать.

Существует большое количество видов классификаций игр в зависимости от того, какие цели положены в ее основу. Игры классифицируются по следующим критериям:

- по месту проведения игры (урочные и внеурочные);
- по дидактической цели (игры на изучение нового материала, игры на проверку знаний и умений, игры на закрепление и обобщение материала);
- по форме организации учебной деятельности (коллективные и индивидуальные).

М. Новик выделяет имитационные и неимитационные виды игр [5]. Основной отличительной чертой имитаци-

онных игр является наличие модели изучаемого процесса. Особенность имитационных методов заключается в том, что они делятся на игровые и неигровые. Те игры, при реализации которых учащиеся проигрывают или проживают определенные роли, относят к игровым. Характерной чертой неимитационных игр является отсутствие модели изучаемого процесса или деятельности. В данном случае обучение осуществляется через установление прямых или обратных связей между учителем и учеником.

Селевко Г. К. классифицировал педагогические игры по следующим критериям [9]:

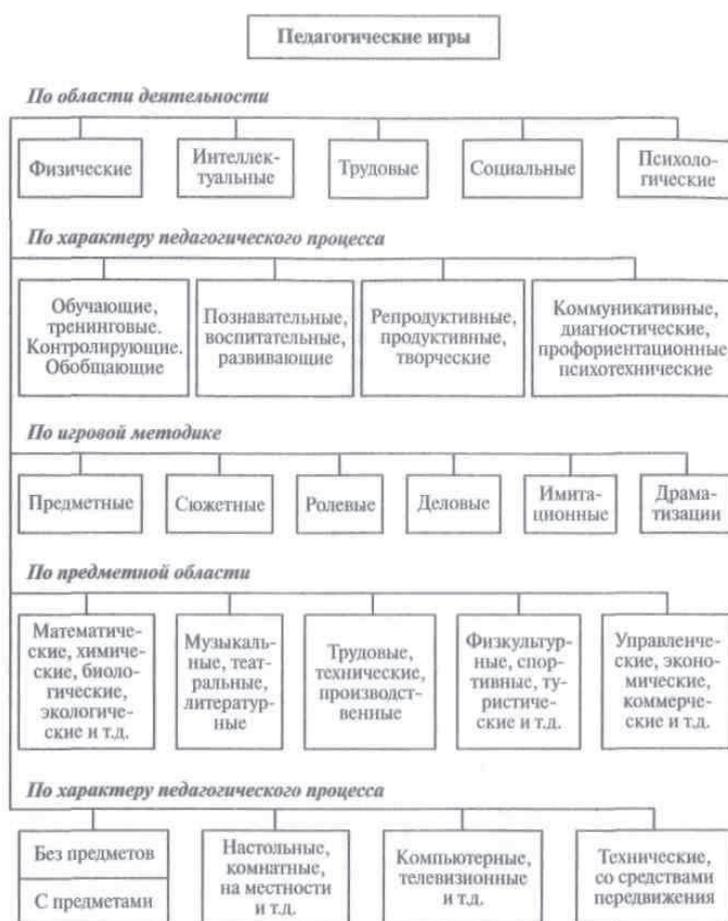


Рис. 1. Педагогические игры

Все представленные виды игр могут выступать как самостоятельные, так и дополнять друг друга. Использование разнообразных сочетаний игр или каждой по отдельности определяется особенностями учебного материала, возрастом учащихся и другими педагогическими аспектами.

Таким образом, понятие «игровые технологии» включает достаточно обширную группу приемов организации педагогического процесса в форме разных педагогических игр. Педагогическая игра обладает четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной

направленностью. Игровая форма занятий создается при помощи приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности.

Игра — одна из древнейших средств воспитания и обучения детей. Игры в сочетании с другими методическими приемами и формами повышают эффективность преподавания окружающего мира. Они разнообразны по содержанию, целям проведения, организации [10].

С целью активизации учебно-познавательной деятельности в учебном процессе все чаще используют технологии игрового обучения на уроках окружающего мира.

Для ребенка игра — увлекательное занятие. Этим она и привлекает учителей. В игре все равны, она сильна

даже слабым ученикам. Более того, слабый ученик может стать первым в игре: находчивость и сообразительность здесь оказываются порой более важными, чем знание предмета. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий — все это дает возможность ребятам преодолеть стеснительность и благотворно сказывается на результатах обучения.

Характерная черта игры в том, что она одновременно ставит человека в несколько позиций. Эта особенность позиции вытекает из двухплановости игры. Личность в игре находится одновременно в двух планах: реальном и условном. И именно на эту черту должен обратить внимание учитель. В процессе игры он может по-новому открыть ребенка для себя, т. к. в игре оба плана заметно переплетаются и ни один не исчезает [1].

Спектр целевых ориентаций:

Дидактические: расширение кругозора, познавательная деятельность; применение ЗУН в практической деятельности; формирование определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности; развитие географических умений и навыков; развитие трудовых навыков.

Воспитывающие: воспитание самостоятельности, воли; формирование определенных подходов, позиций, нравственных, эстетических и мировоззренческих установок; воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности, коммуникативности.

Развивающие: развитие внимания, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять, находить аналогии, воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии, рефлексии, умения находить оптимальные решения; развитие мотивации учебной деятельности.

Социализирующие: приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды; стрессовый контроль, саморегуляция; обучение общению; психотерапия.

Игра на уроке — комплексный носитель информации. В процессе игры срабатывает ассоциативная, механическая, зрительная и другие виды памяти по запросам иг-

ровой ситуации. Так, с одной стороны игра пронизывает весь курс, органически проявляясь почти на каждом уроке, с другой — занимает примерно пятую часть, не вытесняя ценной практической деятельности. Выучить необходимый материал ученика можно либо заставив, либо заинтересовав его. Игра же предполагает участие всех учеников в той мере, на какую они способны. Учебный материал в игре усваивается через все органы приема информации, причем делается это непринужденно, как бы само собой, при этом деятельность учащихся носит творческий, практический характер. Происходит стопроцентная активизация познавательной деятельности учащихся на уроке. Соперничество в работе, возможность посоветоваться, острейший дефицит времени — все эти игровые элементы способствуют активизации учебной деятельности учащихся, формируют интерес к предмету [3].

Функции игры:

1. Обучающая — развитие общих умений и навыков (память, внимание, восприятие);
2. Развлекательная — создание благоприятной атмосферы на занятиях, превратить урок в увлекательное приключение;
3. Коммуникативная — объединяет учеников и учителя, устанавливает эмоциональные контакты, формирование навыков общения;
4. Релаксирующая — формирование навыков подготовки своего психофизического состояния, для более эффективной деятельности, перестройка психики для интенсивного усвоения;
5. Функция самовыражения — стремление ребенка.

В процессе игровой деятельности происходит формирование всех четырех компонентов содержания образования: ЗУН, опыта творческой деятельности и опыта эмоционального отношения к миру и к себе.

Но несмотря на положительные аспекты, применение технологии игрового обучения на уроках окружающего мира также имеет свои недостатки.

Достоинства	Недостатки
Повышение интереса	Сложность в организации и проблемы с дисциплиной
Активизация учащихся	Занимают много времени
Лучшее усвоение	Не для любого материала
Объединение коллектива	Требуют много подготовки
Развитие мышления	Сложности в оценке учащихся
Разрядка напряжения, смена деятельности	Не позволяет формировать систему знаний
Соревновательность, доступность	Работа одних и тех же учащихся
Развитие творческих способностей	
Формирование ответственности	
Хороший способ закрепления	

Рис. 2. Недостатки и достоинства игровой деятельности

Вопросы применения игр на уроках окружающего мира требуют специального исследования. Планирование учебной игры учителем — главный этап подготовки игровой деятельности. Правильно не только выбрать, но и провести игру — сложная задача не только для начинающих педагогов, но и для педагогов с большим стажем и опытом работы. Сначала необходимо подготовить игровой материал. Внимательно ознакомиться с ним, прочитать и обдумать рекомендации. Необходимо мысленно представить весь ход игры: как вызвать интерес у игроков, как объяснить им правила игры и их действия. Педагог должен продумать и то, кого выбрать в главные роли, как устранить возможность возникновения каких-либо затруднений.

Учебная игра имеет ряд принципов, которые должен учесть учитель при подготовке:

1. Активность обучающихся (проявление физических интеллектуальных сил человека, начиная с подготовки игры, в самом ее процессе и в ходе обсуждения результатов, которые были получены).

2. Открытость и доступность игры (учебная игра должна быть проста и при этом понятна, а информация о ходе и результатах игры доступны всем желающим).

3. Динамичность (значение и роль фактора времени в игровой деятельности).

4. Занимательность и эмоциональность (показывают увлекательные, удивительные и интересные проявления игровой деятельности, оказывающие большое воздействие на эмоции участников игры, и зрителей и могут послужить одной из главных причин стимула к личному участию в игре).

5. Индивидуальность (показывает личное отношение человека к самой игре, в которой развиваются те или иные качества, которые имеют определенную ценность, как для самого игрока, так и для его личности).

6. Коллективность (показывает совместный характер взаимосвязанной и взаимозависимой деятельности в игре в самих группах или же командах, где каждый игрок представляет индивидуальность); целеустремленность (личные цели каждого игрока должны быть схожими с целями всей команды).

7. Состязательность и соревнование (в основе лежит результативность игровой деятельности; представляет собой основные виды стимула к участию человека в игре. Без соревнования нет игры, и духом состязания между участниками игры пронизана вся игра. Дидактическая ценность данного принципа видна, так как именно соревнования и состязательность побуждают к активной самостоятельной деятельности и активизируют весь потенциал физических, интеллектуальных, а также душевных сил участников игры).

8. Результативность (отражает осознание итогов игровой деятельности, как конкретных достижений и ре-

зультатов каждого игрока в реальном переживании души. Данный принцип дает возможность представить игру как продуктивную творческую деятельность каждого игрока и всей команды).

9. Достоверность и повторяемость игры (практически все игры имеют в своей основе реальные существующие модели и роли, а полученные результаты имитации и моделирования довольно-таки точно и надежно воспроизводят прошлое и «приоткрывают определенность будущего»).

10. Проблемность (отражает логические и психологические закономерности мышления в интеллектуальной и эмоциональной борьбе. Ход игры включает в себя процессы планирования, организации и поиска решений каких-либо проблемных ситуаций, которые возникли в мышлении игрока, преследующего определенную цель).

Также, как и любой другой вид деятельности, игра на уроке должна быть мотивированна, а ученики должны испытывать в ней необходимость. Помимо этого, большую роль играет психологическая и интеллектуальная готовность обучающегося к участию в самой игре. Обстановка, в которой происходит игровое действие, должна способствовать созданию радостного или приподнятого настроения и располагать к общению между участниками игры в атмосфере дружелюбия, взаимопонимания и сотрудничества.

Практика показывает, что учителю не стоит стремиться к максимально подробному разъяснению всех деталей игры. Чрезмерное инструктирование перед началом может запугать и утомить обучающихся или привести к снижению их интереса к игре. В целом инструктирование можно свести к минимуму, оставив краткие и основные выдержки из правил.

В процессе проведения игры все ее участники должны быть активным, это является необходимым условием развивающего и воспитательного успеха. При планировании игрового урока очень важна четкая постановка цели игры. Педагогу необходимо поставить перед собой определенные конкретные задачи и способы их решения. А также он должен внимательно в мельчайших деталях продумать специфику и содержание ролей в игре, линию своего поведения и в соответствии с этим, естественно, степень своего вмешательства и самостоятельную речевую деятельность игроков. При распределении ролей очень важно учитывать мотивы и интересы самих обучающихся, особенности темперамента и их социально-психологический статус в группе.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что разработку урока окружающего мира с применением игровых технологий педагогу важно соблюдать этапы. Это поможет исключить совсем или свести к минимуму многие ошибки в игре, тем самым сделает игру более эффективной и полезной для обучающихся.

Литература:

1. Авдулова, Т. П. Психология игры: учебник для вузов / Т. П. Авдулова. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 232 с.

2. Безрукова, В. С. Педагогика: учебное пособие / В. С. Безрукова. — Екатеринбург: Свердл. инж. — пед. ин-т, 2016. — 320 с.
3. Демин, М. В. Труд и игра как виды и аспекты человеческой деятельности / М. В. Демин // Вестник МГУ. Серия: «Философия». — 1983. — № 1. — С. 21–29.
4. Кукушин, В. С. Теория и методика обучения: учебно-методическое пособие / В. С. Кукушин. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2015. — 474 с.
5. Новик, М. Активные методы обучения / М. Новик. — Москва: Педагогика, 2017. — 59 с.
6. Новиков, А. М. Методология игровой деятельности / А. М. Новиков. — Москва: Издательство «Эгвес», 2016. — 48 с.
7. Образцов, П. И. Обеспечение учебного процесса в условиях информатизации высшей школы: учебно-методическое пособие / П. И. Образцов. — Москва: Педагогика, 2014. 154 с.
8. Питюков, В. Ю. Основы педагогической технологии: учебное пособие / В. Ю. Питюков. — Москва: «Гном и Д», 2014. — 144 с.
9. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебно-методическое пособие / Г. К. Селевко. — Москва: Форум, 2014. — 293 с.
10. Смирнова, Е. О. Психология и педагогика игры / Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 223 с.

Проблема воспитания в семье ребенка-билингва (русский язык и родной язык)

Беккер Наталья Алексеевна, учитель английского языка
ГБОУ школа № 655 Приморского района Санкт-Петербурга

В статье рассматривается проблема воспитания ребенка-билингва в российской семье. Россия — многонациональное государство, в котором проживают представители разных языковых семей, объединенных одним государственным языком на территории РФ — русским языком.

Ключевые слова: билингвы, многонациональное государство, русский язык, родной язык, культурные традиции, билингвальное образование, диалог культур.

Наша страна представлена разнообразием народов, проживающих на ее территории, и количеством языков, на которых они говорят. В России проживают 193 народа, которые используют приблизительно 277 языков и диалектов. Такая статистика приводится в Стратегии государственной национальной политики РФ на период до 2025 года и официальных данных Института языкознания РАН соответственно. При этом в государственной системе образования используется 105 языков, из них 24 — в качестве языка обучения, 81 — в качестве учебного предмета.

Интересно, что число используемых языков не совпадает с числом народов. Этот факт объясняется тем, что у некоторых народов есть по 2 официально признанных языка. К таким народам относятся марийцы (луговые и горные), мордва (эрзя и мокша), алтайцы. Фактически они являются родственными народами, объединенными в один. Стоит также отметить, что некоторые народы имеют общий язык и фактически являются частями одного народа, как например карачаевцы и балкарцы, кабардинцы и черкесы.

Россия — многонациональное государство, на территории которого проживают представители разных языковых семей: индоевропейская, алтайская, уральская, северокавказская, чукотско-камчатская и эскимосско-алеутская. Самая многочисленная — индоевропейская: на неё приходится около 87 % общей численности населения России. География народов России связана с их историко-

географическими особенностями заселения территории. Русские расселены повсеместно. Коренные народы (чуваши, башкиры, татары и другие) составляют большинство в национально-территориальных образованиях.

Государственный язык Российской Федерации на всей её территории — русский язык. Однако республики вправе устанавливать свои государственные языки. В органах государственной власти, органах местного самоуправления, государственных учреждениях республик они употребляются наряду с государственным языком Российской Федерации. Например, в Татарстане — это татарский язык, в Чувашии — чувашский, в Чечне — чеченский. **Конституция РФ гарантирует всем народам страны право на сохранение родного языка,** создание условий для его изучения и развития.

Дети во всех регионах России изучают русский как государственный язык. То есть можно говорить о том, что многие россияне являются билингвами, поскольку владеют и русским, и национальным языком. Важнейшую роль в сохранении культурных и исторических традиций народа играет обучение родному языку. Поддержка и защита родных языков и культур народов, населяющих Россию, является приоритетной задачей национальной политики Российской Федерации. В основе обучения родному языку лежит связь с жизнью, культурой и историей народа, поэтому в образовательном процессе широко применяются

игровые и творческие задания, используются современные цифровые технологии, наглядные методы, литературные образцы, коммуникативные ситуации. Это повышает мотивацию детей к изучению родной культуры и языка.

Сегодня введено обязательное изучение родного языка как учебного предмета на уровнях начального и основного общего образования. Российскими учеными и педагогами разрабатываются программы и практики этнокультурного образования, ориентированного на диалог культур — от одного до трех часов в неделю. В России существуют различные подходы к изучению родных языков. В школах страны ведется обучение русскому языку как государственному языку Российской Федерации; русскому языку как родному языку; обучение родному языку, имеющему статус государственного языка республики; обучение родному языку этнических меньшинств (например, татарскому в Республике Башкортостан, удмуртскому в Республике Татарстан в условиях языкового равенства); обучение родным языкам коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока.

Обучение родному языку в дошкольных учреждениях и школах, как правило, ведется с опорой на русский язык, которым владеют дети. Такая система образования ориентирована на формирование билингвальной языковой личности, одинаково хорошо владеющей родным языком и русским языком. В некоторых полиэтнических регионах, где живут представители разных народов, родной язык изучается в условиях соизучения нескольких языков.

Миграционные процессы, происходящие в стране, способствуют распространению в образовательных учреждениях совместному обучению русскоязычных детей и детей, у которых родной язык не русский. Наиболее эффективный подход к изучению родного языка и литературы — диалог культур. Полноценное «оживление» в определенный тип культуры, участие в диалоге на уроке возможны при восприятии школьниками разных типов культуры. Диалог русской и родной культуры совершенствует понимание языка, позволяет провести более глубокий анализ произведений русской и родной литературы.

Дети-билингвы — это дети, в семьях которых говорят как на своем родном языке, так и на русском языке. Овладение культурой и языком, в рамках которых будет проходить дальнейшая жизнь ребенка, не забывая о поддержке

и сохранении первого родного языка и представленной в семье культуры — сложная, многосторонняя задача, решение которой может занять многие годы.

Большое значение имеет то, как относятся в семье к своей и чужой культуре. Все члены семьи должны понимать, что ребенок находится в непростой ситуации, и его интеллектуальное, языковое, эмоциональное и личностное развитие претерпевают существенные изменения в связи с началом школьного обучения, с увеличением физической, эмоциональной и психической нагрузки.

Одним из действенных приемов в работе с детьми-билингвами, доступный к применению в условиях семьи, является прием создания речевых ситуаций. Речевая ситуация — это система коммуникативных условий, побуждающая человека к использованию конкретных средств, характерных для определенного языка. Другими словами, это взаимодействующие факторы (реальные и моделируемые), побуждают участников к общению и определяют их речевое поведение, в том числе выбор языка. Если при работе с детьми-билингвами коммуникативную речевую ситуацию выбрать как ведущее направление в процессе обучения вербальным умениям, то эффективность применения этих умений возрастает. Коммуникативные речевые ситуации в обучении максимально приближают к жизненным ситуациям общения людей, давая тем самым возможность сформировать у ребенка-билингва важные в повседневной речевой практике коммуникативные умения. Проигрывание речевой ситуации в кругу семьи, а впоследствии проживание этой ситуации с участием членов семьи, позволяет школьнику перенести полученные умения в реальные ситуации общения, закрепить речевые умения и навыки. Коммуникативные речевые ситуации в обучении детей-билингвов максимально приближают смоделированную ситуацию к жизненной. Это дает возможность сформировать у ребенка-билингва важные в повседневной речевой практике коммуникативные умения, сформировать необходимые речевые средства общения, умение пользоваться двумя языковыми системами параллельно. Таким образом, совместные усилия педагогов и семьи школьника-билингва помогут ему сформировать нужные языковые и коммуникативные компетенции, быть успешным в школьном обучении и полноценно адаптироваться в социуме.

Литература:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: Икар, 2017.
2. Баженова О. В. Билингвизм. Особенности двуязычного воспитания, или как вырастить успешного ребенка. — М.: Билингва, 2016.
3. Кудрявцева Е. Л., Волкова Т. В., Якимович Е. А. Обучение русскому языку в билингвальной среде. Методические рекомендации. — М.: ЦСОТ, 2013.
4. Лещенко С. Г. Создание речевых ситуаций в семье как прием логопедического воздействия на детей-билингвов / С. Г. Лещенко // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. — Чебоксары, 2021.

История и современность: как студенческая Юнармия сохраняет историческую память

Богданова Алёна Владимировна, преподаватель
ОГБПОУ «Северский промышленный колледж»

Патриотизм — чувство самое стыдливое и деликатное... Побереги святые слова, не кричи о любви к Родине на всех перекрестках. Лучше — молча трудись во имя ее блага и могущества.

Сухомлинский В. А.

Любовь к Отчизне и любовь к людям — это два быстрых потока, которые, сливаясь, образуют могучую реку патриотизма.

Сухомлинский В. А.

Президент Российской Федерации Путин В. В. объявил 2025 год — Годом Защитника Отечества и 80-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов. В его Указе от 16.01.2025 № 28 сказано, что важно сохранение исторической памяти, выражение благодарности ветеранам Великой победы, Труженикам тыла, Детям войны и глубокая признательность участникам специальной военной операции за их подвиг.

Год Защитника Отечества — не просто календарная дата. Это — символ национального единства и патриотизма, преемственности поколений и уважения к защитникам Родины в разные времена.

Любовь к Родине, верность героическим традициям своего народа — должны являться сегодня основой системы воспитания любого образовательного учреждения.

В ОГБПОУ СПО «Северский промышленный колледж» традиционно сложилась система гражданско-патриотического воспитания студентов, которая осуществляется по следующим основным направлениям:

— **Духовно-нравственное** — воспитание любви к Отчужу краю, формирование гражданского самосознания, ответственности за судьбу Родины, потребности саморазвития, способности успешно адаптироваться в окружающем мире.

— **Историческое** — формирование глубокого национального самосознания, изучение и переосмысление исторического наследия и укрепления связей между поколениями.

Исходя из этого, я определила **цель** своей работы в качестве преподавателя ОБЗР и руководителя отряда «Юнармия СПК»:

— Формирование гражданственности через воспитание устойчивого навыка социальной и творческой активности студентов.

В связи с этим, я ставлю для решения следующие **задачи**:

— Мотивировать студентов на глубокое изучение истории Отечества.

— Воспитывать гражданина России патриотом, носителем традиционных ценностей гражданского общества.

Президент Российской Федерации Путин В. В. отмечает, что историческая миссия отечественной системы образования всегда состояла в воспитании гражданственности и патриотизма, а также ответственности за свою страну.

Юнармейцы колледжа показывают особо трепетное отношение к символу своей страны — флагу РФ, традиционно вынося и устанавливая его, открывая каждую рабочую неделю в торжественной обстановке.

Сегодня важным центром военно-патриотического, гражданского и этнокультурного воспитания студентов является Музейный комплекс Северского промышленного колледжа. Его основу составляют 4 постоянно действующих и пополняющихся экспозиции:

— Одна из них — **«Истории связующая нить...»** рассказывает о становлении учебного заведения, развитии профессионального образования города.

— Экспозиция, посвященная славному боевому пути 370-й Брандербургской Краснознаменной ордена Кутузова II степени дивизии. Она была открыта в 1975 году и приурочена к 30-летию Победы в Великой Отечественной войне. Здесь хранятся уникальные исторические источники — воспоминания свидетелей самого тяжелого времени в истории современной России — Великой Отечественной войне. С материалами экспозиции студенты знакомятся на уроках ОБЗР, истории, литературы, приходя на экскурсии и беседы в музей.

— Стенд **«Мы помним ваши имена»** посвящен выпускникам учебного заведения, погибшим в горячих точках, защищая Родину.

— **«Сила V правде!»** — активно пополняющаяся экспозиция, посвященная педагогам и выпускникам колледжа — участникам специальной военной операции. Педагоги колледжа: Ефимов Е. В. и Ганин А. В., наши выпускники Рожков А., Комаров А., Корнеев Е., Бурцев А.,

Шишканов Н. достойно приняли вызов времени и встали в ряды защитников Отечества.

Открытие экспозиции прошло в торжественной обстановке. Накануне студенты приняли участие во Всероссийской военно-патриотической акции «Письмо солдату», в акции «Елки для СВОих», собрали гигиенические принадлежности, медицинские препараты для фронта, организовали сбор банок для изготовления окопных свечей, связали игрушки для эмоциональной разгрузки бойцов, оформили новогодние открытки для участников СВО с благодарностью и пожеланиями скорейшей Победы.

На базе Музейного комплекса СПК студенты изучают историю колледжа, основные вехи трагических событий в жизни страны, готовятся к конкурсам и викторинам, участвуют в волонтерском движении. Одно из последних событий 2024 года — Региональная военно-спортивная игра «Девушки в погонах». Итог выступления команды — III место в номинации «Визитка».

Социальными партнерами нашего колледжа являются детские дошкольные учреждения города. Мы сотрудничаем с ними в различных форматах, а посещение ими нашего Музейного комплекса — особенное событие для них!

Ежегодно в музее проходят встречи с участниками движения «Вахта памяти», на которых присутствуют Крапп Екатерина Вячеславовна — руководитель поискового отряда «Памяти 166 стрелковой дивизии», Паныч Александр — руководитель Общероссийского общественного гражданско — патриотического движения «Бессмертный полк» и студенты колледжа — активные участники поискового отряда Томской области.

Хорошо, что есть музеи. Значит, нить времён не прервалась.

Значит, вместе все-таки сумеем с прошлым удержать незримо связь.

В дни памяти и скорби отряд «Юнармия СПК» участвует в городских митингах с возложением цветов к памятникам погибших земляков.

В феврале этого года наши юнармейцы приняли участие в мероприятии «Лыжный поход», проведенном в память о Сталинградской битве. Организатор похода — ОГБОУ КШИ «Северский кадетский корпус». Это значимое событие началось с возложения гвоздик к Мемориалу в память о Героях Сталинградской битвы. После митинга все участники отправились на лыжную тропу. Завершился лыжный пробег горячей кашей из полевой кухни. Подобные мероприятия помогают не только развивать физические навыки, но и формируют гражданскую позицию молодежи, воспитывают любовь к Родине, усиливают командный дух и сплоченность.

Еще одним социальным партнером нашего колледжа является городской Музей. В рамках проекта «Герои Северска — Герои России», проходят встречи, посвященные героям-землякам. На них присутствуют работники Музея, члены отряда юнармии, волонтеры и преподаватели колледжа. Очевидцы исторических событий передают знания о наших Героях, их смелости и самоотверженности, чтобы

следующие поколения также могли гордиться историей своей страны и стремиться к высоким идеалам.

Ежегодно 4 ноября активисты отряда «Юнармия СПК» при поддержке сотрудников полиции и представителей совета ветеранов УМВД России г. Северска посещают места захоронений сотрудников органов внутренних дел, погибших при исполнении служебного долга. Участники мероприятия приводят в порядок надгробия и возлагают цветы, чтят память погибших минутой молчания. Подрастающее поколение должно всегда помнить имена и уважать поступки сотрудников, которые отдали свои жизни, защищая покой и обеспечивая безопасность граждан.

Наше учебное заведение тесно контактирует с воинскими частями 98-й Ордена Жукова Дивизией войск национальной гвардии Российской Федерации. Сотрудники музеев проводят экскурсии по залам, показывают экспонаты, относящиеся к тем или иным событиям. Визиты в музеи воинских частей знакомят студентов с военной историей, техникой и традициями.

Запоминающимся для студентов событием стало участие в интеллектуальной игре «День оружейника» в формате мероприятия «Своя игра». Участники продемонстрировали знания о российских конструкторах, моделях оружия, истории их создания. Преподаватель Ганин А. В. провел мастер-класс для студентов по сборке и разборке автомата Калашникова. Ребята не только узнали историю создания автомата и принцип его работы, но и попробовали разобрать его на скорость. Это способствовало расширению их знаний о военной технике, развитию памяти, внимания и логического мышления.

В декабре 2024 года на базе МАОУ СОШ «Интеграция» г. Томска студенты приняли участие в итоговом областном мероприятии патриотического воспитания для учащихся образовательных организаций, активных членов юнармейских отрядов «Твои герои, Россия!». На мероприятии состоялось награждение победителей областного осмотра-конкурса на лучшую организацию патриотического воспитания среди образовательных организаций и юнармейских отрядов Томской области. Юнармейцы СПК Ксения Строд и Ярослав Котов стали победителями в номинации «Активист патриотического и юнармейского движения». Отдельно были отмечены юнармейцы Андрей Михеенков и Надежда Поздеева за активную работу и вклад в развитие Всероссийского военно-патриотического детско-юношеского общественного движения «Юнармия» Томской области по итогам 2024 года.

Изучая историю Великой Отечественной войны, подвиги медицинских работников, спасающих жизни защитников Отечества, студенты понимают важность и необходимость умения оказывать первую доврачебную помощь в чрезвычайных ситуациях. Традиционными для учащихся Северского промышленного колледжа стали посещения Станции скорой медицинской помощи города Северска. Экскурсии помогают им погрузиться в атмосферу важной и ответственной работы медиков. Ребятам проводят мастер-классы по технологии оказания базовой сердечно-ле-

гочной реанимации с использованием специального оборудования. Специалисты рассказывают, как правильно оказывать первую помощь при переломах, ранениях, показывают способы наложения шины и остановки кровотечения. Студенты имеют возможность самостоятельно снять кардиограмму, что обогащает их практический опыт.

Активисты отряда «Юнармия СПК» Котов Ярослав и Строд Ксения провели урок по оказанию первой помощи в рамках Всероссийской акции «Помоги первым!», посвященной Всемирному дню оказания первой помощи, который отмечается в России 14 сентября. Этот день был установлен по инициативе Международного движения Красного Креста и Красного Полумесяца в 2000 году с целью привлечения внимания к формированию навыков оказания первой помощи. На уроке они рассказали студентам о Всероссийском проекте «Первая помощь» и его целях. Ярослав и Ксения продемонстрировали на тренажере, как правильно проводить сердечно-легочную реанимацию пострадавшему, что является важным навыком в случае возникновения чрезвычайной ситуации. Этот урок стал не только практическим занятием, но и важным шагом в образовании студентов по оказанию неотложной помощи. Обучение навыкам первой помощи способствует сохранению человеческих жизней и подчеркивает важность готовности к действиям в экстренных ситуациях. Понимая важность и необходимость донорского движения, несколько студентов колледжа стали донорами.

Международный проект «1418», охвативший участников многих стран, заинтересовал и студентов нашего колледжа. Участники показали свои знания, открыли для себя много уникальных исторических фактов.

В марте этого года в Северске состоялся Муниципальный отборочный тур областного конкурса-фестиваля хоров ветеранов «Салют, Победа!». Юнармейцы СПК выступили с хором ветеранов педагогического труда «Рябинушка» с песней «Встань за веру, Русская Земля!». Исполнение было отмечено жюри и тепло воспринято зрителями. Хор занял III Почетное место и будет представлять г. Северск на областном смотре.

Конечно, воспитание ребенка в традиционных ценностях страны — задача семьи. Но еще большая ответственность в этом принадлежит образовательным учреждениям. Личность педагога — эталонный образ, если найдены тонкие, связующие ниточки к взаимопониманию, единомыслию и сопереживанию. Мой жизненный опыт богат встречами с благородными, преданными и бескомпромиссными людьми, любящими Родину, семью, свою работу. Несколько лет я работала в системе профессионального образования ПУ № 10, служила в Войсках национальной гвардии Российской Федерации и вновь вернулась к работе со студентами.

Понимаю важность и необходимость побуждать ребят быть истинными патриотами нашей чудесной Родины, сохраняя историческую память.

Важность примера родителей в развитии здоровых привычек у детей

Борисова Людмила Владимировна, воспитатель
МБДОУ Детский сад № 11 «Тополек» с. Дефановка (Краснодарский край)

Активное участие родителей в жизни своих детей, будь то спортивные занятия или кулинария, не только поддерживает физическое развитие, но и укрепляет эмоциональные связи внутри семьи.

Совместные активности, такие как время на свежем воздухе, визиты в спортзал или приготовление полезных блюд, имеют ключевое значение для формирования у детей положительного отношения к здоровому образу жизни. Такие моменты создают атмосферу поддержки и совместного обучения, позволяя детям видеть на практике, как родители заботятся о своём здоровье.

Обсуждение тем, связанных с физической активностью и правильным питанием, помогает детям развивать критическое мышление и осознанное отношение к своему организму. Это способствует тому, что они учатся принимать осмысленные решения, оценивая, что действительно полезно для их здоровья, и формируют внутреннюю мотивацию заботиться о себе.

Родители могут способствовать развитию эмоционального интеллекта у детей, задавая вопросы о том, что они

чувствуют, и поддерживая их в процессе самовыражения. Это поможет создать в семье безопасное пространство, где каждый член может открыто делиться своими переживаниями и получать поддержку.

Таким образом, интеграция физических, эмоциональных и социальных аспектов в жизнь семьи является ключом к формированию здорового образа жизни для детей и подростков, что в конечном итоге приведет к созданию более гармоничных и устойчивых личностей.

Создание здорового образа жизни в семье действительно играет ключевую роль в воспитании детей и формировании их отношения к здоровью. Совместные активности помогают не только укрепить физическое состояние, но и обогатить эмоциональную связь между членами семьи.

Также стоит подчеркнуть, что важно начинать формировать здоровые привычки как можно раньше. В младшем возрасте дети особенно восприимчивы к новому, и именно в этот период можно заложить основы для их будущих выборов. Участие родителей в активностях,

таких как плавание, велосипедные прогулки или занятия в парке, создает положительный пример и показывает, что физическая активность — это не только полезно, но и весело.

Обсуждение вопросов здоровья и выбора пищи во время семейных трапез также может стать отличным способом обучить детей основам сбалансированного питания. Вместе с тем, очень важно сохранять баланс, избегая навязывания и чрезмерного контроля над выбором ребенка, чтобы не вызвать у него отторжения.

Кроме того, включение детей в процесс выбора и приготовления пищи поможет им развить навыки и интерес к здоровому питанию. Это может стать интересным и познавательным опытом, который научит их принимать осмысленные решения в будущем.

Таким образом, формирование здоровых привычек — это процесс, который требует участия, терпения и общения. Здоровый образ жизни должен быть не только целью, но и частью семейной культуры, что в будущем станет залогом здоровья и счастья всех ее членов.

Организация совместных мероприятий, будь то активный отдых на природе, совместные походы в спортзал или готовка здоровых блюд, играет большую роль в формировании у детей положительного отношения к здоровому образу жизни. Такие моменты создают атмосферу поддержки и совместного обучения, где дети могут видеть на практике, как родители заботятся о своем здоровье.

Также важно, чтобы подход к этим темам был позитивным. Вместо акцента на страх перед последствиями нездорового образа жизни, родителям стоит сосредоточиться на радости, которую приносит активный образ жизни и здоровая пища. Это создаёт у детей положительный настрой и побуждает их самостоятельно исследовать и выбирать здоровые привычки.

Дошкольный возраст — это ключевой этап для формирования будущих привычек, связанных со здоровьем. В этот период дети особенно восприимчивы к новым идеям и практикам, и именно семья играет центральную роль в их обучении.

Родители могут мотивировать детей заниматься физической активностью, предлагая разнообразные и увлекательные занятия. Прогулки на воздухе, уличные игры и спортивные мероприятия не только способствуют физическому развитию, но и укрепляют отношения между детьми и их родителями.

Также важно научить детей правильному отношению к питанию. Когда они участвуют в приготовлении здоровой пищи и знакомятся с различными продуктами, у них формируется осознанное понимание того, что они едят. Родители могут направлять детей в выборе пищи, объясняя, почему важно включать в рацион фрукты, овощи и другие полезные продукты.

Кроме того, нельзя забывать об эмоциональном воспитании. Поддержка, внимание и любовь, которые дети получают от родителей, помогают им развивать здоровую самооценку и уверенность в себе. Это, в свою очередь,

способствует формированию устойчивых привычек, основанных на уважении к своему телу и здоровью.

Таким образом, обладая этими знаниями и навыками, родители могут создать для своих детей безопасную и поддерживающую среду, способствующую всестороннему развитию и формированию здоровых привычек на всю жизнь.

Физкультурно-оздоровительная работа в детских садах может включать в себя разнообразные мероприятия, направленные на развитие физических навыков, укрепление здоровья и формирование у детей понимания важности здорового образа жизни. К таким мероприятиям могут относиться:

1. Регулярные физические занятия: Проведение утренней гимнастики, спортивных игр, танцевальных занятий и других активностей, которые способствуют развитию моторики и общей физической подготовки.

2. Обучение основам здоровья: Знакомство детей с основными правилами гигиены, питания и безопасного поведения, что поможет им осознать важность заботы о своем здоровье.

3. Семейные мероприятия: Вовлечение родителей в процесс формирования культуры здоровья. Проведение совместных спортивных дней, мастер-классов и обсуждений на темы здорового образа жизни.

4. Игровые формы обучения: Использование игр и конкурсов для формирования у детей интереса к физической активности и здоровому образу жизни.

5. Создание здоровой среды: Организация пространства в детском саду, где дети могут заниматься физической активностью: площадки для игр, спортивное оборудование и т. д.

Работа по формированию здорового образа жизни у детей в дошкольном возрасте требует комплексного подхода и взаимодействия как детского сада, так и семьи. Чем раньше дети начнут осознавать ценность здоровья и способности его поддержания, тем больше шансов, что они сохранят эти привычки на протяжении всей жизни.

Важно, чтобы режим дня был гибким, позволяя адаптироваться к изменениям в состоянии детей, их настроению и уровню активности. Например, игры и занятия могут быть скорректированы в зависимости от того, как дети себя чувствуют в данный момент. Это поможет предотвратить усталость и снизить уровень стресса.

Процесс формирования здорового образа жизни у дошкольников тесно связан с активным образом жизни. Практика показывает, что мероприятия, направленные на привитие основ ЗОЖ детям, а также правильно организованный режим дня приносят положительные результаты. Дети становятся спокойными и активными. У них наблюдается отсутствие плача и возбуждения, они не отказываются от еды и с легкостью засыпают. Крепкий сон позволяет им просыпаться бодрыми и полными энергии.

Таким образом, создание здорового образа жизни у дошкольников связано с формированием у них привычки к чистоте, соблюдению гигиенических норм, ак-

тивного образа жизни, а также с пониманием окружающей среды и ее влияния на здоровье. Основы здорового образа жизни формируются в ходе занятий, режимных моментов, прогулок, игр и трудовой активности. В детских садах обеспечиваются условия для установки положительного взаимодействия с родителями. Совместные спортивные и досуговые мероприятия с участием родителей способствуют вовлечению детей в спорт, их участию в соревнованиях, а также воспитанию активного

образа жизни. В детских садах оформлены стенды и папки-передвижки с рекомендациями по оздоровительным и закаляющим мероприятиям, режиму дня и возрастным особенностям детей. Проводятся родительские собрания, консультации и семинары по вопросам формирования основ здорового образа жизни, профилактики заболеваний и коррекции отклонений в развитии. Родители активно участвуют в физкультурных праздниках и досуговых мероприятиях.

Использование нейрогимнастики в коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста

Голубенко Анаит Каприеловна, студент магистратуры

Научный руководитель: Абашина Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Донской государственной технической университет (г. Ростов-на-Дону)

В статье автор исследует актуальность использования нейрогимнастики в коррекции нарушений письменной речи детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: письменная речь, нарушение письма, младший школьный возраст, нейропсихологический подход, комплекс упражнений.

Отклонения в развитии устной и письменной речи являются одной из основных причин неуспеваемости у младших школьников. Как показывает практика, с каждым годом число детей, имеющих нарушения письменной речи, растет и является одной из самых распространенных проблем у учеников начальных классов. По мнению нейропсихолога А. Р. Лурии, навык письма имеет ведущее значение в любой сознательной деятельности человека. Совершенствование данного навыка имеет большое значение для общего развития ученика, а от уровня его владения зависит успех в учебе и психическое благополучие ребенка на всех последующих этапах его образования [1].

Все чаще в педагогическом пространстве поднимается вопрос наличия у учащихся такого наиболее распространенного вида нарушения письменной речи, как дисграфия. Она выявляется в начальной школе и может сохраниться до старших классов. Дисграфия — это частичное нарушение функции письма, проявляющееся постоянными повторяющимися ошибками и обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [2].

В наше время нарушение письма представляет собой достаточно распространенное явление в обучении детей, осваивающих начальный уровень образования. Нами было проведено исследование письменной речи на базе общеобразовательной школы Ростовской области. В эксперименте приняли участие учащиеся вторых классов. Проверка письма проводилась на основе трех видов работ: слухового диктанта, списывания с печатного текста и списывания с рукописного текста. При проведении диагностики нарушений письма у обучающихся, осваива-

ющих начальный уровень образования, мы ориентировались не только на традиционный подход к их анализу, но и на нейропсихологический подход. На современном этапе развития логопедии дисграфия активно изучается в рамках нейропсихологии. Нейропсихологическое направление исследования нарушений письма у детей основано на фундаментальных теоретических положениях Л. С. Выготского и А. Р. Лурии о ВПФ как о сложных функциональных системах, состоящих из многих структурных компонентов [3].

Распространенными ошибками в письменных работах обучающихся являлись: пропуски согласных и гласных букв, перестановки и добавления букв; пропуски, перестановки и добавление слогов; слитное написание слов (дисграфические ошибки), ошибки на правописание безударных гласных в корне слова и правописание окончаний (дизорфографические ошибки), что подтверждает имеющиеся в научно-методической литературе данные. Причиной указанных ошибок может являться не только недоразвитие устной речи, но и несформированность произвольной регуляции действий (функций планирования и контроля), произвольного внимания, что свидетельствует о дефицитности третьего функционального блока мозга (Т. В. Ахутина, А. Р. Лурия) и указывает на полифакторную природу ошибок письма.

Также можно сделать вывод, что в начальной школе детей с нарушением письма гораздо больше, чем посещающих логопедический пункт, что является отрицательным моментом в реализации психолого-педагогической помощи детям, испытывающим трудности в овладении образовательной программой.

Во многом именно коррекция нарушений письменной речи становится одним из ведущих направлений деятельности учителя-логопеда, что обуславливает актуальность выбранной темы в целом. Однако в современной школе эффективность логопедической работы по коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста с использованием нейропсихологических методов недостаточно высока.

Коррекционно- развивающая работа, имеющая нейропсихологическую направленность, реализуется в трех направлениях: формирование базовых основ, коррекция познавательных функций и развитие межполушарного взаимодействия [4]. При проведении коррекционной работы необходимо учитывать психофизиологические особенности младших школьников.

Младший школьный возраст представляет собой уникальный этап в развитии ребенка, границы которого соответствуют периоду обучения в начальной школе, обычно устанавливаемые в пределах от 6–7 до 10–11 лет. Этот период характеризуется дальнейшим физическим и психофизиологическим развитием, необходимым для успешного систематического обучения в школе.

Именно на этом этапе возможно наиболее эффективное воздействие на интеллектуальную и личностную сферы ребенка. Использование различных игр и развивающих упражнений в образовательном процессе помогает стимулировать интеллектуальное и личностное развитие младших школьников. Эти методики оказывают положительное влияние на когнитивные способности и мотива-

ционную сферу учащихся, способствуя успешной адаптации к учебной среде и социальной интеграции.

Итак, одной из форм нейропсихологической коррекции является нейрогимнастика — комплекс упражнений, позволяющих через тело мягко воздействовать на мозговые структуры. Она может представлять собой специальные игровые занятия с элементами арт-терапии, комплексы упражнений, которые направлены на синхронизацию работы правого и левого полушарий, на развитие мозолистого тела, подкорковых структур и связей между этими структурами и корой головного мозга. Сенсомоторная и когнитивная активность помогает исправлять нарушения в становлении внутренних процессов, возвращать в норму работу мозга и его важных центров [5]. В частности, нейрогимнастика помогает детям снизить утомляемость на занятиях и уроках, повысить работоспособность, улучшить мелкую и крупную моторику, ловкость кистей, развить способность к выполнению симметричных и асимметричных движений. Кроме того, упражнения способствуют сохранению психоэмоционального статуса, выводя стресс из мышечной памяти, поскольку эмоции вызывают мышечные ощущения (зажимы) в теле, как положительные, так и отрицательные.

Разрабатывая нейропсихологическую программу коррекции дисграфии у младших школьников, важно уделять внимание заданиям и играм, которые оказывают полимодальное воздействие на ученика, то есть одновременно активируют зрительные, слуховые и тактильные анализаторы.

Литература:

1. Лурия А. Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования: учебное пособие для вузов / А. Р. Лурия. — Москва : Академия, 2012. — 352 с.
2. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. — Ростов н/Д : Феникс; СПб. : Союз, 2008. — 179 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. — Москва : Издательство АСТ, 2023. — 576 с. (Эксклюзив: Русская классика).
4. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб. : Питер, 2008. — 320 с.
5. «Что такое нейрогимнастика?» // Дефектология ПРОФ // Электронный ресурс / URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/chto_takoe_nejrogimnastika/ (дата обращения 20.03.2025).

Формирование основ патриотического сознания и позитивной социализации воспитанников через творческую деятельность

Гриценко Наталия Михайловна, воспитатель;
Мурачева Светлана Викторовна, воспитатель;
Шумакова Екатерина Владимировна, воспитатель;
Щерба Наталья Михайловна, воспитатель;
Коваленко Наталья Дмитриевна, воспитатель;
Рецер Наталья Геннадьевна, учитель-логопед
ГБОУ «Школа № 1155», дошкольное отделение № 2 г. Москвы

В современных условиях с самого детства в нашей стране необходимо уделять особое внимание патриотическому образованию. Причём такие понятия, как «патриотизм» и «любовь к Родине» необходимо прививать даже не со школьной

скамьи, а с детского сада. Поэтому на сегодняшний день тема дошкольного воспитания детей на подобной основе считается весьма актуальной и достаточно сложной. Дело в том, что патриотизм не является природным качеством и его невозможно впитать с молоком матери. Это особый социальный феномен, который требует достаточно долгого педагогического обучения начиная с ранних лет. Именно дошкольное патриотическое воспитание является основным содержанием данной статьи. При этом здесь рассматриваются не методы авторитарного навязывания мнения педагогом, а использование для достижения позитивных результатов творческой деятельности детей.

Ключевые слова: воспитанники, старший дошкольник, патриотическое сознание, гуманность, патриотическое воспитание, духовно-нравственное становление, любовь, привязанность, творческая деятельность.

Formation of the foundations of patriotic consciousness and positive socialization of pupils through creative activities

In modern conditions, from childhood in our country, it is necessary to pay special attention to patriotic education. Moreover, concepts such as «patriotism» and «love for the Motherland» should be instilled not even from school, but from kindergarten. Therefore, today the topic of preschool education of children on a similar basis is considered very relevant and quite complex. The fact is that patriotism is not a natural quality and it cannot be absorbed with mother's milk. This is a special social phenomenon that requires a fairly long period of pedagogical training starting from an early age. It is pre-school patriotic education that is the main content of this article. At the same time, it is not the methods of authoritarian imposition of opinions by the teacher that are considered here, but the use to achieve positive results of children's creative activity.

Keywords: pupils, senior preschooler, patriotic consciousness, humanity, patriotic education, spiritual and moral development, love, affection, creative activity.

Введение

Под патриотизмом понимается специфическое многогранное понятие, основанное на исторически сложившихся в обществе социокультурных традициях. Они формируются на протяжении многих лет и в процессе развития претерпевают некоторые изменения. Подобные традиции должны объясняться с дошкольного возраста и формируют особое отношение к своей стране, национальности, территории, гордость за успехи, которые достигнуты за многолетнюю историю. Так же с самого детства необходимо пояснять, какие внутренние или внешние факторы влияют на возникновение проблем и замедление развития страны.

Как уже указывалось, патриотизм не является врождённым чувством и достигается только с использованием воспитания. По этой причине основная нагрузка за формирование его восприятия лежит на педагогической науке в целом и на отдельных педагогах, занимающихся дошкольным образованием, в частности. Также это нашло своё отражение в законодательной сфере, в частности, в таких важных законах и нормативных актах, как Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2021–2025 годы», «Концепция духовно-нравственного воспитания и развития гражданина России», Закон Российской Федерации «Об образовании» [2].

После распада СССР нас пытались убедить, что теперь Россия станет полноправным членом мирового сообщества. А в едином мировом пространстве нет места патриотизму, который начали сравнивать с национализмом. К со-

жалению, значительная часть населения нашей страны восприняла это как должное, что в результате привело к началу деградации человека как личности. Духовные ценности постепенно стали вытесняться вещественными ценностями, в результате были существенно искажены такие понятия, как сочувствие, милосердие, справедливость, патриотизм, любовь к Родине. В результате во всех слоях общества началась инфантилизация сознания, замена позитивных понятий агрессивностью и жестокостью.

Параллельно с этими негативными процессами постепенно разрушалась советская система образования. При этом на различных уровнях — как на высшем (Законы РФ и программы обучения), так и на низшем (невысокий уровень подготовки и отсутствие мотивации у педагогов). В результате патриотическим обучением на дошкольном уровне практически никто не занимался. Характерный пример — английский язык до сих пор преподаётся в значительной части детских садов, в то время как русскому языку не уделяется должного внимания. Так же можно отметить несогласованность методологических подходов, которые часто входят в противоречия друг с другом. До сих пор здесь доминирует традиционалистская парадигма, основанная на даче знаний и навыков на механическом уровне, в то время как чувственная сфера, существенно влияющая на формирование ребёнка как личности, почти не затрагивается. Так же необходимо учитывать, что большинство педагогов, задействованных в сфере воспитания, родились на рубеже 80–90-х годов прошлого века, когда понятие патриотизма почти полностью исчезло.

Поэтому государству пришлось принимать определённые усилия к возвращению этого понятия, что нашло

свое отражение в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»: «формирование у детей высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России».

Именно личный пример педагога может послужить примером для детей в процессе развития патриотических чувств. Так же большое значение деятельности подход к формированию этого нужного на сегодняшний день понятия. Это может быть участие в различных исторических играх, посещение памятных мероприятий, памятников и объяснение их значения. Так же закреплению патриотических чувств способствует чтение книг о родном крае, о знаменитых земляках, привлечение родителей к подобным мероприятиям.

Изложение основного материала статьи

Базовым понятием для начала формирования патриотических чувств считается «малая родина». То есть то место, где ребёнок родился, где живут его родители, друзья и родственники. Так что патриотическое воспитание логично начать с изучения истории родного края. Такое воспитание должно быть многосторонним и включать в себя эстетические и нравственные, умственные и трудовые основы.

Начинать подобный педагогический процесс необходимо с малого и частного и развивать до большого и общего. Как известно, самой малой ячейкой общества является семья, так что именно в ней должно начинаться закладывание основ патриотического воспитания. Затем границы воспитания расширяются до пределов родного дома и двора, улицы и детского сада, который начинает посещать ребёнок. В детском саду он знакомится с детьми, проживающими в других домах и на других улицах. Таким образом восприятие окружающей действительности расширяется до пределов района, а затем и города, региона и страны в целом.

Важно обращать внимание на использование в этом педагогическом процессе элементов творческой деятельности. К ним в первую очередь можно отнести воображение, креативность и фантазию, которые развивают у ребёнка творческое мышление. Такой подход, направленный на формирование патриотических чувств, описан в работе Е. Н. Бородиной. В ней описаны основные методы формирования нужного восприятия окружающего мира и способы использования основ патриотического воспитания в детских садах. В результате ребёнок получает начальные сведения об истории, культуре и традициях своего народа и страны [3].

Многими исследователями считается, что патриотическое сознание относится к высшим формам социального сознания. Начинать работу над его формированием необходимо с самого детства, развивать в подростковом возрасте и вводить с полученными морально-этическими и социальными установками во взрослую жизнь. Аде-

кватный патриотизм должен опираться на любовь к своим близким, к своему народу и своей Родине.

Начинать необходимо с изучения истории и культуры своей «малой родины», то есть родного края. Для этого необходимо использовать образцы художественного творчества, в том числе литературы и искусства. Они помогут ближе познакомиться с историей своей страны, культурой, традициями и обычаями своего народа. При этом большое значение имеет использование наглядности и использование ярких образов, которые могут содержаться в подготовленных краеведческих мероприятиях. В процессе познания особенностей родного края ребёнок уже на раннем этапе сталкивается с соседями по проживанию и знакомится с историей, традициями и культурой других народов и стран.

Для этого более всего подходит проявление творческой деятельности, в процессе которой принимают участие не только дети, но и взрослые — педагоги, родители, краеведы и работники искусства. Таким образом постепенно налаживается связь ребёнка со старшим поколением и формирование уважительного отношения к нему.

Последние изменения в международной политике и попытки изоляции России со стороны США и стран Евросоюза делают проблему патриотического воспитания весьма актуальной. События последнего десятилетия однозначно показали, что для нашей страны очень важное значение имеет понимание своего места на карте мира, значение утверждающихся обновлённых духовных, культурных и семейных ценностей. А это невозможно без понимания исторических и культурных особенностей РФ, привитие с раннего возраста любви к своей земле.

Перед дошкольными образовательными учреждениями в связи с этим встают задачи не только реализации на практике теоретических положений государственной программы обучения. Образовательные процессы должны быть напрямую связаны с развитием у детей чувства патриотизма, понимание культурно семейных ценностей, характерных для нашей страны, а также уважительного отношения к ближайшим [9].

Не следует сразу навязывать детям само понятие «патриотизм», поскольку оно очень сложное и состоит из множества важных компонентов. Начинать надо с малого — с любви к своей семье, родному дому, городу, уважению старшего поколения. И только затем переходить к таким всеобъемлющим понятиям, как любовь к своей земле, своему народу и к Родине в целом. Постепенно на этой основе должно формироваться общее понятие патриотизма, который так необходим сейчас не только для детей, но и для взрослых.

Таким образом следует признать, что формирование патриотического сознания у воспитанников дошкольных воспитательных учреждений являются основной целью современной государственной политики. На её основе должно складываться реалистичное отношение к окружающему миру, закрепление чувств сострадания, доброты, милосердия. При этом выражаться такие понятия должны

не только в изменении сознательных установок, но и в совершении правильных поступков и добрых дел, то есть объединение теоретической и практической основ.

Патриотическое воспитание не является целостным процессом, оно состоит из нескольких направлений. Основными среди них следует считать гражданско-патриотическое воспитание, героико-патриотическое, спортивно-патриотическое, военно-патриотическое, историко-краеведческое. Они направлены на развитие любви к Родине, готовности к её защите, морально-волевых качеств, физического развития организма, силы и выносливости. Таким образом происходит не только формирование личности, но и развитие физических качеств. Так же происходит постепенное развитие не только физических, но и волевых и моральных качеств, а также трудолюбие и адекватная оценка ситуации и поставленных задач. Отдельно стоит отметить, что спортивные и военно-патриотические мероприятия являются групповыми занятиями и развивают такое важное качество, как коллективизм и взаимодействие в группах.

Важное значение имеет приобщение детей с раннего возраста к народным традициям. Самым простым способом влияния на сознание ребёнка считается устное народное творчество. К нему относятся пословицы и поговорки, загадки и присказки, стихи и песни. Они прививают детям любовь к родному языку, к его выразительности и точности в описании различных жизненных ситуаций. Однако наиболее эффективным средством влияния на формирование нужных представлений является обычная сказка. Такая форма изложения складывалась даже не десятилетиями, а веками, обтачивались и укреплялись образы, делались необходимые выводы. Именно сказка на раннем этапе развития дошкольников может служить основой для развития морально-патриотического сознания. Прежде всего это повсеместное содержание в ней разграничение таких важных понятий, как добро и зло. Соблюдение общепринятых морально-этических норм и совершение сознательно правильных поступков имеет прямое отношение к добру. Нарушение нравственных норм и совершение необдуманных поступков относятся ко злу и почти во всех сказках поясняется, по какой причине такие нарушения и поступки нельзя совершать. На этой основе формируется не только понимание человеческих взаимоотношений, окружающего мира, но и переход к более широкому духовному миру — миру литературы.

Именно самостоятельная художественно-творческая деятельность способствует всестороннему развитию личности. По мнению М. Ю. Новицкой она позволяет ребёнку проявлять воображение и креативность, в результате на практике воплощаются его замыслы и фантазии в чём-то новом и оригинальном, при этом способ для воплощения во многих случаях находится самостоятельно [7].

В отличие от чувства патриотизма, художественные способности ребёнка являются врождёнными, их просто необходимо правильно развить. Для правильного развития необходимо приобщение к опыту мировой ху-

дожественной культуры, в первую очередь — к отечественному, который нам ближе и понятнее. Необходимо учитывать, что детское художественное творчество на начальном этапе обладает низким уровнем самостоятельного мышления и строится на подражании и комбинировании доступных элементов творческой деятельности.

Речь воспитанника дошкольных образовательных учреждений недостаточно развита, поэтому он не способен в полной мере выражать свои мысли и чувства на вербальном уровне. Эти трудности способна решить именно художественно-творческая деятельность, которая, прежде всего, выражается невербально. Таким образом она имеет ряд неоспоримых преимуществ, среди которых стоит остановиться на нескольких основных. Начнём с того, что для осуществления художественно-творческой деятельности не имеет значения возраст ребёнка или наличие особых развитых художественных способностей. Однако конечный результат, или продукт творчества бывает вполне понятен не только для сверстников, но и для взрослых — родителей, педагогов, ценителей художественного творчества.

Кроме того, конечный продукт творчества может восприниматься многими людьми, формируя к нему позитивное (иногда негативное) отношение, что способствует сближению людей разного возраста, различных вкусов, любителей и профессионалов, разбирающихся в искусстве. Таким образом созданные художественные предметы способны не только раскрывать личность, но и сообщать об её особенностях тем, кто с ними знакомится, что способствует налаживанию контактов с другими людьми. Для самого автора это способствует избавлению от депрессии и апатии, помогает при помощи художественных средств занять более активную жизненную позицию. К этому стоит добавить возможность самореализации, даже если создателем продукции художественного творчества является маленький ребёнок, который не в состоянии ещё чётко формулировать свои мысли и собственное видение мира.

Таким образом, с самого детства надо приучать ребёнка к традициям и образцам культуры, прежде всего, своего народа. Народная культура формируется на протяжении веков и тысячелетий, в результате кристаллизации в ней остаются только проверенные временем образцы творчества. На её основе формируются морально-этические, философские, семейные и бытовые понятия, характерные для того или иного народа. При этом для воспитанников дошкольных воспитательных учреждений они изначально являются вполне понятными и доступными. Большое значение имеет участие с раннего возраста в народных праздниках, обрядовых церемониях, других массовых мероприятиях, имеющих в своей основе элементы народной культуры. Это позволяет детям приобщиться к ней, а так же получить не теоретический (как при обучении), а практический опыт, на основе которого происходит формирование морально-этических ценностей и нравственных норм. Следующим этапом патриоти-

ческого воспитания считается приобщение к литературному богатству своей страны, которое имеет воплощение в самых различных формах. Это не только чтение книг и знакомство с картинами, коллекциями краеведческих музеев. В этом случае ознакомление носит индивидуальный характер, в то время как более эффективным считается коллективная творческая деятельность. Она может начинаться с домашнего или кукольного театра, в постановках на народные мотивы или по литературным произведениям могут принимать дошкольники при взаимодействии со взрослыми. Затем приходит время для театральных постановок по тем же мотивам, которые могут осуществляться уже на стадии детских садов. Здесь, конечно же, наиболее подходящими для постановок считаются народные сказки, которые легко воспринимаются и просты по сюжетам. Участвуя в подобном спектакле, ребёнок лично приобщается к переживаниям героя и способен копировать его поведения не только на сцене, но и вне сцены. Ведь в большинстве случаев герои сказок находятся на стороне добра и разделяют принятые в обществе морально-нравственные ценности. На этой основе у ребёнка постепенно формируется желание стать защитником своей земли и Родины в целом, чувство гордости за свою страну и деятельность защитников Отечества. Таким образом, образцы литературных произведений не только

содержат данные об истории и культуре родного края, но и развивают у детей патриотическое мышление [10].

Выводы

В заключение можно сделать выводы, что именно патриотическое воспитание детей дошкольного возраста является на сегодняшний день актуальной темой для нашей страны. Как показывает практика, такое воспитание рекомендуется начинать для старшего дошкольного возраста. На этом этапе начинается формирование позитивного отношения к российскому историческому и культурному наследию, к выдающимся государственным деятелям нашей страны, к героям войны и труда. В итоге у детей возникает уважение к прошлому своей страны и к её выдающимся представителям.

Большое значение для патриотического воспитания так же имеет подключение ребёнка к художественному творчеству. Для этого могут быть использованы рисование, лепка, участие в театральных постановках и массовых народных мероприятиях. Они способствуют развитию личности детей, чувств, памяти, воображения, приобщают к морально-нравственным и патриотическим ценностям. При этом и воспитатели должны быть патриотами своей страны.

Литература:

1. ФГОС Дошкольное образование [электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения 20.01.25)
2. Ахвледиани, Н. Р. Государственная политика патриотического воспитания молодежи в современной России: автореф. дисс... канд. полит. наук / Н. Р. Ахвледиани. — М.: МГУ, 2023. — 246 с.
3. Бородин, Е. Н. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание детей в период детства в художественно-игровой деятельности / Е. Н. Бородин // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста», 2022. — № 5. — С. 48–51.
4. Елизарова, Н. М. Патриотическое воспитание дошкольников / Н. М. Елизарова, О. А. Колесникова // Молодой ученый. — 2024. — № 24. — С. 450–452.
5. Ельмеева, С. М. Патриотическое воспитание дошкольников через художественное творчество / С. М. Ельмеева. — Текст: непосредственный // Образование и воспитание. — 2024. — № 1 (20). — С. 10–11. — URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/108/3672/> (дата обращения: 22.01.2025).
6. Мусина, В. Е. Патриотическое воспитание дошкольников творчеством: учебно-методическое пособие / В. Е. Мусина. — Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2021. — 156 с.
7. Новицкая, М. Ю. Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду / М. Ю. Новицкая. — М.: Линка-Пресс, 2023. — 254 с.
8. Солошенко, Н. Н. Патриотическое воспитание дошкольников / Н. Н. Солошенко, В. М. Романенко, Н. И. Нечваль // Молодой ученый, 2024. — № 25. — С. 593–596.
9. Хохлова, В. А. Патриотическое воспитание дошкольников как составная часть педагогического процесса / В. А. Хохлова // Молодой ученый. — 2024. — № 29. — С. 606–607.
10. Хомутова, Н. Н. Специфика обучения и творчества личности в условиях современного общества / Н. Н. Хомутова, А. А. Бесчасная // Вестник гражданских инженеров. — СПб.: Владос, 2023. — № 6 (41). — С. 403–409.

Медиадизайн: создание логотипов, брендинга и визуальных концепций для детских проектов

Ермакова Дарья Васильевна, воспитатель

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 26 г. Ейска МО Ейский район (Краснодарский край)

Медиа-дизайн — это область дизайна, которая занимается созданием визуальных концепций для различных медиаформатов. Он включает в себя разработку логотипов, брендинга, иллюстраций, анимаций и других визуальных элементов.

Медиа-дизайн отличается от других видов дизайна, таких как графический дизайн или промышленный дизайн, своей ориентацией на конкретные медиа-платформы и форматы. Например, медиа-дизайнер, работающий над проектом для дошкольного учреждения, будет учитывать особенности восприятия детей и создавать визуальные концепции, которые будут интересны и понятны малышам.

Визуальные элементы, такие как логотипы и брендинг, помогают создать единый стиль и узнаваемость проекта. Они становятся своеобразными «маяками», которые помогают детям ориентироваться в информационном пространстве и запоминать ключевые понятия. Кроме того, правильно разработанный медиа-дизайн способствует формированию положительного отношения к обучению и развитию интереса к изучаемому материалу.

Основная цель применения медиадизайна в образовательных проектах для дошкольников — сделать процесс обучения интересным и увлекательным. Для этого необходимо решить ряд задач:

1. Привлечение внимания. Яркие и запоминающиеся визуальные образы помогают привлечь внимание дошкольников, которые ещё не имеют устойчивых интересов и предпочтений.

2. Упрощение восприятия информации. Визуальные элементы помогают упростить восприятие информации, делая её более доступной и понятной.

3. Формирование ассоциаций. Логотипы и брендинг помогают создать ассоциации между визуальным образом и понятием, что способствует лучшему запоминанию.

4. Развитие творческих способностей. Участие в создании визуальных концепций может способствовать развитию творческих способностей дошкольников.

5. Создание единого стиля. Медиа-дизайн помогает создать единый стиль для всех образовательных материалов, что способствует формированию целостного восприятия проекта.

Таким образом, медиа-дизайн является важным инструментом в образовательных проектах для дошкольников. Его применение способствует не только эффективному обучению, но и развитию интереса к познанию нового.

При создании визуальных концепций для детских проектов важно учитывать следующие принципы:

– **Простота и ясность.** Визуальные концепции должны быть простыми и понятными для детей. Избе-

гайте сложных форм и деталей, которые могут запутать малышей.

– **Яркость и насыщенность.** Дети любят яркие цвета и насыщенные оттенки. Используйте цвета, которые будут привлекать внимание и вызывать положительные эмоции.

– **Гармония и баланс.** Визуальные концепции должны быть гармоничными и сбалансированными. Избегайте перегруженности элементами и хаотичного расположения.

– **Соответствие тематике.** Визуальные концепции должны соответствовать тематике проекта. Например, для проекта о животных используйте изображения животных и соответствующие цвета.

– **Адаптивность.** Визуальные концепции должны быть адаптированы под различные форматы и платформы. Например, логотип для детского проекта должен хорошо смотреться как на больших плакатах, так и на небольших карточках.

Цвет, форма, композиция и другие элементы помогают создать визуальную концепцию, которая будет соответствовать целям и задачам проекта.

Цвета могут вызывать различные эмоции и ассоциации. Например, красный цвет может ассоциироваться с энергией и активностью, а синий — с спокойствием и гармонией. При выборе цветов для детского проекта учитывайте их влияние на эмоциональное состояние детей.

Формы могут быть простыми или сложными, геометрическими или органическими. Простые формы легче воспринимаются детьми, поэтому при создании визуальных концепций для дошкольников отдавайте предпочтение простым и понятным формам.

Композиция определяет расположение элементов в визуальной концепции. Правильная композиция помогает создать гармоничное и сбалансированное изображение. Например, использование правила третьей или симметрии может помочь создать более привлекательную и понятную композицию. Помимо цвета, формы и композиции, в медиа-дизайне используются различные элементы, такие как шрифты, иллюстрации, фотографии и т. д. Эти элементы помогают создать единый стиль и атмосферу проекта. Например, иллюстрации с персонажами могут сделать проект более интерактивным и увлекательным для детей.

План по созданию логотипа «Веселое солнышко» для творческого уголка в группе детского сада

Цель: разработать логотип для творческого уголка, который будет отражать атмосферу радости и творчества, способствовать созданию позитивной атмосферы в группе.

Материалы: бумага, карандаши, фломастеры, краски, шаблоны для рисования.

Шаг 1. Определение концепции. Обсудите с воспитателями и родителями, какие элементы должны быть отражены в логотипе. Например, солнце, цветы, детские рисунки, яркие цвета. Выберите основную идею для логотипа — например, «Весёлое солнышко», символизирующее радость и свет.

Воспитатель: Ребята, давайте подумаем, что мы хотим видеть на нашем логотипе? Да, солнце будет символом радости и света. А ещё мы можем добавить цветы, чтобы было красиво и ярко.

Шаг 2. Создание эскизов. Нарисуйте несколько вариантов эскизов логотипа на бумаге. Используйте простые формы и яркие цвета, чтобы привлечь внимание детей. Экспериментируйте с разными стилями и подходами. В это время в группу приходит сказочный персонаж, например, фея творчества, которая помогает детям в их начинаниях. «Здравствуйте, ребята! Я фея творчества и помогу вам создать что-то волшебное. Посмотрите, как я могу нарисовать солнце и цветы».

Шаг 3. Выбор окончательного варианта. Проанализируйте все эскизы и выберите наиболее подходящий. Учитывайте мнение воспитателей и родителей при выборе окончательного варианта. «Давайте посмотрим на все наши эскизы. Какой вам больше всего нравится? Давайте обсудим, почему вам нравятся эти варианты».

Шаг 4. Доработка логотипа. Добавьте детали к выбранному эскизу, чтобы сделать его более выразительным.

Убедитесь, что логотип легко читается и понятен детям. Фея творчества предлагает детям добавить на логотип ещё что-то волшебное, например, маленькие звёздочки или лучики солнца, которые будут символизировать мечты и вдохновение.

Шаг 5. Оформление логотипа. Перенесите выбранный вариант на более крупный формат (например, на картон или плакат). Используйте яркие и насыщенные цвета, чтобы привлечь внимание. При желании добавьте элементы, которые будут ассоциироваться с творчеством (например, кисти, карандаши, краски). Пока дети занимаются оформлением логотипа, внезапно появляется ещё один сказочный персонаж — например, гном-художник, который приносит настоящие кисти и краски. Он помогает детям раскрасить логотип, делая его ещё более ярким и выразительным.

Шаг 6. Размещение логотипа. Разместите готовый логотип в творческом уголке группы. Повесьте его на видном месте, чтобы дети могли видеть его каждый день.

Шаг 7. Обратная связь. Наблюдайте за реакцией детей на логотип. Спрашивайте их, нравится ли им логотип, какие ассоциации он вызывает. Внесите коррективы, если это необходимо. «Ребята, скажите, вам нравится наш логотип? Какие у вас ассоциации с ним? Спасибо, ребята! Мы сделали что-то действительно волшебное вместе».

Медиа-дизайн играет важную роль в формировании образа и узнаваемости детского проекта. Хорошо продуманный логотип и визуальная концепция могут сделать проект более привлекательным для детей и их родителей.

Литература:

1. Петрина С. Н., Заева-Бурдонская Е. А. «Образовательный аспект мультимедийного дизайна в детском информационно-развивающем центре». Журнал «Международный журнал гуманитарных и естественных наук», 2019.
2. Исаева П. Т. «Мультимедийные технологии в работе с гиперактивными детьми в средней школе». М.: МГПУ, 2017.
3. Андреева Л. Д. «Использование мультимедийных презентаций на занятиях с детьми дошкольного возраста». СПб.: Астерион, 2014.
4. Краснянский М. Н., Радченко И. М. «Основы педагогического дизайна и создания мультимедийных обучающих аудио/видео материалов». Учебно-методическое пособие, Тамбов, 2006.

Инфраструктурные решения в школах Красноярска для работы с детьми с особыми образовательными потребностями

Жарич Людмила Анатольевна, директор
МАОУ СШ № 16 г. Красноярска

Колпакова Ольга Владимировна, директор;
МАОУ СШ № 65 г. Красноярска

В статье рассматриваются инфраструктурные решения, применяемые в общеобразовательных школах Ленинского района Красноярска для обеспечения инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями (ООП), на примере школ № 16 и № 65.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, инфраструктура школы, доступная среда, Красноярск, специальные образовательные условия.

Анализируется нормативно-правовая база, регламентирующая создание специальных условий для обучения детей с ООП. Представлен обзор существующей инфраструктуры школ города, включая архитектурную доступность, наличие специализированного оборудования и учебных материалов. Оценивается эффективность применяемых инфраструктурных решений и выявляются проблемные зоны. На основе анализа данных предложены рекомендации по совершенствованию инфраструктуры школ для обеспечения полноценной интеграции детей с ООП в образовательное пространство.

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 16 имени Героя Советского Союза Цукановой М. Н.» и муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 65 имени воина-интернационалиста Городного О. М.» занимают особое место в Ленинском районе Красноярска.

Школы расположены на окраине микрорайонов Черемушки и КрасТэц и представляют собой большие образовательные комплексы: школа № 16 состоит из пяти корпусов, школа № 65 состоит из трех корпусов. Школы на сегодняшний день — единственные общеобразовательные учреждения в городе, где из общего числа обучающихся 429 учащихся с ограниченными возможностями здоровья и 1056 учащихся имеют особые образовательные потребности — учащиеся с миграционной историей. В этих школах обучается 2689 учащихся.

В школах обучаются дети с различными потребностями, в том числе дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), дети-инофоны (для которых русский язык не является родным), дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), а также дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Для каждой из этих групп разработаны и успешно применяются специальные механизмы работы.

Инклюзивное образование как одно из приоритетных направлений развития современной системы образования предполагает обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех детей, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурных и иных особенностей. Дети с особыми образовательными потребностями (ООП) — это категория обучающихся, нуждающихся в создании специальных образовательных условий, учитывающих их индивидуальные потребности и возможности. К таким детям относятся обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), дети-инвалиды, дети с особыми образовательными потребностями, обусловленными социально-экономическими факторами, и другие категории.

Одним из ключевых факторов успешной реализации инклюзивного образования является создание доступной и комфортной образовательной среды, отвечающей по-

требностям всех обучающихся, включая детей с особыми образовательными потребностями. Доступная среда предполагает не только архитектурную доступность зданий и помещений, но и наличие специализированного оборудования, учебных материалов, а также подготовленных кадров, способных оказывать необходимую поддержку детям с особыми образовательными потребностями.

В городе Красноярске, как и в других городах, для обеспечения инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями выявляются проблемные зоны и разрабатываются рекомендации по совершенствованию инфраструктуры.

Правовые основы инклюзивного образования в России определены Конституцией Российской Федерации, Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 № 181-ФЗ, а также рядом других нормативных правовых актов.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует право каждого ребёнка на образование независимо от состояния здоровья и особенностей развития. Статья 79 данного закона устанавливает требования к организации образовательного процесса. Администрацией города Красноярска утверждены муниципальные программы, направленные на развитие инклюзивного образования, создание доступной среды и обеспечение специальных образовательных условий для детей с ООП.

Инфраструктура этих школ предназначена для обеспечения инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями, включает следующие элементы:

Архитектурная доступность:

- наличие пандусов, подъёмников и других приспособлений для обеспечения доступа в здание школы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- наличие специально оборудованных туалетных комнат для детей с инвалидностью;
- обеспечение достаточной ширины дверных проёмов и коридоров для передвижения на инвалидной коляске;
- наличие тактильных указателей и табличек для детей с нарушениями зрения.

Специализированное оборудование:

- специализированные парты и стулья, регулируемые по высоте и углу наклона, для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- компьютерное оборудование с программным обеспечением, адаптированным для детей с нарушениями зрения и слуха;
- специальные технические средства обучения (аудиоклассы, видеувеличители, FM-системы и др.) для детей с нарушениями слуха.

— сенсорные комнаты и другое оборудование для релаксации и развития детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и другими нарушениями развития.

Учебные материалы:

— учебники и учебные пособия, адаптированные для детей с нарушениями зрения и слуха (крупный шрифт, рельефно-точечный шрифт Брайля, аудиокниги и др.);

— дидактические материалы, разработанные с учетом особенностей развития детей с ООП;

— игры и игрушки, способствующие развитию сенсорных, двигательных и познавательных способностей детей.

Кадровое обеспечение:

— наличие в штате школы педагогов-психологов, социальных педагогов, логопедов, дефектологов, тьюторов и других специалистов, оказывающих психолого-педагогическую поддержку детям с ООП;

— повышение квалификации педагогических работников в области инклюзивного образования;

Информационная доступность:

— наличие информации о деятельности школы, адаптированной для детей с нарушениями зрения и слуха (текстовое описание изображений, субтитры к видеоматериалам и др.).

— обеспечение возможности получения информации о школе и образовательном процессе в дистанционном режиме.

Результаты проведенного анализа показали, что инфраструктура школ № 16 и № 65 города Красноярск соответствует требованиям, предъявляемым к организации инклюзивного образования детей с ООП.

Совершенствование инфраструктуры школ является важным фактором успешной реализации инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями. В городе Красноярске принимаются меры по созданию доступной и комфортной образовательной среды для таких детей. Однако необходимо продолжать работу по внедрению новых инфраструктурных решений, направленных на обеспечение полноценной интеграции детей с особыми образовательными потребностями в образовательное пространство.

С 2019 года школы являются городскими и региональными базовыми площадками инклюзивных практик.

Этот факт определил девиз: «Мы разные, но мы едины», ученики дополняют оптимистичным «И непобедимы!».

Подтверждением этой «непобедимости» служат достижения школ. Так школа № 65 показывает отличные результаты в спорте. Дзюдо, каратэ, женский футбол и греко-римская борьба — эти направления активно развиваются, а воспитанники школы демонстрируют высокие результаты, вплоть до федерального уровня. Среди учеников есть кандидаты в мастера спорта, что говорит о серьезной подготовке и стремлении к победам.

Еще одной гордостью школы является военно-патриотический клуб «Сибирский десант». Курсанты клуба активно участвуют в мероприятиях различного уровня,

регулярно занимают призовые места на городских и районных соревнованиях и являются постоянными участниками краевых военно-патриотических игр.

Одним из приоритетных направлений работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья является организация образовательного пространства и разработка системы работы с обучающимися с РАС.

С 2017 года МАОУ СШ № 65 реализует образовательную модель «Ресурсный класс», а с 2016 года школа подтверждает статус городской базовой площадки по инклюзивному образованию.

В 2024–2025 учебном году в школе № 65 начал работу ресурсный центр, в котором обучаются 27 детей с РАС. Центр включает в себя 4 ресурсных класса, сенсорную комнату, комнату нейроигр, игровую зону, комнату сенсорной разгрузки, кабинеты специалистов сопровождения, а также театральную студию «Круг» (мини-актовый зал и кабинет театральной деятельности). Кроме того, расширен перечень программ дополнительного образования и оборудованы новые помещения для внеурочной деятельности. Теперь в школе работают соляная комната, программа дополнительного образования «Вверх» (джампинг) и школа Кубика Рубика.

Театральная студия «Круг» играет важную роль в развитии коммуникативных навыков у обучающихся с РАС. Специалисты сопровождения используют средства театральной деятельности для достижения этой цели. Название студии также имеет символическое значение, поскольку приём «Круг» — это метод формирования стереотипа учебного поведения у детей с РАС, с которого начинается каждое занятие. Для студии разработана специальная программа.

К созданию этой программы специалисты пришли, используя бинарную модель занятий учителя-логопеда и учителя-дефектолога, которую затем адаптировали для внеурочной деятельности и коррекционно-развивающих занятий. В качестве эффективного средства формирования коммуникативных навыков у детей с ОВЗ была выбрана театрализация. Предполагается, что участие в театральных постановках и инсценировках способствует активному взаимодействию с педагогами и сверстниками, развивает умение вести диалог и устанавливать визуальный контакт.

Реализация программы «Развитие коммуникативных навыков у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (РАС)» включает в себя несколько этапов:

1. Исследование потребностей учащихся: важно понимать специфические трудности, с которыми сталкиваются дети с РАС в области коммуникации и социального взаимодействия. Эта информация получена на основе наблюдений, интервью с педагогами и родителями, а также анализа существующих исследований.

2. Изучение театральной педагогики: необходимо ознакомиться с методами театральной педагогики, которые успешно применяются для развития коммуникативных навыков у детей. Театр — мощный инструмент

обучения, включающий в себя элементы игры, ролевого взаимодействия и самовыражения.

3. Определение целей и задач: Формулируются конкретные цели программы, такие как развитие навыков общения, улучшение эмоциональной выразительности, повышение уверенности в себе и умение работать в команде.

4. Разработка программы занятий: создается структура занятий, включающая различные театральные техники, такие как импровизация, сценические этюды, работа с текстом и движением.

5. Пилотное тестирование: проводятся пробные занятия с небольшой группой детей, чтобы выявить их реакцию на театральные упражнения и скорректировать программу на основе полученной обратной связи.

Сотрудничество со специалистами: важно обеспечить комплексный подход к обучению, привлекая к работе педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов и других педагогов.

Реализация программы осуществляется командой специалистов сопровождения, включающей учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога и родителей. Родители играют активную роль в подготовке детей с РАС к театральной деятельности, выступая в роли помощников, советников и тьюторов, находясь в совместной деятельности и диалоге со своими детьми.

На подготовительном этапе осуществляется подбор наглядных пособий, демонстрационного материала, литературных произведений. Создаются дидактические игры, настольный и пальчиковый театры, выбираются сказки. Определяются цели, задачи и ожидаемые результаты деятельности детей с РАС, а также продумывается продукт деятельности, создаются иллюстрации, картинки к сказкам и подбирается музыка для подвижных игр.

Основная деятельность разворачивается на втором, основном этапе, предполагающем принятие различных социальных ролей как детьми, так и их родителями. Главное на этом этапе — игры-имитации и продолжение сотрудничества с родителями.

Разыгрывание игр-имитаций осуществляется при активном участии учителя, который демонстрирует образец для подражания, осуществляет контроль и создает ситуацию успеха. В качестве наглядного материала используются карточки с изображением эмоциональных состояний, видеоматериалы, которые привлекают всех участников: учащихся, педагогов и родителей. Совместная подготовка инсценировок и спектаклей способствует обучению родителей новым приемам взаимодействия с детьми, а также создает условия для расширения социального взаимодействия семей, воспитывающих детей с аутизмом.

Результаты работы по инклюзивному направлению «Развитие коммуникативных навыков у обучающихся с РАС посредством театральной деятельности» отслеживаются по методике «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра».

На базе центра разрабатываются бинарные уроки со специалистами сопровождения (с учётом различных вариантов взаимодействия специалистов), а также интерактивные тетради для преодоления негативного отношения к обучению у детей с РАС и другие инновационные методики.

Специалисты ресурсного центра активно проводят обучающие семинары и консультации для специалистов по сопровождению в городе, оказывая методическую поддержку.

В настоящее время все чаще встречаются дети, испытывающие трудности в обучении. В связи с этим особое значение приобретают нейропсихологические игры — специальные игровые комплексы, обеспечивающие необходимый энергетический тонус нервной системы и способствующие развитию нервно-психических функций и психических процессов.

Актуальность включения нейроигр в образовательный процесс обусловлена их высокой развивающей эффективностью, универсальностью, простотой использования и организации, игровой формой, эмоциональной привлекательностью, многозадачностью и многофункциональностью.

Нейроигры способствуют развитию речи в сочетании с двигательной активностью, формированию устойчивой мотивации и произвольных познавательных интересов, а также обогащают развивающую среду в целом.

Сенсорная комната является мощным инструментом для расширения и формирования мировоззрения, сенсорного и познавательного развития, а также для проведения психологических консультаций. Сочетание различных стимулов (света, цвета, тактильных ощущений) оказывает многогранное воздействие на психическое и эмоциональное состояние человека, обеспечивая как успокаивающий и расслабляющий эффект, так и тонизирующий, стимулирующий и восстанавливающий. Сенсорная комната способствует не только релаксации, но и активизации различных функций центральной нервной системы.

Обстановка сенсорной комнаты способствует:

- Нормализации психического состояния у обучающихся;
- Снятию мышечного напряжения;
- Созданию положительного эмоционального фона;
- Раскрытию творческих способностей;
- Активизации интеллектуальной деятельности;
- Выравниванию различных функций центральной нервной системы;
- Снятию утомления от насыщенного информационного потока;
- Гармонизации отношений со сверстниками и взрослыми.

Проанализировав ситуацию с досуговыми центрами в микрорайоне школы, администрация приняла решение о создании джампинг-студии, предназначенной для работы в двух направлениях: урочные и внеурочные занятия. Это позволило создать пространство, где дети

вместе с родителями, дети отдельно и родители отдельно могут проводить время с пользой для здоровья и настроения. В студии проводятся тренировки для разных групп: дети, родители, дети + родители. Для каждой целевой группы разработаны свои цели, но в целом работа студии помогает школе решить вопрос с занятостью детей во внеурочное время, вовлечь родителей в школьную жизнь, организовать совместный досуг для детей и родителей и, самое главное, способствует сплочению детско-родительско-педагогического коллектива. Это относительно новое и современное направление в фитнесе вызвало большой интерес, и группы для занятий были сформированы очень быстро. Батуты также используются для проведения внеурочных занятий коррекционного курса «Ритмика» для детей с ограниченными возможностями здоровья, причем родители могут присутствовать на этих занятиях.

Кроме того, в джампинг-студии реализуется программа «Двигательное развитие» для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС), которая помогает корректировать отклонения в физическом и двигательном развитии, такие как агрессивные выпадения, выкрики, разбрасывание предметов и игрушек, падения на пол. Занятия в джампинг-студии способствуют снятию мышечного и психического напряжения у обучающихся с РАС, целенаправленно воздействуют на формирование моторных функций, способствуют становлению и закреплению двигательных навыков, а также адаптации ребенка в социуме.

Джампинг-студия расположена на первом этаже одного из корпусов школы. Помещение светлое и просторное, на стенах — зеркала, а на полу — линолеум со специальными характеристиками (сопротивление скольжению, износостойкость, не выделяет вредных веществ и трудновоспламеняем). Помещение оборудовано 11 новыми батутами с ручкой для джампинга Unix line. При выборе батуты учитывались результаты сравнительного анализа различных моделей, находящихся в открытом доступе. Основными критериями отбора были безопасность, комфорт, возможность выполнения различных упражнений и простота использования.

С 2023 года в школе реализуется программа дополнительного образования, направленная на повышение уровня здоровья учащихся посредством использования здоровьесберегающих методик, а также вовлечения в творческую и экспериментально-исследовательскую деятельность. Соляная комната представляет собой новый подход к сохранению здоровья детей и профилактике простудных заболеваний, и ее использование интегрировано в комплекс всех здоровьесберегающих мероприятий, проводимых в школе. Помимо общего улучшения самочувствия, у учащихся, посещающих соляную комнату, наблюдается рост интереса к предметам естественно-научного цикла, а также мотивации к проектной деятельности.

Соляная комната была открыта в первую очередь для поддержания здоровья педагогов и учащихся, а также для

развития научно-творческих способностей учащихся. Посещение доступно всем желающим и осуществляется как на безвозмездной основе (в рамках системы поощрений и коррекционно-развивающих занятий со специалистами сопровождения), так и на платной основе. За неполных два года работы наблюдаются явные результаты в улучшении психического и соматического здоровья учащихся.

Важно подчеркнуть, что в школе активно поддерживается инклюзивная среда, в которой дети с особыми образовательными потребностями взаимодействуют с нормотипичными сверстниками, развивая навыки работы в группе и социальной адаптации.

С целью адаптации в школе № 16 открыт центр по социально-культурной и языковой адаптации для детей с миграционной историей. Процесс миграции в современном, быстро меняющемся мире, стал для мирового сообщества привычным, обыденным явлением. Говоря о причинах миграции, исследователи выделяют несколько причин, подразделяя их на объективные: стихийные бедствия, война, экономическая нестабильность региона, политический кризис и т.д. и на субъективные: надежды на лучшую жизнь на новом месте, более комфортные климатические условия, лучшие условия труда и т.п. Сегодня всё чаще стали называть и еще одну причину — урбанизация, отток населения из сельской местности и переезд в города и мегаполисы. Это означает для переселенцев, особенно для их детей, культурную миграцию. Большая часть мигрантов приезжает на новое место жительства с семьей — родители и дети. Для нас важны не причины миграции, а понимание того факта, что мигрант, покинувший родные края, сталкивается с новыми трудностями, кажущимися ему непреодолимыми. В процессе аккультурации к новой социокультурной среде он переживает кардинальные изменения в самом широком диапазоне: от смены климата, одежды и пищи, социальных, экономических и психологических отношений с миром и другими людьми — до отношений в собственной семье, где разрушены социальные связи: институциональные — система образования, здравоохранения, и личностные — родственники, друзья остались на родине, или их судьба вообще неизвестна. Самая важная часть изменений — культурные: другой язык, обычаи, традиции, ритуалы, нормы и ценности. В этом чуждом, непонятном мире переселенец чувствует себя лишним, никому не нужным скитальцем. Местные жители с опаской и недоверием встречают приезжих. Образовательным учреждением, которое первым встретит детей из семей мигрантов, является школа. Именно на школу возлагается роль того места или, точнее сказать, центра по социокультурной и языковой адаптации мигрантов.

Таким образом, осознавая необходимость оказания помощи в социокультурной и, прежде всего, языковой адаптации мигрантам, роли школы, как образовательной среды, мы теоретически обосновали, выстроили и прак-

тически апробировали модель оказания помощи семьям мигрантов, которая заключается в языковой и социокультурной адаптации таких семей. Анализ различных подходов к определению понятия социокультурная адаптация таких авторов как: Н. А. Свиридов, В. Н. Назмазов О. И. Зотова, А. Н. Жмыриков И. К. Кряжева, дал возможность сформулировать понятие социокультурной адаптации следующим образом: социокультурная адаптация — это взаимодействие личности и социальной среды, включение внутрличностного личности потенциала в культурную среду, благоприятном реализации эмоциональном самочувствии. Критериями социокультурной адаптированности являются:

- уровень личностного и эмоционального благополучия (психологическое здоровье);
- уровень владения русским языком;
- уровень коммуникативной компетентности (умение выстраивать конструктивные взаимоотношения со своим окружением).

Опираясь на теоретический подход, коллективом МАОУ «Средняя школа № 16 имени Героя Советского Союза М. Н. Цукановой» была создана модель по оказанию помощи семьям мигрантов через создание Центра дополнительного образования. Дело в том, что в 2015 году школа столкнулась с ситуацией, когда в первый класс пришли дети киргизской национальности, из которых никто не говорил на русском языке. Это стало вызовом для учителей и администрации школы, так как в тот момент никто не понимал, что с этим делать. Но коллектив школы не сдался, а мобилировал все ресурсы для того, чтобы найти выход в сложившейся ситуации. И выход был найден — создание центра сначала языковой подготовки для тех детей, у кого русский язык не является родным. Для выявления уровня владения русским языком, мы использовали методику Л. А. Ясюковой «Тест на оценку сформированности навыков чтения». С помощью данной методики мы выявили, как дети-мигранты пишут и говорят на русском языке. Выяснилось, что только один ребенок смог показать средний уровень владения русским языком, у остальных был отмечен низкий уровень. Поэтому было принято решение: всех детей, которые не говорят по-русски или показывают низкий или ниже среднего уровень владения русским языком, зачислять в центр языковой подготовки. Причем не важно, какого возраста ребенок — по результатам тестирования он попадает в языковой центр для изучения языка. Как только язык будет освоен на уровне выше среднего, он переводится в школу, в тот класс, программу которого он должен освоить, при этом возраст не имеет значение. Например, ребенок приехал вместе с семьей в возрасте семи лет, но не знает языка. Он зачисляется в языковой центр, где осваивает язык. На это уходит разное время — примерно от полугода до года. Поскольку проходит год, и ребенку уже исполнилось восемь лет, он пойдет в школу только в первый класс, чтобы начать

освоение образовательной программы. И так происходит с ребенком любого возраста. Некоторые дети, таким образом, могут быть старше своих сверстников, но учиться в классе ниже, чем положено по его возрасту. Работа центра дала положительный результат и постепенно центр языковой подготовки стал Центром дополнительного образования МАОУ «Средняя школа № 16 имени Героя Советского Союза М. Н. Цукановой». Было разработано и утверждено положение о Центре. Основной целью создания Центра стало формирование умений и навыков общения на русском языке в учебных и бытовых ситуациях, практического владения русской речью в активной бытовой и учебной деятельности, популяризации русского языка среди граждан, для которых русский язык не является родным. Задачами Центра дополнительного образования являются: 1) за счет разработанных методик скорректировать и развить навыки произношения: образование форм слов, построение словосочетаний и предложений, употребление слов в соответствии с их лексическим значением; 2) развить навыки «говорения», «аудирования», чтения; 3) создать у обучающихся запас наиболее употребительных русских слов, умение пользоваться этим минимумом в разговорной речи; 4) освоить лексику русского языка всех функциональных стилей: от бытового, разговорного, до овладение лексикой основных предметов базового плана школы, обеспечивающей включение ученика в процесс обучения; 5) освоение культурной и страноведческой информации, необходимой для адаптации ребенка к новым условиям жизни (социокультурная адаптация воспитанников к новым традициям, обычаям, быту).

Педагогами, сотрудниками и администрацией было разработано методическое сопровождение дополнительных образовательных программ по русскому языку как неродному и русскому языку как иностранному, позволяющих гражданам разных возрастных групп, для которых русский язык не является родным, успешно адаптироваться к жизни в РФ. Реализуются соглашения о сотрудничестве с различными образовательными организациями, целью которых является социализация детей-мигрантов в российском сообществе. На сегодняшний день обучающимися Центра могут быть:

1. Иностранцы граждане, являющимися гражданами Российской Федерации и имеющие доказательства наличия российского гражданства.

2. Иностранцы граждане, не являющиеся гражданами Российской Федерации.

Зачисление в Центр дополнительного образования обучающихся, не являющихся учащимися школы, производится приказом директора школы № 16 на основании договора об образовании по образовательным программам Центра. Организация образовательного процесса осуществляется в соответствии с утвержденными дополнительными образовательными программами и расписаниями занятий. Занятия в Центре проводятся в группах и инди-

видуально. Занятия могут быть организованы по индивидуальному графику в соответствии с запросом обучающегося. Обучающиеся, завершившие полное обучение на курсе, должны владеть русским языком в объеме, достаточном для возможности общения в учебной и социально-культурной сферах.

Главные принципы, лежащие в основе занятий по данному курсу: 1) принцип учета возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития; 2) принцип оптимистического подхода (создание ситуации успеха); 3) принцип поэтапного формирования умственных действий; 4) принцип практической направ-

ленности изучаемого материала; принцип связи обучения с жизнью (опора на жизненный опыт ребенка).

Результаты работы Центра дополнительного образования приносят огромную пользу не только обучающимся, но и их родителям, так как многие дети становятся «учителями» для своих родителей, которые, зачастую, тоже плохо владеют русским языком или не владеют им вовсе. Ребенок приносит домой не только понимание русского языка, но и знакомит с традициями, обычаями, праздниками нашего народа, так как программа выстроена с учетом культурной составляющей и страноведения.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ.
2. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 N 181-ФЗ.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 170–2030 г. (утвержден распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 августа 2020 г. N 2223-р).
4. Алехина С. В. Инклюзивное образование: история и современность // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2016. — Т. 8, № 1. — С. 5
5. Дмитриева Т. П., Львова О. Ф. Специальные образовательные условия для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 2–2. — С. 334.
6. Зайцев Д. В. Инклюзивное образование в России: проблемы и перспективы // Социальная политика и социология. — 2014. — № 2 (103). — С. 247–255.
7. Зотова, О. И. Содержание и показатели адаптации личности / О. И. Зотова, И. К. Кряжева // Организационная психология: хрестоматия. — Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2001. — С. 248–255.
8. Лукина, А. К. Становление идентичности и толерантности в условиях поликультурного образования: монография / А. К. Лукина, Д. С. Батарчук, В. В. Коренева, [и др.]; под редакцией А. К. Лукина; Сибирский федеральный университет. — Красноярск: СФУ, 2015. — 260 с.
9. Маркова, С. Д. Аккультурация: к теории вопроса // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2015/12/60006> (дата обращения: 03.02.2025).
10. Ясюкова, Л. А. Изучение адаптации и развития младших школьников / Л. А. Ясюкова // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. — 2004. — №6. — Вып. 3. — С. 83–90.

Обучение самозащите в рамках пятидневных учебных сборов, проводимых в образовательных учреждениях среднего профессионального образования

Жиляев Дмитрий Михайлович, педагог-организатор
Никольский технологический колледж имени А. Д. Оболенского

В статье рассматривается особенность организации занятий по самозащите при проведении 5-дневных учебных сборов. Раскрывается методика обучения самозащите. Обосновывается необходимость изучения приемов самозащиты и повышения эффективности деятельности преподавателей по физической культуре с учетом специфики выполнения боевых приемов борьбы.

Ключевые слова: физическая подготовка, боевые приемы борьбы, самозащита, учебные сборы, ГТО.

Современные вызовы и угрозы диктуют необходимость укрепления обороноспособности страны, получения начальных знаний в области обороны и защиты Отечества.

В процессе изучения основ безопасности жизнедеятельности и подготовки к военной службе особое внимание уделяется организации и проведению пятидневных

учебных сборов в образовательных учреждениях среднего профессионального образования.

Программа сборов включает мероприятия по профессиональному отбору, позволяющие оценить потенциал будущих призывников, выявить их сильные и слабые стороны и устранить недостатки в подготовке к военной службе.

Военно-патриотическая работа с учащимися включает прикладную физическую подготовку, цель которой — обеспечить готовность к действиям в чрезвычайных и экстремальных ситуациях, включая боевые действия.

В общевойсковом бою не исключена рукопашная схватка в различных условиях. Овладение приемами рукопашного боя формируют навыки уничтожения противника, выведения его из строя, а также самозащиты.

Физическая подготовка на сборах включает бег, зарядку и упражнения на гимнастических снарядах. Методы самозащиты ограничиваются программой ГТО для 6-й ступени (16–17 лет), включающей самостраховку, захват кисти, бросок с захватом двух ног, захват голени изнутри, бросок через спину, освобождение от захвата ассистентом и рычага локтя.

В некоторых регионах создаются отряды из студентов колледжей и вузов, которые помогают полиции в патрулировании улиц и предотвращении нарушений общественного порядка. В рамках таких мероприятий могут потребоваться навыки приемов борьбы.

Многие молодые люди будут призваны в Росгвардию, где им придется использовать специальные средства и изучать приемы активной обороны.

В суточном наряде военнослужащий несет службу с огнестрельным и холодным оружием, отрабатывая приемы самообороны и защиты от ударов ножом, угрозе длинноствольным оружием, пистолетом.

Обучение боевым приемам борьбы юношей проводится с озвучиванием приема, с акцентом на технику на несопротивляющемся партнере, без возможности атакующего знать заранее действие ассистента. Занятие организуется в парах, ассистенты подбираются примерно равными по росту и весу, приемы изучаются в обе стороны, начиная хватом за правую и левую руку, сначала в медленном, затем в быстром темпе. Удары обозначаются или наносятся без значительного усилия в контакт, используются макеты ножей, пистолетов, автоматов. Подаются команды: «Приготовиться», «Прием», «Стоп», «Отпустить хват». Для профилактики травматизма используется защитное снаряжение. Болевые приемы выполняются плавно, без рывков, и немедленно прекращаются по сигналу ассистента. Сначала выполняются упражнения общей физической подготовки, затем тренируются навыки выполнения приемов. Обучение включает передачу знаний, формирование умений и навыков, совершенствование силовых, скоростных качеств и выносливости. Занятия помогают заинтересовать юношей и разнообразить физическую культуру.

Руководитель занятия использует методы, направленные на овладение двигательными умениями и на-

выками, в рамках физической подготовки сотрудников. Л. П. Матвеев выделяет три типа методов: строго регламентированное упражнение, игровой и соревновательный. Только их совокупность обеспечивает успешную реализацию задач физической подготовки.

Процесс обучения боевым приемам борьбы состоит из трех этапов:

1. Начальный этап

- Формируется образ упражнения на основе сенсорной информации и психических процессов.
- Используются рассказ, наглядно-демонстративные методы, объяснение, метод расчленено-конструктивного упражнения.

2. Углубленный этап

- Уточняются представления, проводится самоконтроль, устраняются ошибки.
- Используются вариативные речевые методы, средства и методы наглядности сохраняют свою значимость.

3. Этап результирующей отработки действий

- Упражнение закрепляется на уровне прочного навыка. Используются проблемные задачи.

Защита от ударов руками является основой для защиты от ударов ножом и пресечения действий при угрозе огнестрельным оружием.

- Схема защиты при угрозе пистолетом: уход с линии направления ствола оружия со сближением-захват вооруженной руки и отведение ее от себя — обозначение расслабляющего удара-обезоруживание ассистента-ограничение свободы передвижения ассистента-поднятие оружия в случае его падения при обезоруживании.

При этом обезоруживание осуществляется дожимом кисти, сковывая атакующего скручиванием руки ассистента внутрь или после скручивания руки наружу, прижимая плечо этой руки сверху голенью.

Подбор ножа (предмета) выполняется после перехода на загиб руки за спину: зафиксировав нож стопой, вынудить ассистента встать на колени, прижать своим туловищем его туловище к опоре, подобрать нож (предмет) за рукоятку лезвием вниз.

- Схема защиты при угрозе длинноствольным оружием: уход с линии огня-отведение ствола огнестрельного оружия в сторону с его захватом-обозначение расслабляющего удара-обезоруживание вырыванием (выкручиванием) оружия из рук ассистента-ограничение свободы передвижения ассистента.

- Схема защиты пресечения действий при попытке достать оружие: фиксация (захват) вооруженной руки ассистента-обозначение расслабляющего удара-обезоруживание-ограничение свободы передвижения ассистента-отобрание или поднятие оружия в случае его падения.

Практика показала отсутствие единого подхода к технике выполнения боевых приемов борьбы и недостаток наглядных и методических материалов. Преподаватели ОБЗР и руководители физического воспитания, особенно женщины, не обладают необходимыми знаниями и навыками для качественного обучения, что снижает качество

занятий. Для повышения квалификации необходимы семинары или курсы по самообороне с привлечением инструкторов по физической подготовке воинских частей или МВД России.

Таким образом можно сказать, что действующая программа проведения 5 дневных учебных сборов требует существенных изменений в физическую подготовку пред-

усматривающая обучение приемов самозащиты из более старших ступеней ГТО: толчок, захват руки, захват кисти «под ручку», захват руки на «ключ», освобождение от обхвата туловища (сзади, спереди) с руками (без рук), сопровождение, а также защитные действия от ударов ножом (предметом) и пресечения действий при угрозе огнестрельным оружием.

Литература:

1. Акимова Л. А., Лутовина Е. Е., Зуев А. М. Преподавание ОБЖ в школе: теория, методика, организация: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений по специальности 050104.65/под. ред. С. В. Петрова.-Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010.-370 с.
2. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры).- М.: Физкультура и спорт, 1991. — 543 с. С 63.
3. Приказ МВД России от 02.02.2024 № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации».
4. Письмо Минпросвещения России от 14.02.2023 № 03–287 «О направлении инструктивного письма» (вместе с «Инструктивным письмом об организации изучения начальной военной подготовки в образовательных организациях в рамках освоения основных общеобразовательных программ»)
5. Приказ Минобороны РФ и Министерства образования и науки РФ от 24.02.2010 № 96/134 «Об утверждении Инструкции об организации обучения граждан Российской Федерации начальным знаниям в области обороны и их подготовки по основам военной службы в образовательных организациях среднего (полного) общего образования, образовательных учреждений начального профессионального и среднего профессионального образования и учебных пунктов».
6. Методические рекомендации по организации и выполнению нормативов испытаний (тестов) Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса Готов к труду и обороне (ГТО) (утв. Минспортом России 29.05.2023)
7. Федеральный закон от 28.03.1998 № 53-ФЗ «О воинской обязанности и военной службе» (с изменениями и дополнениями);
8. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р).

Инновационные технологии в преподавании в системе среднего профессионального образования

Кандаурова Виктория Юрьевна, студент

Научный руководитель: Губанова Марина Александровна, кандидат философских наук, доцент
Армавирский государственный педагогический университет

В статье рассматриваются инновационные технологии, внедряемые в системе среднего профессионального образования (СПО), и их влияние на процесс обучения. Приведены примеры из реальной жизни, иллюстрирующие успешное применение виртуальной и дополненной реальности, интерактивных образовательных платформ, геймификации, мобильного обучения, модели перевернутого класса и персонализированного обучения. Каждое из направлений демонстрирует, как современные методы и технологии делают обучение более интерактивным, эффективным и адаптивным к потребностям студентов, способствуя лучшему усвоению материала и подготовке к успешной карьере. Статья подчеркивает важность адаптации образования к современным реалиям и акцентирует внимание на преимуществах, которые инновации приносят в образовательный процесс.

Ключевые слова: инновации в образовании, профессиональное образование, среднее профессиональное образование, мобильное обучение.

Современный мир стремительно меняется, и с ним эволюционируют подходы к обучению. В системе среднего профессионального образования (СПО) внедрение инновационных технологий становится неотъ-

емлемой частью образовательного процесса. Эти технологии не только делают обучение более интересным и интерактивным, но и помогают подготовить студентов к требованиям современного рынка труда. Рассмотрим несколько примеров из реальной жизни, которые иллюстрируют это:

1. Виртуальная реальность и дополнительная реальность открывают новые горизонты для студентов. В технических специальностях с помощью VR можно моделировать сложные процессы, такие как сварка или монтаж электрооборудования, что позволяет студентам практиковаться в безопасной среде. AR, в свою очередь, может использоваться для наложения учебного содержания на реальный мир, что делает обучение более наглядным и понятным. Например: в техникуме города Санкт-Петербурга, обучающиеся по специальности «Электромонтаж», преподаватели внедрили использование виртуальной реальности. Студенты могут надевать VR-очки и проходить модули по установке и ремонту электрических систем. В виртуальной среде они могут взаимодействовать с оборудованием, не опасаясь за безопасность. Это значительно улучшает усвоение материала, так как студенты могут увидеть последствия неправильных действий в безопасной обстановке.

2. Интерактивные платформы, такие как Moodle или Google Classroom, предоставляют возможность организовать учебный процесс более гибко. Студенты могут получать задания, обмениваться мнениями, участвовать в обсуждениях и выполнять тесты онлайн. Это экономит время и ресурсы, а также способствует развитию навыков самости. Например: в колледже информационных технологий в Москве преподаватели используют платформу Moodle для создания онлайн-курсов. Студенты могут выполнять задания, проходить тесты и участвовать в форумах, обсуждая идеи и решения. Это позволило увеличить вовлеченность студентов и создать активное сообщество, где у учащихся есть возможность учиться друг у друга и обмениваться опытом.

3. Геймификация — это процесс внедрения игровых элементов в образовательный процесс. Использование баллов, уровней, наград и соревновательных элементов способствует повышению мотивации студентов. Можно организовать квесты или конкурсы, связанные с учебными дисциплинами, что делает процесс обучения более увлекательным и интерактивным. Например: в Губернаторском колледже в Новосибирске преподаватели по специальности «Менеджмент» внедрили методы геймификации в свои курсы. Они организовали деловые игры, где студенты учитывают реальные бизнес-сценарии и должны разработать стратегию для достижения успеха. За успешные решения они получают баллы и переходят на новые уровни, что побуждает их к здоровой конкуренции и совместной работе.

4. С развитием технологий смартфоны и планшеты становятся неотъемлемыми инструментами в обучении. **Мобильные приложения** позволяют студентам учиться

в любое время и в любом месте. Они могут просматривать лекции, выполнять задания и получать обратную связь от преподавателей, что способствует более гибкому подходу к учебному процессу. Например: в Кемеровском химико-технологическом колледже студенты используют мобильные приложения для изучения химии. Преподаватели рекомендуют специальное приложение, где можно находить интерактивные лекции, видеоуроки и выполнять тренажеры на телефоне. Это позволяет студентам учиться в любое время, например, для автобуса или во время перерыва, что делает процесс обучения более гибким.

5. Модель «перевернутого класса» предлагает новый подход к обучению, при котором традиционная последовательность урока меняется. Студенты сначала изучают новый материал дома (например, через видео или онлайн-лекции), а затем на занятиях решают практические задачи и обсуждают вопросы. Это позволяет преподавателям больше времени уделять активному взаимодействию с учащимися. Например: в колледже искусства и дизайна в Казани преподаватели применяют модель перевернутого класса. Первую часть курса студенты изучают дома, просматривая видеоуроки по основам дизайна. На занятиях они работают над практическими проектами и получают непосредственную обратную связь от преподавателей. Это способствует более глубокому пониманию материала и активному взаимодействию между студентами и преподавателями.

6. Использование аналитики данных и искусственного интеллекта позволяет создать персонализированные образовательные маршруты для студентов. Такие технологии учитывают сильные и слабые стороны каждого учащегося, адаптируя содержание курсов и задания под его уровень знаний и темп обучения. Это особенно важно в системе СПО, где студенты имеют различные цели и мотивацию. Например: в одной из профессиональных школ в Сочи инициировали проект по внедрению искусственного интеллекта для персонализированного обучения. Система анализирует прогресс каждого студента и предлагает адаптивные задания: для одних — углубление темы, для других — повторение основ. Такая система позволяет лучше учитывать индивидуальные особенности учащихся.

Инновационные технологии в преподавании в системе среднего профессионального образования не только делают обучение более увлекательным, но и адаптируют его к требованиям современного мира. Примеры из жизни показывают, как новые подходы и технологии помогают студентам лучше усваивать материал, расширять свои навыки и готовиться к успешной карьере. Применение виртуальной и дополненной реальности, интерактивных платформ, геймификации и других методов делает образовательный процесс более эффективным и актуальным. Важно продолжать исследовать и внедрять новые подходы, чтобы учебный процесс соответствовал требованиям времени и ожиданиям учащихся.

Литература:

1. Алексеева, Л. Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента/ Л. Н. Алексеева// Учитель. — 2024. — № 3. — с. 78.
2. Бычков, А. В. Инновационная культура/ А. В. Бычков// Профильная школа. — 2025. — № 6. — с. 83.
3. Дебердеева, Т. Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества/ Т. Х. Дебердеева// Инновации в образовании. — 2023. — № 3. — с. 79.
4. Кваша В. П. Управление инновационными процессами в образовании. Дис. канд. пед. наук. М.,2024. — 345с.
5. Слостенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2022. — 576с

Преимущества и недостатки модели «перевернутый класс» как средства активации самостоятельной работы в условиях дистанционного обучения

Пасиков Станислав Алексеевич, студент магистратуры
Псковский государственный университет

В данной статье рассматривается модель «перевернутый класс», которая раскрывает систему смешанного обучения: даются основные параметры обучения, структура, специфика данной технологии; выявляются отличия классического урока от учебного занятия в формате «перевернутый класс», анализируются преимущества и недостатки применения этой технологии в практической деятельности.

Ключевые слова: образовательные технологии, развитие информационных технологий, модель обучения «перевернутый класс»

В период COVID-19 сложилась обстановка, которая выявила основные направления применения новых технологий дистанционного обучения не только для учителей школ, но и для преподавателей вузов.

«Перевернутый класс» (англ. *Flipped Classroom*) — это «модель процесса обучения, при которой учитель предоставляет учащимся материал для самостоятельного изучения дома, а на очном занятии проходит практическое закрепление материала» [12].

«Если в распространенном обучении на занятиях в классе ученикам (студентам) объясняется новый материал, а дома, в процессе выполнения домашних заданий они его дорабатывают и глубже изучают, то в модели обучения «перевернутый класс» все происходит наоборот:

первичное знакомство с материалом у обучающихся происходит в домашних условиях» [13].

На рис. 1 представлена модель обучения «перевернутый класс».

«Перевернутый класс» — это инновационно-педагогический метод обучения. Основное отличие от традиционного метода заключается в том, что учащиеся обучаются самостоятельно с применением новых технологий и информационно-технических средств (видеолекций, интерактивных материалов, презентаций), а время на уроке направлено на решение практических заданий.

При работе в режиме «перевернутый класс» возрастает доля ответственности самого обучающегося, стимулируется формирование его личностных характеристик и ме-



Рис. 1. Модель обучения «перевернутый класс»

тапредметных навыков (активность, ответственность, инициативность, самоорганизация, управление временными ресурсами) [6].

Было проведено исследование, оценивающее применение модели «перевернутый класс» (рис. 2).

Как показывает рис. 2, применение модели «перевернутый класс» дает возможность учащемуся быстро и эффективно осваивать учебный материал.

Основной принцип этой технологии обучения заключается в том, что лектор записывает на веб-камеру материал для обучающегося, и в дальнейшем студент или школьник должен самостоятельно разобрать данную тему. Период и количество просмотров учебного материала не ограничены.

К урокам и лекциям лектор прилагает несколько вопросов для самостоятельной работы, чтобы закрепить

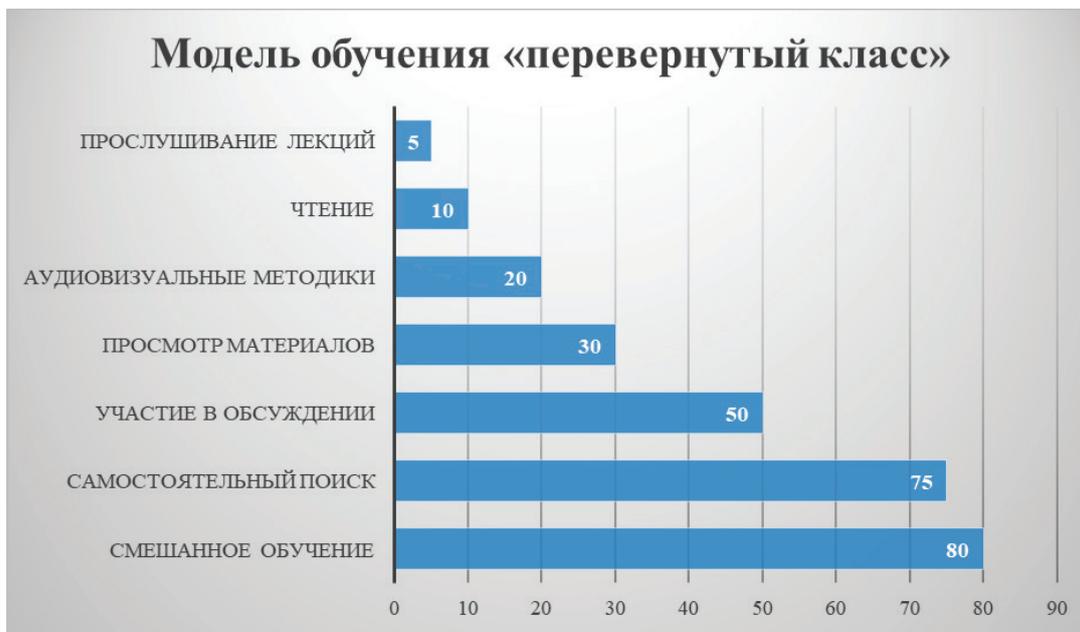


Рис. 2. Оценка эффективности прослушивания лекционных занятий с применением модели «перевернутый класс» [3]



Рис. 3. Преимущества модели «перевернутый класс» для обучающегося

пройденный материал. Получив результаты самостоятельной работы учащихся, преподаватель видит уровень знаний по пройденной теме и кто и как справился с изученным материалом.

На рис. 3 представлены преимущества модели «перевернутый класс» для обучающегося.

На рис. 4 представлены преимущества модели «перевернутый класс» для педагогов.

Преимущества данной модели заключаются в удобном формате обучения и общения между обучающимся и педагогом.

В 2024 году в научно-исследовательском центре при МГУ им. М. В. Ломоносова было проведено исследование, которое выявило основные недостатки и трудности при использовании модели обучения «перевернутый класс». Опрос проводился на базе РАНХиГС в г. Санкт-Петербурге.

В опросе участвовали 260 студентов экономического и юридического факультетов.

На рис. 5 представлены варианты ответов студентов на вопросы о недостатках и сложностях использования модели «перевернутый класс».

Исследование показало следующие результаты:

- не все готовы выполнять домашнее задание (15 %), так как считают, что им достаточно материала, который они изучают самостоятельно и обсуждают на уроке с педагогом;
- многие не готовы проводить много времени за ПК (75 %), это вредит здоровью;
- не все готовы изучать материал самостоятельно (67 %).

На рис. 6 представлены варианты ответов на вопросы по выявлению основных недочетов при использовании модели «перевернутый класс» для педагогов.



Рис. 4. Преимущества модели «перевернутый класс» для педагогов



Рис. 5. Основные недостатки и трудности при использовании модели «перевернутый класс» для обучающихся



Рис. 6. Основные недостатки и трудности при использовании модели «перевернутый класс» для педагогов

Следует отметить, что при оценке преимуществ и недостатков, было выявлено, что отрицательных черт больше, чем положительных. Особенно это касается работы педагогического состава и его учебной нагрузки. Основное

преимущество модели «перевернутый класс» заключается в том, что она выстраивает учебный процесс таким образом, что обучающийся может проявлять личную инициативу и самостоятельно изучать учебный материал.

Литература:

1. Андреева, Н. В. Особенности организации эффективного смешанного обучения в школе / Н. В. Андреева // Электронное обучение в непрерывном образовании. — 2015. — № 1–1. — С. 425–429.
2. Басалгина, Т. Ю. Технология «Перевернутый класс» при изучении специальных дисциплин / Т. Ю. Басалгина // Профессиональное образование: проблемы и перспективы развития: материалы V Краевой заочной научно-практической конференции, Пермь, 17 окт. 2014 г. / сост. Е. М. Калашникова, Н. В. Бочкарева, М. И. Макаренко. — Пермь : Пермский гос. проф.-пед. колледж, 2014. — С. 173–175.
3. Велединская, С. Б. Смешанное обучение: секреты эффективности / С. Б. Велединская, М. Ю. Дорофеева // Высшее образование сегодня. — 2014. — № 8. — С. 8–13.
4. Гизатулина, О. И. «Перевернутый» класс — инновационная модель обучения / О. И. Гизатулина // Инновационные педагогические технологии: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2017 г.). — Казань : Бук, 2017. — С. 116–118.
5. Жуплей, И. В. Инновационные педагогические технологии в вузе / И. В. Жуплей // Обучение и воспитание: методики и практика. — 2015. — № 20. — С. 25–30.
6. Ищенко, А. М. «Перевернутый класс» — инновационная модель обучения // А. М. Ищенко // Учительская газета. Независимое педагогическое издание. — 2014. — 21 декабря. — URL: www.ug.ru/method_article/876 (дата обращения: 25.03.2020).
7. Капранов, Г. А. К вопросу о межсубъектных отношениях в учебном процессе / Г. А. Капранов, С. В. Пишун // Вестник Дальневосточного регионального учебно-методического центра: информационно-аналитический сборник. — Владивосток : ДВФУ, 2013. — С. 145–149.
8. Капранов, Г. А. Метод проектов как способ повышения профессиональной самостоятельности студентов / Г. А. Капранов // Формирование инновационных комплексов в малых городах Дальнего Востока России: Материалы региональной научно-практической конференции, ред. В. А. Осипова. — Владивосток : Издательский дом ДВФУ, 2012. — С. 221–226.
9. Капранов, Г. А. Подготовка будущего специалиста методами проблемного обучения / Г. А. Капранов // Формирование инновационных комплексов в малых городах Дальнего Востока России: Материалы региональной научно-практической конференции, ред. В. А. Осипова. — Владивосток : Издательский дом ДВФУ, 2012. — С. 227–231.
10. Логинова, А. В. Особенности и принципы функционирования педагогической модели «перевернутый класс» / А. В. Логинова // Молодой ученый. — 2015. — № 9. — С. 1114–1119.

11. Ремизова, Е. Г. Реализация методики смешанного обучения по модели «перевернутый класс» на уроках информатики / Е. Г. Ремизова. [Электронный ресурс]. — URL: <http://msk.ito.edu.ru/2014/section/229/94840/> (дата обращения: 21.03.2020).
12. Паймакова, Е. А. Применение модели «Перевернутый класс» в преподавании английской грамматики в период дистанционного обучения / Е. А. Паймакова, О. В. Вострикова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-modeli-perevernutyy-klass-v-prepodavanii-angliyskoj-grammatiki-v-period-distantsionnogo-obucheniya> (дата обращения: 25.03.2025).
13. Капранов, Г. А. Особенности использования в учебном процессе модели обучения «перевернутый класс» / Г. А. Капранов // Теория и практика современной науки. — 2015. — № 3 (3). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-v-uchebnom-protssesse-modeli-obucheniya-perevernutyy-klass> (дата обращения: 25.03.2025).

Личностно-ориентированный подход в развитии коллективного творчества учащихся на уроках изобразительного искусства

Погорелова Татьяна Александровна, учитель изобразительного искусства
МОУ «Гимназия № 6» г. Воркуты (Республика Коми)

Школа — это тот социальный институт, где каждый ребенок должен раскрыться как уникальная, неповторимая индивидуальность.

И. С. Якиманская

В настоящее время перед образованием стоит задача полного всестороннего развития личности ребенка. Современные дети должны быть развиты, как в духовном, так и в интеллектуальном плане. Поэтому возникает потребность в предоставлении качественных образовательных услуг, которые бы помогли ребенку сформировать и развить его творческие способности и потенциал.

Сейчас в образовании все чаще обращается внимание на детей с разным уровнем усвоения материала по предметам, а также разными физическими и интеллектуальными возможностями. Чтобы утвердить ценность личности каждого ребенка на занятиях применяется личностно-ориентированная модель обучения, в ходе которой обучение строится на принципе уважения к индивидуальности и уникальности ученика путем приобщения к мировой культуре в аспекте социального опыта. Следовательно, процесс обучения, а также развития и воспитания плавно перетекает в опыт личностный, дети приобщаются ко всему богатству человеческой культуры.

В основе личностно-ориентированного подхода к обучению лежит признание индивидуальности и самобытности каждого ученика, его развития как индивида со своим неповторимым субъективным опытом.

Сущность личностно-ориентированного образования

Личностно-ориентированный подход — это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, само строительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности.

В первую очередь, личностно-ориентированный подход направлен на удовлетворение потребностей и интересов в большей мере ребенка, нежели взаимодействующих с ним государственных и общественных институтов.

В дальнейшем при использовании данного подхода педагог прилагает основные усилия не для формирования у детей социально типичных свойств, а для развития в каждом из них уникальных личностных качеств.

Как результат, применение этого подхода предполагает перераспределение субъектных полномочий в учебно-воспитательном процессе, способствующее преобразованию субъектно-субъектных отношений между педагогами и их воспитанниками.

Основные цели личностно-ориентированного обучения:

- развитие личности школьника, его творческих способностей, интереса к учению;
- формирование желания и умения учиться;

- воспитание нравственных и эстетических чувств, эмоционально-ценностного позитивного отношения к себе и окружающему миру;
- освоение системы знаний, умений и навыков, опыта осуществления разнообразных видов деятельности, формирование ключевых компетенций;
- охрана и укрепление физического и психического здоровья;
- сохранение и укрепление индивидуальности ребенка.

Личностно-ориентированный подход на уроках изобразительного искусства

Урок был и остаётся основным элементом образовательного процесса, но в системе личностно-ориентированного обучения существенно меняется его функция, форма организации, к нему предъявляется ряд особых требований, которым я стараюсь следовать. На уроках создаю атмосферу доброжелательности, сотрудничества, заинтересованности каждого ученика в работе класса, положительный эмоциональный настрой на работу в течение всего урока. Одним из целевых ориентиров на таких уроках является оказание помощи ученикам в поиске и обретении своего индивидуального стиля и темпа учебной деятельности, раскрытие и развитие индивидуальных познавательных процессов и интересов, а также содействие ребенку в развитии творческих способностей. Главным принципом личностно-ориентированного урока является формирование у учащихся системы знаний на основе ранее приобретенных знаний, умений и навыков.

В своей работе использую различные технологии, но приоритетной для меня является личностно-ориентированное обучение. На современном этапе личностно-ориентированное обучение актуально, так как оно помогает развивать индивидуальные способности учащихся, формировать саморазвивающуюся личность.

В рамках личностно-ориентированного обучения как самостоятельные технологии можно выделить: разноуровневое обучение, коллективное обучение, модульное обучение, технологию проектного метода, игровые и информационно-коммуникационные технологии, технологию сотрудничества.

Особенности технологий личностно-ориентированного обучения:

- в условиях классно-урочной системы занятий легко вписываются в учебный процесс, не затрагивают содержания обучения;
- обеспечивают успешное усвоение учебного материала всеми учениками, интеллектуальное и нравственное развитие детей, их самостоятельность, доброжелательность, коммуникабельность, желание помочь другим;
- технологии органично взаимосвязаны и взаимообусловлены — это гуманистические технологии.

Особое внимание уделяю технологии коллективного обучения. Эта технология позволяет приспособить учебный процесс к индивидуальным особенностям школьника и дошкольника, содержанию обучения разной сложности.

Организация коллективной деятельности учащихся на уроках изобразительного искусства

На современном этапе развития школы воспитание духовной личности является одной из важнейших задач, чему способствуют уроки изобразительного искусства, развивающие творчество и повышающие эстетическую культуру детей.

Учитель изобразительного искусства должен стремиться к активизации познавательной деятельности учащихся, достигая это путем использования нестандартных форм ведения уроков с включением в них игровых моментов, тестов в процессе обобщения и закрепления изучаемого материала, обучая школьников применению различных художественных материалов и техник при создании художественных образов в сюжетно-тематических композициях, используя межпредметные связи.

Планируя и организуя художественно-творческую деятельность школьников, педагог непременно должен учитывать их возрастные, индивидуальные особенности, культурные, национальные и региональные традиции.

Какую бы профессию не избрали для себя учащиеся, им потребуется одно из важнейших качеств человека — умение творить и создавать красивое, доброе.

Искусства изобразительные и прикладные таят в себе огромные возможности для развития творческого потенциала, воображения и интуиции; для развития умения видеть окружающий мир реальным и в то же время изменяющимся, взаимодействовать с ним. Именно с помощью искусства в школе можно проделать эту работу — широкой палитрой развить образное, пространственное и фактурное мышление в единстве глаза и руки.

Задача педагога изобразительного искусства — развить у учащихся образное мышление, творческие способности, дать основу профессиональных навыков и знаний!

Затруднения в предметной деятельности учителя изобразительного искусства в современной школе связаны со следующими моментами:

Во-первых, для изложения обширного материала по изобразительному искусству, предлагаемого школьной программой, выделено очень мало времени — 1 час в неделю.

Во-вторых, как показала практика, экстенсивный путь простого увеличения количества учебного времени на овладение новой информацией в условиях школы исчерпан. Принятие базисного учебного плана жестко ограничено максимально-допустимую нагрузку учащегося, став тем самым на защиту его физического и психического здоровья.

В-третьих, актуальным остается вопрос углубляющегося несоответствия объема знаний количеству времени, предусмотренному для их усвоения.

На уроках изобразительного искусства желательно, чтобы в конце урока работы были бы закончены учащимися. Трудно добиться конечного результата за ограниченное количество времени, а урок должен включать в себя целеполагательную беседу, мотивирование учащихся.

Педагоги постоянно ищут способы оживления урока, стараются разнообразить формы объяснения и обратной связи.

Достичь ситуации успеха на уроке можно при помощи разных средств. Одно из важных — изобразительная деятельность детей, включающая рисование, лепку, аппликацию, которая может осуществляться индивидуально, в парах, а может объединяться в общую композицию. Такие работы называются коллективными.

Коллективная изобразительная деятельность способствует:

- созданию комфортных условий на занятиях и для ученика, и для учителя;
- формированию у детей положительных взаимоотношений со сверстниками, умению договариваться о содержании деятельности, оказывать помощь тем, кто в ней нуждается.
- получить качественный за ограниченное количество времени.

Организация коллективной деятельности требует от учителя больших усилий, чем индивидуальная:

- необходимо продумать каждый шаг;
- определить роль каждого ученика на уроке;
- правильно распределить и дать посильные задания детям.

Вместе с тем продуктивность коллективных форм работы довольно высока — эти формы развивают способность работать в группе, взаимодействовать друг с другом, демонстрируют результативность совместной деятельности.

Многие декоративные и конструктивные работы выполняются в процессе коллективного творчества и могут быть хорошим украшением для класса, школы, оформлением для праздников.

Организация коллективной деятельности учащихся на уроках изобразительного искусства.

В данной работе приведены примеры применения различных форм организации коллективной деятельности учащихся на уроках.

Цель работы — помочь учителям изобразительного искусства в организации уроков с применением различных форм коллективного творчества.

Психологами, занимающимися проблемами коллективной работы, выделены три основные формы коллективной изобразительной деятельности:

Классификация коллективных работ

Совместно-индивидуальная	Совместно-последовательная	Совместно-взаимодействующая
продумать заранее композицию коллективной работы; выбрать цвет, размер; выбрать единый изобразительный материал и технику изображения; определить соразмерность деталей в общей композиции; определить технику сборки; продумать процесс выполнения коллективной композиции; назначить помощников для сборки.	индивидуальная работа ученика над элементом, частью общего изделия; последовательная работа на конвейере, связанная со сборкой, определенной технологической операцией, последовательного монтажа коллективного изделия.	совместное составление эскиза коллективной композиции, разработка колористического решения; выбор материала и технологии выполнения работы; выполнение эскиза; расчленение его на составные части; выполнение частей композиции в материале индивидуально или в малых группах; монтаж композиции

Коротко остановимся на каждой из форм.

1. Совместно-индивидуальная форма — самая простая форма, характеризующуюся тем, что участники вначале работают индивидуально с учетом поставленной задачи и единого замысла, и лишь на завершающем этапе деятельность каждого становится частью общей композиции, дети вырезают изображение и клеивают в одну композицию. Чтобы организовать такую работу необходимо:

- Продумать заранее композицию коллективной работы;

- Выбрать цвет, размер;
- Выбрать единый изобразительный материал и технику изображения;
- определить соразмерность деталей в общей композиции;
- определить технику сборки;
- продумать процесс выполнения коллективной композиции;
- назначить помощников для сборки.

Основные принципы организации совместно — индивидуальной форма работы:

- принцип свободного размещения (*элементы будущего коллективного панно размещаются свободно на общем фоне*)
- принцип фриза и принцип мозаики (*единство изобразительных материалов и техники, определенная палитра, определенный размер, точное место расположения на листе*)
- организованное изображение (*учащимся предлагается закончить начатую учителем композицию*)

С использованием совместно-индивидуальной формы по принципу свободного размещения можно выполнить работу в с учащимися 1-х классов на темы: «Мой город» в технике аппликации из ткани, «Красивые рыбы», «Разноцветные жуки», «Дары осени». Такая форма работы позволяет увидеть результат сразу же по окончании урока. Дети работают согласованно, с интересом (особенно учащиеся начальной школы). Суть применения такой формы заключается в том, что каждый ученик работает над своим сюжетом, проявляет свою фантазию, но в тоже время использует единые материалы для реализации совместного замысла.

Аналогично учащиеся 5-м классов могут выполнить работы на тему «Искусство Древнего Египта» и т. д. Учащиеся выполняют эскизы украшений в стиле древнеегипетского искусства: подвески, ожерелья, браслеты и т. д., используя характерные для декоративного искусства Египта знаки-символы, затем вырезают свои эскизы. Помощники, назначенные учителем, составляют композицию, наклеив работы на заранее подготовленный фон, работу можно назвать «Сокровищница фараона».

– Примеры детских работ, выполненных на уроках с применением совместно-индивидуальной формы коллективного творчества



«Мой город», 1 класс



«Разноцветные жуки», 1 класс



«Красивые рыбы», 1 класс



«Дары осени», 1 класс



«Улицы моего города», 3 класс



«Сказочный город», 2 класс



«Сокровищница фараона», 5 класс



«Бабочки», 1 класс



«Добрый и злой флот», 2 класс

2. Совместно-последовательная форма — работа на уроке по принципу конвейера, когда результат действий одного участника находится в тесной зависимости от результатов предыдущего и последующего участников. Каждый участник выполняет только одну операцию. Результат деятельности одного участника становится предметом деятельности другого.

Нельзя отрицать, что монотонный труд, предполагающий механическое исполнение отдельной технологической операции, исключают творческий подход. Но на уроке каждый ученик играет роль мастера, работающего на линии конвейера художественного производства. Каждый ученик чувствует ответственность за свою деятельность.

Совместно-последовательная работа на уроке делится на два этапа:

1. индивидуальная работа ученика над элементом, частью общего изделия;
2. последовательная работа на конвейере, связанная со сборкой, определенной технологической операцией, последовательного монтажа коллективного изделия.

Творчество проявляется при составлении композиции при сборке. Можно менять учащих местами.

Такая форма работы предназначена для того, чтобы выполнить задачу за короткий срок, выполнить большое количество изделий — например: пригласительные билеты, елочные украшения и так далее. Работу по принципу конвейера можно применить для оформления школьных праздников. Например: учащиеся выполняют композиции из цветов в технике бумажной пластики для украшения зала к празднику «Последнего звонка».

Каждому ученику при выполнении работы отводится определенная роль. Одни выполняли заготовки цветов, другие украшали их, вырезая узоры на лепестках, третьи — изготавливали серединки, четвертые спиральки, пятые — склеивали цветы и объединяли их в композицию. Работы получались хорошими и создали праздничное настроение в зале.

– *Примеры детских работ, выполненных на уроках с применением совместно-последовательной формы коллективного творчества*



Работы учащихся 5 классов

3. Совместно-взаимодействующая форма — является наиболее сложной в организации коллективной деятельности на уроках ИЗО. Сложность заключается в том, что эта форма предполагает или одновременную совместную работу всех участников коллективного творчества или постоянное согласование действий. Эту форму часто называют формой сотрудничества или сотворчества.

При организации такой формы деятельности существуют различные варианты взаимодействия учащихся на уроках коллективной изобразительной деятельности.

Во время организации групповой работы придерживаюсь следующего плана.

1. Образование групп.
2. Инструктаж деятельности организатора в группе.
3. Контроль преподавателя за работой в группе.
4. Обсуждение работы организаторов.
5. Оценка групповой работы.

При выполнении коллективных панно на темы: «Культура Древней Греции», «Образ художественной культуры Японии», «Образ художественной культуры Средневековой Западной Европы» учащиеся работали по группам.

- 1 группа — «Архитекторы», изображают пейзаж.
- 2 группа — «Садовники», изображают и вырезают деревья.
- 3 группа — «Строители», изображают и вырезают постройки.

4 группа — «Художники», изображают и вырезают фигурки людей. После выполнения своей работы, учащиеся собирают панно.

Выполненные панно можно вывесить в классной комнате. Оно привлечет внимание детей, родителей, станет объектом самых разных обсуждений, рождение новых творческих замыслов, идей, предложений к дополнению уже созданной композиции.

По такому же принципу можно осуществить работы на темы: «Бал во дворце» в 5 классе.

Выполнение работ на тему «Подводный мир» (2 класс), «Сказочный дворец», «Три богатыря» (4 класс) осуществлялось по следующим этапам:

1. Учащиеся составили эскиза коллективной композиции, выбрали материал для выполнения работы;
2. выполнили эскиза на картоне и разрезали его на составные части;
3. выполнили части композиции в материале
4. смонтировали композицию.

Результат очень понравился учащимся, здесь была применена техника пластилиновой живописи, в которой очень любят работать дети данного возраста. Работы получились яркие, красочные.

– Примеры детских работ, выполненных на уроках с применением совместно-взаимодействующей формы коллективного творчества



«Образ художественной культуры Японии», 4 класс



«Культура Древней Греции», 4 класс



«Древнерусский город», 4 класс



«Три богатыря», 4 класс

Применяя в коллективное творчество на уроках, можно сделать следующие выводы:

1. Коллективная изобразительная деятельность дает возможность:
 - экономить учебное время ученика (работы не нужно заканчивать дома);
 - реализовать принцип индивидуального подхода, позволяя каждому ученику познавать материал природосообразным ему темпом;
 - уменьшить утомляемость учащихся на уроках;
 - улучшить психологический климат в детских коллективах;
 - повышать уровень мотивации к учебе.
2. Коллективные формы обучения можно применять для различных возрастов.
3. Данная формы позволяют детям выполнять работы в различных техниках.

Как правило, применение разных форм организации уроков, использование различных техник при выполнении работ приводят к тому, что у детей возрастает интерес к предмету.

Результатом являются победы в различных конкурсах детского творчества, в которых учащиеся гимназии принимают активное участие.

Заключение

Личностно-ориентированное обучение играет очень важную роль в системе обучения изобразительному искусству. Развитие ребенка как личности (его социализация) идет не только путем овладения им нормативной деятельности, но и через постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта, как важного источника собственного развития.

Поэтому, основным результатом в обучении изобразительному искусству является формирование познавательных способностей на основе овладения соответствующими знаниями и умениями.

Таким образом, личностно-ориентированное обучение позволяет:

- повышать мотивированность детей к обучению изобразительным искусством;
- повышать познавательную активность наших детей;
- учитывать личностные особенности каждого ребенка, а также ориентироваться на развитие познавательных способностей каждого и активизацию творческой, познавательной деятельности;
- создавать для ребенка условия для самостоятельного управления ходом обучения изобразительной деятельности;
- дифференцировать и индивидуализировать обучающий процесс;
- создавать условия для постоянного контроля усвоения знаний детьми;
- вносить своевременные корректирующие воздействия преподавателя по ходу занятий изобразительным искусством;
- отслеживать динамику развития каждого ребенка;
- учитывать уровень обученности и обучаемости практически каждого посещающего занятия ребенка.

Литература:

1. Поташник, Левит: Освоение ФГОС. Методические материалы для учителя, Издательство: Педагогическое общество России, 2016 г.
2. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. М., 2000 г.
3. Колякина В. И. Методика организации уроков коллективного творчества. Планы и сценарии уроков изобразительного искусства. М. Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002 г.
4. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно — ориентированного образования. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000 г.
5. Идрисов А. Е. Личностно-ориентированный подход в развитии личности ребенка в процессе обучения в школе. // Завуч № 8, 2011г.

Формирование гражданской ответственности и патриотической культуры у детей дошкольного возраста с использованием развивающей предметно-пространственной среды в дошкольном образовательном учреждении

Саматова Алина Ильдаровна, воспитатель;
Борисевич Алёна Викторовна, воспитатель
Филиал МБДОУ — детский сад «Детство» детский сад № 118 г. Екатеринбург

В статье рассматривается проблема формирования гражданской ответственности и патриотической культуры у детей дошкольного возраста посредством развивающей предметно-пространственной среды (РППС). Обоснована актуальность формирования патриотических чувств у дошкольников как основы для развития мировоззрения и поведения личности. Подчеркивается роль РППС в создании условий для осознания детьми принадлежности к своему народу, уважения к его истории, культуре и ценностям. Особое внимание уделено знакомству детей с государственными символами (флагом, гербом, гимном) и их значению. Рассмотрены современные образовательные технологии, в частности, работа с картами для организации виртуальных путешествий по стране, позволяющие знакомить детей с географическими, культурными и историческими особенностями различных регионов России. Подчеркивается необходимость включения

в РППС элементов народной культуры, отражающих традиции и обычаи народа. Представлены рекомендации по организации РППС с учетом возрастных особенностей детей. Акцентируется внимание на активной роли педагогов в использовании РППС для проведения занятий и игр, направленных на формирование гражданской ответственности и патриотизма. Делается вывод о том, что комплексный и систематический подход к формированию РППС является необходимым условием для успешного воспитания у детей чувства любви к Родине, уважения к ее истории и культуре, готовности быть достойными гражданами своей страны.

Ключевые слова: патриотизм, гражданственность, дошкольный возраст, развивающая предметно-пространственная среда, государственные символы, образовательные технологии, виртуальные путешествия.

Forming citizenship and patriotic culture in preschool children using a developing subject-spatial environment in a preschool educational institution

The article examines the problem of forming citizenship and patriotic culture in preschool children through a developing subject-spatial environment. The relevance of fostering patriotic feelings in preschoolers as a foundation for the development of an individual's worldview and behavior is substantiated. The role of the DSSE in creating conditions for children to realize their belonging to their people, respect for their history, culture, and values is emphasized. Special attention is paid to introducing children to state symbols (flag, coat of arms, anthem) and their significance. Modern educational technologies, in particular, working with maps to organize virtual trips around the country, are considered, allowing children to get acquainted with the geographical, cultural, and historical features of various regions of Russia. The necessity of including elements of folk culture reflecting the traditions and customs of the people in the DSSE is emphasized. Recommendations are presented for organizing the DSSE, taking into account the age characteristics of children. Attention is focused on the active role of teachers in using the DSSE to conduct classes and games aimed at the formation of citizenship and patriotism. It is concluded that a comprehensive and systematic approach to the formation of the DSSE is a necessary condition for the successful upbringing of children's feelings of love for the Motherland, respect for its history and culture, and readiness to be worthy citizens of their country.

Keywords: patriotism, citizenship, preschool age, developing subject-spatial environment, state symbols, educational technologies, virtual travels.

Формирование гражданской ответственности и патриотизма у детей дошкольного возраста — это сложный и многогранный процесс, требующий комплексного подхода. Одним из важнейших инструментов в решении этой задачи является создание развивающей предметно-пространственной среды (РППС) в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ). РППС, насыщенная элементами, отражающими историю, культуру и символику страны, региона и города, способствует формированию у детей чувства принадлежности к своему народу, уважения к его традициям и ценностям. То, что окружает ребёнка, очень важно для его развития. Если пространство правильно организовано, то учителю легче учить, а у детей появляется интерес к истории и культуре своей страны. В детском саду можно создать условия, которые помогут детям узнать больше о своей стране.

Важность формирования патриотических чувств у детей дошкольного возраста трудно переоценить. Как отмечает Д. С. Лихачев, «любовь к родному краю, к родной культуре, к родной речи начинается с малого — с любви к своей семье, к своему дому, к своему детскому саду» [1, с. 35]. Это утверждение подчеркивает, что именно в раннем возрасте закладываются основы гражданской ответственности и патриотизма, которые в дальнейшем будут определять мировоззрение и поведение человека.

Одним из эффективных методов формирования патриотических чувств является знакомство детей с государственными символами. Флаг, герб и гимн — это не просто формальные атрибуты государства, но и символы, отражающие его историю, культуру и ценности. Размещение государственных символов в РППС ДОУ, например, в холле или на лестничных маршах, позволяет детям постоянно видеть их, запоминать и осознавать их значение.

Яркие стенды с изображением флага, герба, карты страны, края и достопримечательностей не только украшают интерьер, но и служат наглядным материалом для проведения занятий и бесед. Важно не просто показывать детям изображения символов, но и рассказывать об их истории, значении и роли в жизни страны. Как подчеркивает Н. Е. Веракса, «детям необходимо не просто запомнить символы, но и понять, что они означают, какие ценности они отражают» [2, с. 78].

Из опыта работы следует отметить, что систематическая работа по знакомству детей с государственными символами должна включать в себя обсуждение их происхождения и истории, объяснение значения каждого элемента и цвета. Например, при изучении флага России детям можно рассказать о значении белого, синего и красного цветов, которые символизируют благородство, честность и мужество. Аналогично, при изучении герба можно

обратить внимание на изображение двуглавого орла, скипетра и державы, которые символизируют силу и независимость государства.

Здесь же следует отметить и про обсуждение происхождения и истории символики Свердловской области и родного города Екатеринбурга. Дети узнают, как возникла история региона и города, кто их основал, какие важные события происходили. Мы развиваем в детях исследовательские навыки и критическое мышление: ребята учатся находить и анализировать информацию об истории и символике, а также представлять результаты своих исследований. При этом у них развиваются способности анализировать, к примеру, символы и их значение с разных точек зрения.

Важным элементом образовательного процесса является использование современных образовательных технологий, таких как работа с картами. Технология работы с картами, разработанная Н. А. Коротковой, позволяет детям осуществлять виртуальные путешествия по стране, знакомиться с ее географией, природными особенностями, культурой и историей [3, с. 112]. Виртуальные путешествия делают обучение более интерактивным и увлекательным, позволяют детям увидеть разнообразие и красоту своей страны. Дети дошкольного возраста могут отправиться в виртуальное путешествие по карте. Это позволяет им не только увидеть разные регионы страны, но и узнать больше о природе, символах и традициях этих мест. Такие путешествия делают обучение более интересным и захватывающим. В процессе виртуальных путешествий мы обращаем внимание детей на культурное наследие разных уголков России. Мы рассказываем о традициях, праздниках и обычаях, что помогает воспитывать в детях любовь к своей стране.

Во время виртуальных путешествий важно акцентировать внимание детей на особенностях культурного наследия разных регионов России, рассказывать о традициях, праздниках и обычаях. Например, можно провести виртуальную экскурсию по городам Золотого кольца, познакомить детей с народными промыслами и ремеслами, рассказать о русских народных сказках и песнях.

В процесс обучения можно включать различные задания, вопросы, загадки и игры, которые побуждают детей активно участвовать в обучении. Например, можно предложить детям нарисовать флаг или герб России, составить рассказ о своем родном городе, выучить стихотворение о Родине. Нами создаются коллекции народных игрушек и костюмов, дети рисуют растения и животных, составляют рассказы и сказки. Такие мероприятия развивают у детей любознательность, расширяют их кругозор и формируют уважение к культурным традициям своего народа.

Также, как говорил К. Д. Ушинский, «воспитание, лишенное народности, есть обман или педанство» [4, с. 256]. Этот аспект следует учитывать, включая в РППС элементы народной культуры, такие как народные игрушки, костюмы, предметы быта. Это помогает детям ощутить

связь с прошлым, узнать о традициях и обычаях своего народа, почувствовать себя частью большой и дружной семьи. В детском саду можно учить детей любить свою страну, знакомя также их с природой родного края в сегодняшнем дне. Можно наблюдать за природой в разные времена года, гулять в парке или в лесу. Там дети увидят растения и животных, которые живут в их регионе. Это поможет детям понять, что природа — это часть их страны, и что заботиться о ней — значит любить свою Родину. Здесь особую роль играет работа с родителями, т. к. организация таких прогулок не всегда возможна без непосредственного участия законных представителей дошкольников.

Помимо знакомства с государственными символами и культурой страны, важно формировать у детей чувство любви к своему родному краю, городу. Для этого в РППС необходимо предусмотреть материалы, отражающие историю, культуру и достопримечательности своего региона. Можно организовать выставки детских рисунков и поделок, посвященных родному городу, проводить экскурсии по историческим местам, рассказывать о знаменитых земляках.

Организация РППС в ДОУ должна осуществляться с учетом возрастных особенностей детей. Для младшего дошкольного возраста важно создать яркую и привлекательную среду, наполненную игровыми материалами, отражающими государственную символику и культуру страны. Для старшего дошкольного возраста можно использовать более сложные материалы, такие как карты, альбомы с фотографиями, книги об истории и культуре России.

Понимание и уважение к государственным символам — это базовые элементы патриотического воспитания, которые заложены в ФГОС ДО и ФОП ДО. Организация РППС в сочетании с технологиями работы с картами способствует более глубокому и интересному изучению истории и культуры России, а также родного края и города. Такие подходы помогают детям не только осваивать новые знания, но и формируют у них гордость за свою страну, что является важным шагом на пути к становлению сознательных и ответственных граждан.

Важно помнить, что РППС — это не просто набор материалов и оборудования, а динамичная и развивающаяся среда, которая должна постоянно обновляться и совершенствоваться. Педагоги должны активно использовать РППС для проведения занятий, игр и других видов деятельности, направленных на формирование гражданской ответственности и патриотизма у детей. «Только тогда, когда педагоги сами будут глубоко понимать и ценить культуру своей страны, они смогут передать эти чувства детям», — утверждает Л. С. Выготский [5, с. 102].

Таким образом, формирование гражданской ответственности и патриотической культуры у детей дошкольного возраста посредством РППС — это важная и ответственная задача, требующая комплексного и систематического подхода. Создание благоприятной и насыщенной среды,

использование современных образовательных технологий, учет возрастных особенностей детей и активное участие педагогов — все это необходимые условия для успешного формирования у детей чувства любви к Родине, уважения к ее истории и культуре, готовности быть достойными гражданами своей страны. Патриотизм, заложенный в раннем детстве, станет надежной основой

для формирования зрелой и ответственной личности, способной внести свой вклад в развитие и процветание России. Наш опыт подтверждает, что формирование гражданственности и патриотической культуры у детей дошкольного возраста посредством РППС — это важная и ответственная задача, требующая комплексного и систематического подхода.

Литература:

1. Лихачев, Д. С. Письма о добром и прекрасном / Д. С. Лихачев. — Москва: Детская литература, 1985. — 207 с.
2. Веракса, Н. Е. Познавательное развитие в дошкольном детстве: учебное пособие для вузов / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. — Москва: Юрайт, 2023. — 462 с.
3. Короткова, Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Короткова, Н. М. Крылова, С. А. Куликов. — Москва: Линка-Пресс, 2013. — 208 с.
4. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский. — Москва: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2015. — 224 с.
5. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. — Москва: АСТ, 2010. — 672 с.

Формирование экспрессивной речи у детей 3–4 лет

Таранущенко Юлия Викторовна, студент магистратуры
Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского

Статья посвящена проблеме формирования экспрессивной речи у детей 3–4 лет. В настоящее время отмечается рост детей с нарушением формирования экспрессивной речи у детей 3–4 лет. В настоящее время отмечается рост детей с нарушением развития экспрессивной речи у детей 3–4 лет. Для полноценной подготовки к обучению в школе необходимо развивать речь ребенка с раннего возраста, так как современная школьная программа имеет достаточно разнообразный и многочисленный словесный материал. В настоящее время в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» (2012), и принятия национального проекта «Цифровая образовательная среда «программы» требуется обновление содержания образовательного процесса речевого развития детей 3–4 лет в виде включения ИКТ-технологий. В ходе исследования нами использовалась диагностика звукопроизношения по методике Мазановой Е. В. «Обследование речи детей 3–4 лет с ЗРР» [9] и Филичевой Т. Б., Тумановой Т. В., Нищевой Н. В. «Комплексное обследование речевого и психомоторного развития дошкольника» [12]

Нами были получены достоверные данные, указывающие на частоту наличия нарушения развития экспрессивной речи у детей 3–4 лет. Полученные данные могут быть учтены педагогами дошкольных образовательных учреждений при планировании работы с детьми, имеющими нарушения экспрессивной речи.

Ключевые слова: экспрессивная речь, речевое развитие, образовательный процесс.

Formation of expressive speech in children aged 3–4 years

Taranushchenko Yuliya Viktorovna, student master's degree
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

The article is devoted to the problem of the formation of expressive speech in children aged 3–4 years. Currently, there is an increase in children with impaired formation of expressive speech in children 3–4 years old. Currently, there is an increase in children with impaired development of expressive speech in children 3–4 years old. To fully prepare for school, it is necessary to develop a child's speech from an early age, since the modern school curriculum has a fairly diverse and numerous verbal material. Currently, in accordance with the law «On Education in the Russian Federation» (2012), and the adoption of the national project «Digital Educational Environment» of the program, it is necessary to update the content of the educational process of speech development of children aged 3–4 years in the form of the inclusion of ICT technologies. In the course of the study, we used the diagnosis of sound reproduction according to the method of Mazanova E. V. «Speech examination of children 3–4 years old with visual impairment» [9] and Filicheva T. B., Tumanova T. V., Nishcheva N. V. «Comprehensive examination of speech and psychomotor development of a preschooler» [12]

We have obtained reliable data indicating the frequency of impaired development of expressive speech in children aged 3–4 years. The data obtained can be taken into account by teachers of preschool educational institutions when planning work with children with expressive speech disorders.

Keywords: expressive speech, speech development, the educational process.

Введение

Актуальность темы исследования посвящена формированию экспрессивной речи детей 3–4 лет. Как пишет Федоренко Л. П., своевременное и полноценное овладение речью является важнейшим условием становления у ребенка полноценной психики и дальнейшего правильного развития её. Ранний и младший дошкольный возраст является сенситивным периодом для развития речи [11].

Речь выполняет для ребенка три функции для взаимодействия с окружающим миром: коммуникативная, познавательная, регулирующая. В возрасте трех лет ребенок начинает овладевать внутренней речью. С этого времени речь для него начинает быть средством общения, она начинает выполнять функцию познания: расширяется словарный запас, усваиваются новые грамматические формы, расширяется понимание об окружающей действительности. «Наибольшая интенсивность развития речи ребенка наблюдается возрастет от 2 до 5 лет. На четвертом году жизни словарный запас возрастает до 1000 слов. В этом возрасте у детей наблюдается интенсивное развитие многих частей речи — в основном предлогов, союзов и вопросительных слов. Формируется фразовая речь из 3–4 слов, дети могут строить сложносочинённые предложения, и простые сложноподчинённые предложения. Речь переходит к вне ситуативной, ребенок может описать пережитое событие из своей жизни. К 3,5–4 годам начинает формироваться монологическая речь. К 4 годам — способен понять то, что еще не видел сам, но о чем ему рассказали. Сочиняет простой, но достаточно подробный рассказ по картинке, осмысленно заканчивает начатое. В настоящее время отмечается рост детей с нарушением развития экспрессивной речи у детей 3–4 лет. Для полноценной подготовки к обучению в школе необходимо развивать речь ребенка с раннего возраста, так как современная школьная программа имеет достаточно разнообразный и многочисленный словесный материал.

Проблемой нашего исследования состоит в том, что во многих детских учреждениях в образовательном процессе речевого развития детей 3–4 лет используются печатные и предметные средства обучения. В настоящее время в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» (2012), и принятия национального проекта «Цифровая образовательная среда «программы» требуется обновление содержания образовательного процесса речевого развития детей 3–4 лет в виде включения ИКТ-технологий.

Поэтому информатизация в детском саду стала необходимой реальностью. Компьютеры в школьных классах сегодня уже не воспринимаются как нечто редкое, эк-

зотическое, однако в детском саду они еще не превратились в хорошо освоенный инструмент педагогов. Но с каждым годом современные информационные технологии все активнее входят в жизнь дошкольников. Поэтому дошкольное образовательное учреждение как носитель культуры и знаний также не может оставаться в стороне: невозможно представить работу педагога ДОО без использования современных информационных ресурсов [10]. Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) дает возможность обогатить, качественно обновить воспитательно-образовательный процесс в ДОО и повысить его эффективность. Прежде всего, необходимо четко понимать, что такое ИКТ и в какой конкретно работе в ДОО они необходимы.

Для планирования воспитательно-образовательного процесса при формировании экспрессивной речи у детей 3–4 лет учитываются классификации речевых расстройств у детей в логопедии. Психолого-педагогическая классификация, предложенная Р. Е. Левиной, основывается на выборе пути коррекционно-развивающих направлений при речевых расстройствах. Речевые расстройства у детей 3–4 лет связывают с нарушением 1) средств общения и 2) с применением средств общения. При таком подходе в группу 1 попадает большое число разных видов нарушений речи (алалии, дислалии, дизартрии, ринолалии, афонии), а в группу 2 — только заикание и речевые мутизмы.

В клинко-педагогической классификации (М. Е. Хватцев, О. В. Правдина и др.) речевые расстройства разделены: 1) на нарушения устной и 2) письменной речи. В рамках устной речи, кроме того, они делятся на: а) имеющие фонационное и б) структурно-семантическое оформление. Обобщенно под расстройством речи, обусловленными неспособностью фонационного оформления речи, понимаются афонии, ринолалии, дизартрии, дислалии, заикание, брадилалии, тахилалии, а под нарушениями, обусловленными неполноценностью структурно-семантического оформления, такие расстройства, как алалии и афазии.

Специалисты коррекционной педагогики и медицины исследуют причины расстройств речи у детей 3–4 лет коррекционной педагогики для комплексной работы с детьми необходимы классификации нарушений речи с унифицированной терминологией. Для более тонкого дифференцирования разных по своим особенностям речевых средств и овладения ими, в своей практике можно опираться на классификацию, основанную на лингвистических подходах, так как удобно выделять критерии нарушений речевых расстройств у детей 3–4 лет в процессе диагностики и коррекционно-развивающих занятиях

С. В. Клевцова в своих научно-исследовательских работах, осветила виды классификаций по нарушениям речевого развития детей с различными формами алалии, опираясь на отечественный и зарубежный опыт исследований. В частности, англоязычных зарубежных немедицинских исследованиях в области систематизации нарушений развития речи у детей. делятся на две большие группы: 1) нарушения речи, определяемые видом (формой) нарушения, т. е. их типологией; 2) нарушения речи, определяемые их этиологией, т. е. причинным фактором.

В число нарушений и состояний, определяемым типологией (1), включены:

- нормальное владение речью (от 3 до 9 лет);
- задержки развития речи (понимаемые также как алалии), которые могут быть преодолены от 3 до 9 лет;
- расстройства моторной речи, к которым отнесены дизартрия и артикуляционная апраксия;
- речевые ошибки по типу детского словотворчества и просторечий (неграмотной речи).

В число нарушений, определяемых этиологией их возникновения (2), включены:

- когнитивно-лингвистические расстройства, под которыми понимаются искажения семантической структуры слов и построения связной речи;
- слухоречевые расстройства, возникающие вследствие недостаточности смысловой обработки речевой информации, воспринимаемой на слух;
- психологические нарушения, связанные с ослаблением мотивации к речи и готовности к вербальному контактированию с окружающими;
- дефекты моторного планирования речи и контроля, проявляющиеся в неспособности к прогнозированию слога-ритмической структуры слов и к сериям артикуляционных переключений;
- фонологические (языковые) расстройства, обусловленные недостаточной сформированностью фонологической системы языка [8].

Комбинированные и компенсирующие логопедических группы посещают дети с общим недоразвитием речи разного уровня. Изучением характеристик уровней речевого развития при общем недоразвитии речи детей дошкольного возраста занимались Глухов В. П., Губатова С. Г., Жукова Н. С., Карелина И. Б., Филичева Т. Б. Типичным для всей группы детей с ОНР является: позднее появление экспрессивной речи, резко ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования, специфические нарушения слоговой структуры слов Речевое недоразвитие у детей дошкольного возраста может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с проявлениями лексико-грамматических и фонетико-фонематических нарушений [1].

Глобализация в науке объединяет различные области современного научного знания, для изучения вопросов формирования экспрессивной речи у детей 3–4

лет проводят исследования педагоги, психологи и медики. Сложность коррекционной работы по преодолению общего недоразвития речи у детей побуждает к исследованию расстройств речи при стертых формах дизартрии. Е. Н. Винарская, А. П. Пулатова, Л. В. Лопатина, Е. Ф. Соболевич, А. Ф., Чернопольская, Е. Ф., Архипова со стороны логопедии и К. В. Ягуновой, Д. Д. Гайнетдиновой со стороны медицины, они подробно осветили проявления артикуляционной апраксии у детей. Изучение механизмов расстройства экспрессивной речи у детей логопедами, психологами, медиками позволяют развивать мультидисциплинарный подход в коррекции речи у детей дошкольного возраста, что позволяет более эффективно решать вопросы формирования экспрессивной речи у детей 3–4 лет.

Появления электронной среды общения и деятельности в современном обществе послужило поводом для принятия в России на уровне государственных проектов Стратегии информационного общества, программы «Электронная Россия» и др. и в дальнейшем утверждения закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012). Все эти события привели к изменению содержания, методов и организационных форм всей системы образования, а, следовательно, и работы детских садов, их взаимоотношений с вышестоящими организациями и родителями

У детей 3–4 лет преобладает наглядно-образное мышление. Главным принципом при организации деятельности детей этого возраста является принцип наглядности. Использование разнообразного иллюстративного материала, как статичного, так и динамического, позволяет педагогам ДОО быстрее достичь намеченной цели во время непосредственной образовательной деятельности и совместной деятельности с детьми. Грамотное использование современных информационных технологий позволяет сделать образовательный процесс при формировании экспрессивной речи у детей 3–4 лет информационно емким, зрелищным и комфортным, существенно повысить мотивацию детей к обучению, воссоздавать реальные предметы или явления в цвете, движении и звуке, что способствует наиболее широкому раскрытию способностей дошкольников, активизации умственной деятельности [4].

К. П. Зайцева в своих работах пишет, что в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОО), применяемые на занятиях по речевому развитию детей, ИКТ можно использовать как технологии, при которой используются мультимедийные презентации, программные продукты.

Таким образом, несмотря на многочисленные научные исследования, именно, формирование экспрессивной речи у детей 3–4 лет, остаётся за рамками исследований, чем и определяется **теоретическая значимость** проведенного исследования.

На основании изложенного, нам представляется целесообразно решать задачу формирования экспрессивной

речи у детей 3–4 лет, с использованием включения ИКТ-технологий в образовательный процесс.

Научная новизна исследования заключается в выявлении условий Включения ИКТ-технологий в образовательный процесс формирования речи у детей 3–4 лет и получении новых эмпирических данных о количественных и качественных характеристиках формирования экспрессивной речи у детей 3–4 лет. **Теоретическая значимость исследования** состоит в обосновании разработке программы по развитию и коррекции нарушения формирования экспрессивной речи у детей 3–4 лет при включении ИКТ-технологий в образовательный процесс речевого развития; разработка методической поддержки воспитательного сопровождения родителей детей 3–4 лет.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная программа по формированию экспрессивной речи у детей 3–4 лет в условиях образовательного учреждения может применяться педагогами других дошкольных образовательных учреждений и родителями при домашних занятиях по развитию речи.

Методология исследования

Для выявления количества и качества уровня развития экспрессивной речи у детей 3–4 лет, нами был проведен констатирующий эксперимент.

Экспериментальное исследование уровня экспрессивной речи у детей 3–4 лет проводилось на базе муниципального дошкольного учреждения «Детского сада № 179» г. Ярославля. В диагностике уровня экспрессивной речи принимали участие 17 детей (3–4 лет), из которых среди них 7 детей имеют заключение ПМПК ограничение возможности по здоровью, в связи с тяжелыми нарушениями речи и 9 детей без заключения ПМПК.

Для исследования уровня экспрессивной речи у детей 3–4 лет нами были выбраны методика обследования речи детей с ЗРР Е. В. Мазановой и комплексное обследование речевого и психомоторного развития дошкольника 3–4 года Т. Б. Филичевой, Т. В. Тумановой, Н. В. Нищевой.

1. Методика обследования речи детей 3–4 лет с ЗРР по Е. В. Мазановой [9]. Методика обследования речи 3–4 лет с задержкой речевого развития по Е. В. Мазановой была использована с целью обследования уровней психических функций, лексико-грамматического строя речи (словарный запас, способность изменять концевую часть слова по предложно-падежным окончаниям, умение согласовывать предмет с прилагательным по цвету и размеру и форме) и звукопроизношения. Диагностическая методика проводилась в индивидуальном формате. Данная форма проведения позволила детям выполнять задания логопеда, не отвлекаясь на внешние раздражители, в сравнение заданиями в условиях группового исследования детей.

2. Комплексное обследование речевого и психомоторного развития дошкольника 3–4 года Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Н. В. Нищева [12]. Методика «Комплексное

обследование речевого и психомоторного развития дошкольника 3–4 года» была использована с целью обследования состояния и моторики артикуляционного аппарата и уровня связной речи с помощью пересказа повествовательного текста по картинкам. Целью обследования связной речи по пересказу повествовательного текста по картинкам у детей 3–4 лет стало определение распространенности фразы при пересказе, последовательность пересказа, и использование ребенком «помогающих» вопросов педагога.

Основная часть

По результатам проведенного нами обследования экспрессивной речи у детей 3–4 лет выяснилось, что

— состояние звукопроизношения, фонетического слуха и восприятия находится на среднем уровне развития;

— состояние общих речевых умений и навыков на среднем уровне развития;

— состояние лексики в импрессивной речи выше среднего уровня развития;

— состояние грамматического строя речи в импрессивной речи находится на среднем уровне развития;

— состояние лексики в экспрессивной речи на среднем уровне развития;

— состояние грамматического строя речи в экспрессивной речи на среднем уровне развития;

— состояние слоговой структуры слова на среднем уровне развития;

— состояние связной речи на среднем уровне развития.

По уровню состояния развития исследуемых компонентов экспрессивной речи дети разделились так: выше среднего уровня двое детей, со средним уровнем развития семь детей, ниже среднего уровня пять детей, с низким уровнем речевого развития двое детей.

На основании изложенного можно сделать вывод о сопоставимости данных о количестве нарушений компонентов экспрессивной речи у детей 3–4 лет.

Какие же есть нарушения в каждом исследуемом компоненте экспрессивной речи?

Дети 3–4 лет имели нарушения звукопроизношения в виде замены звука [с] на [т], [ф], искажение звука [ш], [ж], [з], [ч], [ц], [щ]. Причиной нарушения звукопроизношения является недостаточный артикулярный праксис и недоразвитие фонематического слуха. Среди них были двое детей, которые говорили лепетными словами, абрисами слов, при этом понимали речь взрослого, и двое детей также использовали в речи одно слово или лепетные слова и частичное понимание речи взрослого. Остальные дети имели нарушение звукопроизношение при наличии фразовой речи. Словарный состав соответствовал у детей с фразовой речью возрастной норме, грамматический строй сформирован недостаточно, многие дети имеют нарушение слоговой структуры в словах с тремя открытыми

слогами. При исследовании понимания значения текста некоторые дети вследствие неустойчивого внимания и недостаточной памяти не смогли расставить картинки по порядку. Повествовательный рассказ по картинкам сделали только дети с уровнем речевого развития выше среднего.

Выводы

На основании изложенного мы можем говорить о том, что дети, посещающие дошкольное образовательное учреждение, имеют недостаточный уровень экспрессивной речи и нуждаются в нашей коррекционно-развивающей помощи.

Как показали результаты констатирующего эксперимента, у детей 3–4 лет нарушены все компоненты экспрессивной речи. В наибольшей степени страдает звукопроиз-

ношение, формирование лексико-грамматического строя речи, связная речь и общие речевые умения и навыки.

Теоретический анализ проблемы включения ИКТ-технологий в образовательный процесс формирования экспрессивной речи у детей 3–4 лет будет успешен при соблюдении следующих условий:

— выявление детей 3–4 лет с нарушенным развитием экспрессивной речи;

— формирование компонентов экспрессивной речи у детей 3–4 лет с помощью коррекционно-развивающих занятий;

— включение ИКТ-технологий в образовательный процесс развития экспрессивной речи у детей 3–4 лет.

Таким образом, тема настоящего исследования многогранна, малоизучена, и на сегодняшний день занимает важное место в современной научной-исследовательской деятельности.

Литература:

1. Глухов В. П. Методика формирования навыков связных высказываний с общим недоразвитием речи: Учебно-методическое пособие для студентов пед. и гуманитар. вузов, практикующих логопедов / Глухов В. П. «МПГУ», 2017, 232 с.
2. Бородич А. М. Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 1981. 256 с.
3. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. М.: ЛЕНАНД, 2023. 168 с.
4. Езопова С. А. Предшкольное образование, или Образование детей старшего дошкольного возраста: инновации и традиции // Дошкольная педагогика. 2007. № 6.
5. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании. М., 2003. 4. Безруких М. М., Парамонова Л. А., Слободчиков В. И. Предшкольное обучение: «плюсы» и «минусы» // Начальное образование. 2006. № 3. С. 9–11.
6. Зайцева К. П. Организация речевого развития в образовательной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий. (<https://cyberleninka.ru/> дата обращения 09.2024).
7. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе / авт.-сост. Д. П. Тевс, В. Н. Подковырова, Е. И. Апольских, М. В. Афонина. Барнаул, 2006.
8. Клевцова С. В. Варианты алалии и их место в общей системе видов патологии у детей дошкольного возраста. Специальное образование. 2023. № 2. С. 35–49 с.
9. Мазанова Е. В. Обследование речи детей 3–4 лет с ЗРР. Методические указания и картинный материал. М.: Издательский ДОМ ГНОМ, 2023, 29 с.
10. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М., 2010.
11. Федоренко Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Учебное пособие для учащихся пед. уч-щ по специальности № 2002 «Дошкольное воспитание» и № 2010 «Воспитание в дошкол. учреждениях» / Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарева А. П. М.: Просвещение, 1984. 240 с.
12. Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Нищева Н. В. Комплексное исследование речевого и психомоторного развития дошкольника. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2024, 64 с.

Использование технологии проектной деятельности в рамках изучения темы «Собственные и нарицательные имена существительные» в 3-м классе

Чиж Ксения Александровна, учитель начальных классов, воспитатель группы продленного дня, учитель математики
МКОУ «Павловская ООШ» (Ленинградская обл.)

Актуальность использования технологии проектной деятельности в начальной школе связана с требованиями ФГОС НОО, которые диктуют педагогу необходи-

мость создавать условия для проектно-исследовательской деятельности обучающихся, выполнения ими индивидуальных и групповых проектных работ, включая задания

межпредметного характера, в том числе с участием в совместной деятельности. При этом успешность выполнения заданий межпредметного характера оказывает влияние на формирование функциональной грамотности, которая определяется как способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности (п. 34.2 ФГОС НОО) [1].

В данной статье описывается пример применения технологии проектной деятельности на уроке русского языка в 3-м классе, а именно проект «Тайна имени», разработанный и применяемый автором в собственной педагогической практике.

Проект «Тайна имени», реализуемый в рамках уроков русского языка в 3-м классе, имеет высокую актуальность в контексте современных задач и целей, обозначенных в указах Президента Российской Федерации. Он способствует личностному развитию обучающихся, включая их духовно-нравственное и социокультурное становление, что является важным для формирования российской гражданской идентичности.

Исследуя значения и происхождение имен, учащиеся расширяют свои знания не только о русском языке, но культуре и истории нашего и других народов мира, что в полной мере соответствует целям, обозначенным в Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [2]. Участие обучаю-

щихся в создании журнала с именами, встречающимися в классе, помогает формировать у них чувство единства и принадлежности к национальной культуре.

Кроме того, проект соответствует Указу от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [3], способствуя формированию системных знаний о России, ее исторической роли и культурном наследии. Знакомство с именами помогает учащимся лучше понять свое место в обществе, осознать вклад своей семьи и народа в мировую историю.

В соответствии с современными требованиями к образовательному процессу освоение технологий командной работы является важной частью проектной деятельности. Ученики работают совместно, оценивают свои личные достижения и результаты группы, что способствует развитию коллективной ответственности и сотрудничества.

Реализация проекта «Тайна имени» не только обогащает уроки русского языка, но и формирует у детей важные навыки и компетенции, которые пригодятся им в дальнейшей жизни, развивая их как активных и ответственных граждан России.

На первом, подготовительном этапе был разработан паспорт проекта и определена его цель — создание условий для знакомства обучающихся с именами, имеющими разное происхождение. Проект является краткосрочным, индивидуальным, информационным и творческим. Другие его характеристики представлены в таблице 1.

Таблица. 1. Паспорт проекта «Тайна имени» МКОУ «Павловская ООШ» 2024–2025 уч. г.

Название проекта	«Тайна имени»
Автор проекта	Чиж Ксения Александровна
Направленность (соотнесение с предметной областью)	Русский язык
Участники проекта	Учащиеся 3-го класса
Сроки реализации (дата начала — дата окончания)	17.02.24–21.02.24 г.
Цель проекта	Создание условий для знакомства обучающихся с именами, имеющими разное происхождение
Краткое описание	Краткосрочный, индивидуальный, информационный, творческий
Продукты проекта	Журнал имен класса с указанием их значений и происхождения

В ходе урока русского языка, посвященного теме «Собственные и нарицательные имена существительные», на этапе разъяснения домашнего задания учитель интересуется у учеников, что означают их имена. Как правило, далеко не все обучающиеся могут ответить на этот вопрос. Таким образом педагог плавно знакомит детей с темой следующего урока и объясняет задание для подготовки проекта.

Проект «Тайна имени» рассчитан на пять дней.

Цель проекта — создание условий для знакомства обучающихся с происхождением имен.

Задачи проекта:

1. Воспитательная: способствовать воспитанию доброжелательного и внимательного отношения к собеседнику.
2. Развивающие: содействовать развитию монологической речи, а также умений понимать учебную задачу и следовать ей, оценивать правильность ее выполнения.
3. Образовательная: способствовать развитию умения определять происхождение имен.

Тайна имени

Игра - путешествие
3-й класс

Правила игры:

- 1 Команды объединены по происхождению их имен.
- 2 За нарушение правил будет даваться штрафная карточка, которая отнимает 2 балла у команды.
- 3 Отвечает командир.
- 4 Если вы знаете ответ раньше отведенного времени, просто поднимаете руку и ждете остальных.
- 5 За каждое правильно выполненное задание начисляется 5 баллов команде.

Правила игры:

- 6 Соблюдаем правила работы в команде.
- 7 Чтобы дать верный ответ на вопрос, у вас есть 1 минута (или 3 минуты), отсчет будет идти на доске.
- 8 На соседней доске будет вестись подсчет баллов команд.
- 9 Отвечают команды, чьи имена имеют другое происхождение (команда представителей этих имен не отвечает).
- 10 После прохождения станции члены команды рассказывают о своих именах и прикрепляют свои странички в журнал.

Наше путешествие начинается...

Карта путешествия

Имена в Греции

Имена в Греции

Имена в Греции Где нужна заглавная буква? 1 МИН

Собирала (М/м)аргаритка (М/м)аргаритки на горе, Растеряла (М/м)аргаритка (М/м)аргаритки во дворе.

Собирала Маргаритка маргаритки на горе, Растеряла Маргаритка маргаритки во дворе.

Ответ:

Имена в Греции Где нужна заглавная буква? 1 МИН

Возвращаясь под вечер с (П/п)оля, Потеряла (С/с)ережку (П/п)оля.

Возвращаясь под вечер с поля, Потеряла сережку Поля.

Ответ:

Имена в Греции Где нужна заглавная буква? 1 МИН

А у (С/с)ани, а у (С/с)ани С горки (С/с)ани мчатся сами.

А у Сани, а у Сани С горки сани мчатся сами.

Ответ:

Карта путешествия

Имена в Греции

Латинские имена

Рис. 2. Слайды презентации «Тайна имени» к итоговой игре

2

Латинские имена

Имена в Греции | Имена играют в прятки | 1 МИН

Мой папа вел велоспедист.

Павел

Ответ:

Имена в Греции | Имена играют в прятки | 1 МИН

Я готовился дома к симфонии.

Максим

Ответ:

Имена в Греции | Имена играют в прятки | 1 МИН

Что было до раньше на месте картины?

Лора

Ответ:

Карта путешествия

Имена в Греции

Латинские имена

Славянские имена

3

Славянские имена

Славянские имена | Филворд | 1 МИН

Х	А	В	А	Л	С	О	Р	Я	С	Ц	Я
Е	Л	Е	Х	Я	Щ	Я	Э	Л	Э	Р	Ж
С	М	Ь	Я	Ч	Е	Р	Н	Ю	Ц	М	Г
Н	Й	Е	З	В	Ю	О	А	Б	Й	Ю	К
Е	Е	Х	Р	Л	Ь	С	Д	О	Щ	А	Ы
Ж	Т	У	Ь	А	З	Л	Е	В	К	Е	Е
А	К	С	Ч	Д	С	А	Ж	Ь	Р	Е	Е
Н	С	Н	Н	И	Ф	В	Д	О	З	В	Ф
А	Ы	Х	И	М	П	Л	А	О	Т	Е	Ь
С	Я	А	Л	И	М	Д	Ю	Л	Е	Р	Е
Н	Е	З	Ь	Р	У	Н	З	Ь	Щ	А	Г
Г	Л	С	Т	А	Н	И	С	Л	А	В	Ш

Владимир
Станислав
Ярослав
Вера
Любовь
Людмила
Надежда
Снежана
Ярослава

Ответ:

Карта путешествия

Имена в Греции

Латинские имена

Славянские имена

Римские имена

4

Римские имена

Римские имена | Расшифруй ребус | 1 МИН

Р И Н А

Марина

Ответ:

Рис. 2. Слайды презентации «Тайна имени» к итоговой игре

Римские имена Расшифруй ребус 1 МИН

В  5,6,4,3,2

Виктор

Ответ:

Карта путешествия

Имена в Греции Латинские имена

Славянские имена Римские имена

Т  **А И**  **И**

Ответ: **Тайна имени**

Римские имена Расшифруй ребус 1 МИН

 **Н Т**  **Т Н**

Константин

Ответ:

 **Наше путешествие подошло к концу!**

Рис. 2. Слайды презентации «Тайна имени» к итоговой игре

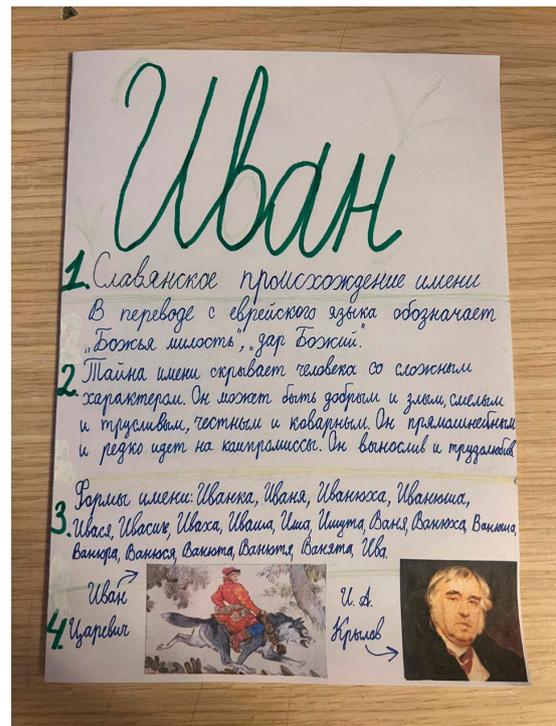
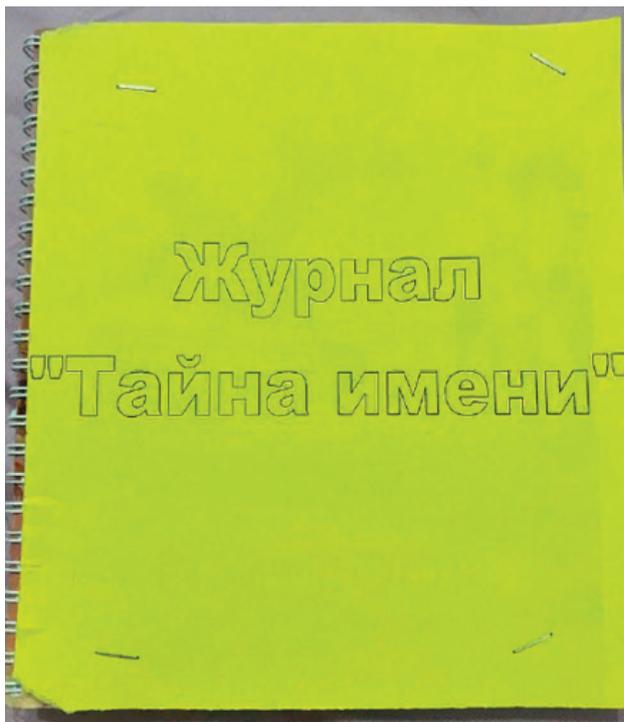


Рис. 3. Пример оформления журнала «Тайна имени»

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — Текст : электронный // МБОУ «Сазоновская СОШ» : [сайт]. — URL: https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_NOO_ot_18.07.2022.pdf (дата обращения: 18.03.2025).
2. Указ от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». — Текст : электронный // Kremlin.ru — официальный сайт Президента Российской Федерации : [сайт]. — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 18.03.2025).
3. Указ от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». — Текст : электронный // Kremlin.ru — официальный сайт Президента Российской Федерации : [сайт]. — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (дата обращения: 15.03.2025).
4. Канакина, В. П. Русский язык 3 класс, часть 2 / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. — М. : Просвещение, 2023. — 166 с.
5. Антипова, И. Н. Познавательная программа «Наши имена» / И. Н. Антипова. — Текст : электронный // Мультиурок : [сайт]. — URL: <https://multiurok.ru/files/poznavatiel-no-konkursnaia-proghramma-nashi-imiena.html?ysclid=lrp73m1krz801420610> (дата обращения: 17.02.2024).

Организация игровой деятельности дошкольника: теоретико-практический аспект

Шевченко Татьяна Юрьевна, воспитатель;
Маслюк Людмила Александровна, воспитатель
МБДОУ Детский сад «Ручеёк» г. Черногорска (Республика Хакасия)

В статье авторы рассматривают понятие игры и игровой деятельности, а также особенности организации игровой деятельности дошкольников на примере группы раннего развития.

Ключевые слова: дети, игра, игровая деятельность, организация, методы, приёмы.

Игра — это не только жизненная потребность, но и ключ к всестороннему развитию ребенка. Общаясь со сверстниками, ребенок учится играть вместе, проявлять выдержку, уступать, помогать, делиться игрушками. Макаренко А. С. полагал, что «игра — осмысленная деятельность, а радость игры — «радость творческая», «радость победы»».

Игровая деятельность — это средство познания окружающего мира. Играя, ребенок учится жить в гармонии с другими, познает различные жизненные явления и профессии. Игровая деятельность, всегда свободно организована и мотивирована интересом ребенка и его стремлением познать новое. Первыми формами игровой деятельности в раннем возрасте, являются толкание, узнавание захват, отслеживание игрушки.

Позднее ближе к двум годам, дети осваивают свободные игры с различными игрушками, предметами быта или природы, при помощи которых ребенок знакомится с окружающим миром.

Игровая деятельность, с сюжетными игрушками, в этом возрасте, создаёт благоприятные условия для формирования у ребёнка заинтересованности и создания самостоятельных игровых образов и служит способом решения различных игровых задач с учётом предложенных игрушек или условий игры, создаваемых воспитателем в подготовленной ситуации [2, с. 44].

Несмотря на то, что, игры маленьких детей возникают в основном под влиянием зрительных образов, ребенку обязательно нужен пример для подражания, или объяснение как играть с уже знакомой или новой игрушкой. Малыши любят открывать и закрывать двери, ящики, коробки, вынимать оттуда вещи и складывать их. Дети, играя с различными движущимися игрушками не только повторяют игровые действия взрослых, но и начинают играть, самостоятельно создавая что-то новое в соответствии со своими желаниями. Нередко дети, играя подражают труду взрослых.

Для ребенка важно одобрение его игр взрослыми — близкими или воспитателем, их помощь, участие, руководство игровой деятельностью [1, с. 31].

Игра с детьми в раннем возрасте представляет собой предметно-игровую деятельность и носит ознакомительный характер. При организации игр важно заинтересовать детей игрой ее содержанием, интересными и разными игровыми задачами, определяющимися с учетом личного опыта каждого ребенка. В самом начале игры, воспитатель, и ребенок изучают игрушки, стремясь вызвать у малыша приятные чувства. После этого, обращаясь к игрушкам, взрослый формулирует игровую задачу. При этом важно, чтобы взрослый демонстрировал и комментировал свои действия, а затем предлагал ребенку самостоятельно включиться в игру, оказывая помощь при необходимости и участвуя в игровом процессе вместе с ним.

Так, постепенно расширяя возможности детей для достижения игровых целей в наглядно — действенном плане, воспитатель учит их планировать свою игровую деятельность [3].

В МБДОУ «Ручеек» РХ, г. Черногорска, в группах раннего дошкольного возраста «Лучики» и «Одуванчики». используется при организации игровой деятельности комплексный метод руководства игрой. Новоселовой С. Л и Е. В. Зворыгиной.

Демонстрация новых способов решения игровых задач, усвоения новых навыков с использованием компонентов комплексного метода руководства игрой Новосе-

ловой С. Л и Е. В. Зворыгиной, в том числе и в, МБДОУ «Ручеек» РХ, г. Черногорска, происходит с помощью игрушек-заместителей, различных действий с использованием нарисованных или воображаемых предметов.

Обучающие игры направлены на ознакомление с окружающим миром, создания интереса для дальнейшей самостоятельной игры. Как правило, развитие интереса к обучающей игре формируется при помощи новых игрушек, конструкторов, разнообразным наполнением РППС группы и участка в детском саду.

Самостоятельная сюжетная игра и развитие интереса к ней у ребёнка в раннем возрасте, формируется успешно

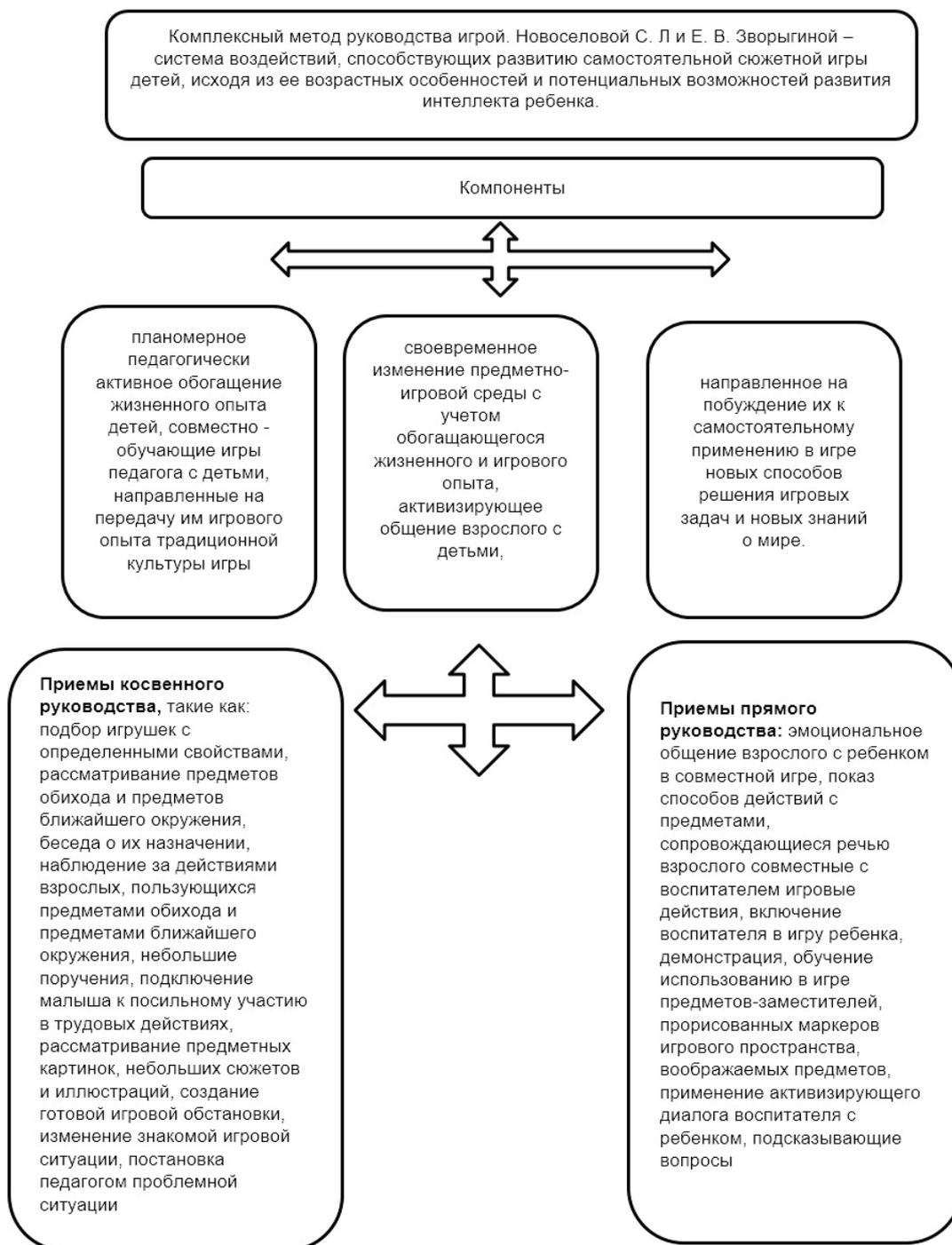


Рис. 1. Комплексный метод руководства игрой С. Л. Новоселовой и Е. В. Зворыгиной

при условии, постепенного введения усложняющихся игрушек.

Роль воспитателя в таком случае, сводится к созданию для детей условий, при которых использование сложных игрушек не только развивало бы воображение, мелкую моторику и словарный запас ребёнка, но и в том, чтобы полностью задействовать функциональные возможности самой игрушки.

В проблемной ситуации игровая задача продумывается взрослым заблаговременно.

При этом учитывается предыдущий опыт и знания ребёнка с помощью направляющих вопросов и рекомендаций, воспитатель стремится пробудить в ребёнке интерес к достижению цели игры и стимулировать нахождение способов её реализации в незнакомых обстоятельствах.

После того как ребёнок освоит метод решения игровой задачи в ситуации, организованной взрослым, нужно мотивировать его к самостоятельной подготовке условий для игры. В этом случае формулировка игровой задачи должна усложняться постепенно.

Необходимо давать ребёнку возможность регулярно играть независимо в знакомой или изменённой среде, а также вне её.

Подталкивать его к самостоятельному определению цели и её достижению, к словесному обозначению игрового материала и своих действий, а затем к предварительному планированию цели игровой деятельности. Со

временем у детей раннего возраста формируется инициативность в формулировании игровых задач, возникают замыслы, которые они уже могут объяснить.

Предлагая задание, воспитатель помогает определить роль, назвать ее и выполнить. Поощряет малышей за хорошую игру, и доброжелательное отношение к товарищам [1, с. 31,3].

В группах раннего дошкольного возраста в МБДОУ «Ручеек» «Лучики» и «одуванчики», нет специально-организованных занятий, весь процесс организации игровой деятельности, построен на совместном взаимодействии ребенка и воспитателя.

Совместное взаимодействие ребенка и воспитателя происходит при проведении различных дидактических игр – «застежки, листопад, гав-гав», игр-ситуаций – «уложим куклу спать, прокатим лисичку в автобусе, самолет», музыкально-ритмических игр, – «наши детки веселились, пляска с погремушками, чок да чок», игр-забав – например, «карусели, шла коза по мостику, волшебные ладошки», сюжетно-ролевых игр – «поездка, катаем кукол на машине, семья», строительных игр – «знакомство с кубиком, постройка башни, постройка кровати», и различных подвижных игр – «вороны, куры и кошка, медведь и дети».

Это связано с тем, что, ребенок, приобретая практический опыт оперирования предметами в процессе игровой деятельности в дальнейшем переносит этот опыт из игры в повседневную жизнь.

Литература:

1. Игровая деятельность дошкольника: детство ради детства: методическое пособие / сост. Сальникова Т. Г., Чебровская С. В. — Хабаровск: КГАОУ ДПО, 2021. — 39 с.
2. Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е. Е. Психология игры. ООО «Левъ», 2017. — 390с.
3. «Организация игровой деятельности детей раннего возраста» [Электронный ресурс]. — URL: https://nsportal.ru/sites/default/files/2021/05/14/organizatsiya_igrovoy_deyatelnosti_detey_rannego_vozrasta.docx (дата обращения: 18.03.2025).

Формирование межпредметных связей у обучающихся посредством объединения педагогов в рабочие группы в среде программы Excel

Шестаков Владислав Владимирович, учитель английского языка
 МАОУ СОШ № 8 г. Златоуста (Челябинская область)

В статье подробно описывается один из возможных вариантов образования творческой рабочей группы коллектива педагогов с целью формирования межпредметных связей у обучающихся школы.

Ключевые слова: межпредметные связи, творческие объединения педагогов, таблица, планирование

Исучая опыт школы-пансиона «Летово» в рамках курса повышения квалификации мы заинтересовались одним из управленческих решений этой образовательной организации. Директор Михаил Геннадьевич

Мокринский рассказал о том, что все учителя школы делятся разработками своих уроков на внутренней цифровой платформе. Таким образом, у каждого педагога есть возможность «прийти» на урок к своему коллеге, по-

смотреть используемые приемы организации обучения и использовать содержательный компонент предстоящих или уже прошедших уроков для формирования межпредметных связей. Стоит задуматься, насколько подробно должен быть составлен план урока, чтобы можно было получить такую информацию, и как этот опыт перенести в массовую общеобразовательную школу.

Федеральный государственный образовательный стандарт в своем обновленном варианте выдвигает следующее требование к результатам освоения программы по части межпредметности:

— освоение обучающимися межпредметных понятий (используются в нескольких предметных областях и позволяют связывать знания из различных учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей, в целостную научную картину мира) и универсальные учебные действия (познавательные, коммуникативные, регулятивные);

— способность их использовать в учебной, познавательной и социальной практике [1].

Действительно, как отмечает Елена Георгиевна Коликова в учебно-методическом пособии «Реализация межпредметных связей при проектировании цифровых образовательных ресурсов» «решение любой практической задачи, стоящей перед обучающимися в реальных условиях, чаще всего, требует комплексного подхода и привлечения знаний из нескольких предметных областей. Однако одним из основополагающих принципов современного обучения является раздельное изучение учебных предметов. В связи с этим в педагогике серьезно рассматривается проблема реализации межпредметных связей» [2].

Эта проблема изначально кроется в узкой специализации учителя-предметника. Если учителя начальных классов формируют межпредметные связи, обучая нескольких предметам и видя полную картину, то учителя-предметники делятся на когорты узких специалистов. Учитель с узкой специализацией испытывает трудности в понимании даже своего предмета, так как каждый предмет вырастает из сложного миро- и жизнеустройства. Такой учитель, к сожалению, ограничен риторически, методически, но главное — он рискует стать неубедительным и неинтересным для ребенка, вопросы которого не уместаются в тесноте одной дисциплины. Учитель должен быть наставником и «многопредметником», как минимум владеть знаниями целой предметной области (таких, как, например, наука или социум), а гораздо лучше — обширными знаниями из разных областей. Наше предположение заключается в том, что способность и желание заглянуть за границы собственного предмета — это еще и эффективный способ профилактики профессионального выгорания.

Далее мы опишем емкую форму организации межпредметного взаимодействия, разработанную в нашей образовательной организации. Она представляет собой общедоступный для сотрудников облачный файл Excel, в котором еженедельно формируется план работы.

Проиллюстрируем это на рис. 1.

У каждой из параллелей есть отдельный лист, в таблице которого указаны предмет, имеющий свой отдельный цвет, классы, учителя, которые в графе «Темы уроков недели» выкладывают то, что планируется изучить в этих классах на этой неделе, в тезисной форме кратко передают

	А	В	С	Д
1	Предмет	Русский язык	Литература	История
2	Класс	5-1	5-1	5-1
3	Учитель	Ф.И.О.	Ф.И.О.	Ф.И.О.
4	Темы уроков недели	Правописание суффиксов -чик/-щик- имен существительных Правописание суффиксов -ек/-ик- имен	В. П. Катаев. «Сын полка». Историческая основа произведения. Смысл названия. Сюжет. Герои произведения	Хозяйственная жизнь в древнегреческом обществе
5	Содержание уроков	учитель-предметник тезисно сообщает содержание уроков	учитель-предметник тезисно сообщает содержание уроков	учитель-предметник тезисно сообщает содержание уроков
6	Идеи для межпредметной реализации содержания	История: профессии древних греков на -щик, -чик, -ик		Биология: Можно рассказать про гигиену древних греков, которая способствовала тому, чтобы они становились средой обитания различных
7	Реализация межпредметных связей		Англ. язык: 18.03 поговорим о родине как о нашем большом общем доме. Если будут еще идеи, сообщите.	Математика: 20.03 рассчитаем площадь и периметр греческого жилого дома. Необходимо проверить схему и рисунок дома на подлинность

Рис. 1. Таблица Excel для межпредметного планирования учебной недели (упрощенный черно-белый вариант)

содержание уроков. Далее следуют самые значимые для нас пункты: «Идеи для межпредметной реализации содержания» и «Реализация межпредметных связей».

Продемонстрируем, как работает эта схема на примере одной учебной недели 5 классов. Из таблицы видно, что учитель русского языка на этой неделе планирует изучение «Правописания суффиксов -чик-/-щик-, -ек-/-ик-имен существительных». Учитель истории указал тему «Хозяйственная жизнь в древнегреческом обществе» и, обратив внимание на тему учителя русского языка, внес предложение в графу «Идеи»: правописание профессий древних греков на -щик, -чик, -ик. Учитель русского языка оценил эту идею и в графе «Реализация межпредметных связей» под предметом «История» оставил комментарий: «19.03 профессии древних греков — носильщик привилегированного тела, добытчик серебра, плакальщик, переписчик», слова будут включены в материал урока или диктант. Учитель технологии, в свою очередь, планирует взять «Профессии, связанные с производством и обработкой древесины», и учитель русского языка так же указывает в графе «Реализация», что на своем уроке возьмет такие слова, как мебельщик, плотник, распиловщик, корзинщик, резчик, ремесленник, фанеровщик, паркетчик. Учитель математики планирует разобрать с обучающимися «Площадь и периметр прямоугольника и многоугольников, составленных из прямоугольников, единицы измерения площади». Вспомним про «Хозяйственную жизнь в древнегреческом обществе», и учитель математики на своем уроке говорит не просто о площади прямоугольника, а рассчитывает с обучающимися периметр и площадь древнегреческого жилого дома, прося в комментарии учителя истории оценить подлинность изображения типичного древнегреческого жилого дома. Учитель истории, заметив, что на биологии изучаются «Организмы как среда обитания», на своем уроке или в качестве идеи для коллеги укажет, что следовало бы упомянуть особенности гигиены древних греков, которые нередко становились средой обитания для микроорганизмов. Заместитель директора по научно-методической работе, курирующий это направление, отслеживает темп реализации годовой

программы, оценивает идеи на возможность реализации, потому что всегда есть вероятность, что учитель-предметник, выходя на уровень межпредметного взаимодействия, переоценит свои знания в другой области. Заместитель также посещает уроки в указанные учителями даты, что не менее важно — представляет эту таблицу в наглядной и удобной для работы форме в среде компьютерной программы «ConceptDraw». Формат интеллект-карты позволяет получить более полную картину о взаимосвязях между предметами, проблемных областях, где эти взаимосвязи устанавливаются наиболее сложно. Стоит отметить, программа легко адаптирует информацию из Excel и не требует много времени для создания подобной интеллект-карты.

Внедряя подобную практику, шаг за шагом, от простого к сложному мы меняем и картину мира наших учеников, и, что не менее значимо, меняется картина мира самого учителя. Так классный руководитель, проводя классный час, может задать классу из 30 человек вопрос: «Ребята, в нашем классе вы какой дробью себя видите 1/30, 1/60, 1/15 или 1/1?». Как нам думается, достаточно интересное начало разговора об организации самоуправления в классном коллективе. Говоря об отношениях Онегина, Татьяны и Ленского или Чацкого, Софьи и Молчалина учитель литературы задумается, какой в каждой ситуации любовный треугольник: равносторонний, равнобедренный, остроугольный или тупоугольный, кто или что в истории Маяковского, Лилии и Осипа Бриков выступает в качестве биссектрисы, которая выходит из вершины любовного треугольника и делит угол пополам, а учитель физики, повторяя в 10 классе изученный материал и желая вывести его на философский уровень осмысления, приведет эпиграф из «Мастера и Маргариты» — «Я часть той силы, что вечно хочет зла, и вечно совершает благо» и поинтересуется, о какой силе идет речь.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что эффективное взаимодействие педагогических работников образовательной организации на уровне НОО, ООО и СОО можно выстроить с помощью простых и понятных механизмов, каким, например, является предложенная нами таблица развития межпредметных связей.

Литература:

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» / Текст: электронный // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027#print> (дата обращения: 25.03.2022)
2. Коликова Е. Г. Реализация межпредметных связей при проектировании цифровых образовательных ресурсов. / учебно-методическое пособие. ЧИППКРО. — 2021. — С. 9–37

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Лермонтовский байронизм: путь к самобытности

Антропова Анна Олеговна, студент магистратуры
Государственный университет просвещения (г. Мытищи, Московская обл.)

Представлен анализ динамики восприятия М. Ю. Лермонтовым творчества Дж. Г. Байрона. Рассматривается эволюция от романтического увлечения Байроном к утверждению собственной творческой идентичности («Нет, я не Байрон, я другой»). Приводится сравнение мировоззренческих позиций двух поэтов и отмечается, что Лермонтов воспринимал Байрона не только как литературный образец, но и как жизненный идеал, что отразилось как в его творчестве, так и в его поведении.

Ключевые слова: русский романтизм, байронизм, романтический герой, русско-английские литературные связи, лишний человек.

Байронизм — сложное историко-литературное явление, которое охватывает не только ореол личности и творчества Дж. Г. Байрона, но и целый комплекс тем, мотивов, образов, поэтикальных решений, оказавшихся не только в английской литературе, но и в других литературах. Увлечение поэзией Дж. Г. Байрона, распространение в европейской культуре начала XIX века его идей и эстетических принципов стало одним из факторов формирования национальных вариантов романтизма. Влияние байронизма на славянские литературы было как прямым (от английской литературы непосредственно к другим литературам), так и опосредованным (через посредничество других литератур).

В 1820–1830-х годах мотивы Дж. Г. Байрона в России популяризировали В. Жуковский, А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов и др. поэты-романтики.

Образ байронического героя и мотивирующий комплекс «мировой скорби» находим в произведениях М. Лермонтова (лирические стихи, поэмы «Мцыри», «Демон», роман «Герой нашего времени»).

Влиянию Байрона на формирование творческой индивидуальности М. Ю. Лермонтова посвящены работы В. П. Воробьева, В. А. Архипова, С. В. Иванова, Л. В. Гинзбург, М. Нольмана, Б. М. Эйхенбаума, А. Глассе, Ю. В. Люсовой.

Центральным для нашего исследования является понятие рецепции. Н. Н. Левакин дает следующее определение данному художественному приему, который становится основой мирозерцания поэтов: ««сознательное заимствование идей, мотивов, берущихся за образец, с целью поставить его на службу собственным эстетическим и этическим интересам» [6, с. 308–310].

Критики-современники Лермонтова, а также современные критики (В. Воробьев, Л. Мысовских) говорят о байронизме как мирозерцании Лермонтова, его постоянном желании сравнивать себя с Байроном, наследовать его, строить свою жизнь по образцу кумира, но также они свидетельствуют и об усталости, разочаровании в Байроне и поиске новых путей. Важно одно: Лермонтов точно воспринимал Байрона эмоционально.

Интересна в отношении определения мотивов М. Лермонтова идея Л. О. Мысовских, который отмечает амбивалентность поэзии М. Лермонтова, называя эту особенность «небайронизмом» [6, с. 308].

Критики рассматривают рецепцию идей и образов Байрона в творчестве М. Лермонтова в развитии, так как поэзия проходит этапы становления от романтического увлечения как личностью Байрона, так и его стихами до творческого самоопределения поэта в стихотворении «Нет, я не Байрон, я другой». В этом состоит творческое кредо поэта, обозначение «своей собственной уникальной экзистенции, иной ситуации и признания независимости своей личности», поиск собственного пути на литературном поприще [5, с. 124].

В. М. Жирмунский считает, что ключевое отличие Лермонтова и Байрона в том, что Байрон считает себя выше общества, а потому отделяет себя от него, тогда как Лермонтов не принят обществом, потому вынужден уйти [3, с. 94]. В то же время стихотворение является пророческим, так как лирический герой предвидит раннюю гибель, что считалось единственно верным концом для романтика.

Важно подчеркнуть, что М. Лермонтов познакомился с творчеством Байрона, согласно исследованиям кри-

тиков, приблизительно в 1827 году и во многом стал его последователем не только в творчестве, но и в жизни, в частности, желал подражать ему поведенчески, в выборе стиля и образов, в восприятии опасностей, игре с судьбой. «Герой нашего времени» Печорин во многом списан с Байрона, особенно это проявляется в главе «Фаталист».

Б. М. Эйхенбаум писал: «Причина особенного увлечения Лермонтова Байроном была вне литературы — Байрон был для него идеалом «великого человека» [8 с. 14].

О. С. Пугачев отмечает тот факт, что М. Лермонтов пытался подражать Байрону всей своей жизнью, апофеозом чего послужила дуэль с Мартыновым, однако, как поэт он подражал Байрону лишь на раннем этапе своего творчества, тогда как более зрелые стихи и поэмы отличаются. В частности, критики видят в творчестве Лермонтова более глубокое чувство природы, более широкую объективность, более глубокий психологизм, простой язык и синтаксис. Ещё одним важным замечанием становится амбивалентность позиции поэта, проявленная в том, что М. Лермонтов создает героев, в которых наличествуют как положительные, так и отрицательные качества, они неоднозначны, тогда как байронические герои чаще целиком отрицательны.

Восточные поэмы и лирика Дж. Г. Байрона этих лет, полны настроений отчаяния и мировой войны, идущей от шекспировского «Гамлета». Все это было результатом разочарования в политической деятельности, его духовного одиночества, унылых размышлений над торжеством реальных сил в Европе. Образцом структурной и образной системы, конфликтов и центральных фигур «восточных поэм» стали лиро-эпические поэмы «Гяур» и «Корсар» Дж. Г. Байрона [3, с. 45].

В центре лиро-эпических поэм «Гяур» и «Корсар» Дж. Байрона стоит одинокая, гордая личность, которая противопоставляет себя человеческому обществу. Дж. Г. Байрон в своих главных героях подчеркивает одну чрезвычайно характерную черту — мятежный Конрад и мстительный Гяур. Гяур не приемлет рабства, его угнетает положение, в котором оказалась родина. В восточных поэмах воспроизведены персонажи вроде Чайльд-Гарольда, которых он характеризует как злобных, таинственных, с нечистой совестью, гордых, как и сам их автор. Они не любят жизнь и не боятся смерти. В душе они фаталисты, ищут смерти и одиночества, но умеют пробуждать любовь в других [5, с. 61–62].

Юный М. Лермонтов создает собственную поэму под названием «Корсар», однако у литературоведов нет однозначного мнения, был ли на тот момент автор знаком с одноименным произведением Байрона или же в его поэме проявились ключевые романтические мотивы.

Однако как сюжеты, так и композиция произведений схожи: действие происходит на греческих островах, которые находятся под властью турков, поэмы состоят из трех частей, в центре сюжетов — подвиги корсаров, которые нападают на турецкие корабли. В обеих поэмах есть

намек на любовь между главным героем-корсаром и турчанкой-пленницей. Корсары в обоих произведениях являются типичными романтическими героями: они одиноки, отчуждены от общества, сильны духом, горделивы, способны на любовь и сострадание. В обоих поэмах герои являются мятежниками.

Однако М. Лермонтов создает собственного корсара, лишь отчасти следуя романтической традиции Байрона. В. П. Воробьев отмечает отличия уже на уровне организации текста: Лермонтов пишет более сжато, использует женскую рифму, произведение не является столь динамическим и однозначным. В поэме Байрона повествование ведется от третьего лица, тогда как в поэме Лермонтова — от первого [1, с. 108].

Характер корсара Лермонтова так же сильно отличается от характера Конрада, как и формальные признаки произведений, которые их изображают. Конрад Байрона — прежде всего, герой — мятежник, трагическая фигура, бунтарский дух, тогда как Конрад Лермонтова жалок, растерян, что автор подчеркивает тем, что его герой — не капитан, не предводитель, а лишь один из банды

А. Гласе цитирует строчки Лермонтова: «Всё говорило мне, что радость / Навеки здесь погребена», подчеркивая тот факт, что Конрад разочарован в жизни и потому ищет смерти [3, с. 137].

Даже после того, как он вступил в полную приключений пиратскую жизнь, он признается, что грустил, томился, лил слезы, вспоминая свое идиллическое детство, теперь навсегда потерянное. Он проклинает судьбу за то, что она заставила его уничтожить «почти всё то, что [он] любил» [3, с. 138].

Так, исследователи творчества М. Лермонтова склоняются к тому, что М. Лермонтов создает на примере байронического героя нового корсара, он лишает свою поэму динамики, возвышенного трагизма, а также наполняет ее другими моральными ориентирами персонажа. Если байронический герой, несмотря на тысячи злодеяний, добродетелен внутри, а злодеяния творит вынужденно, защищая честь, правду, народ, то есть человеческие идеалы, то герой Лермонтова, по мнению В. Воробьева, лишен этих моральных ориентиров, он устал и бежит от себя. Именно усталость, разочарование в романтизме и высших целях, которые обозначал Байрон подчеркнуты в поэзии Лермонтова [1, с. 82–84].

Ю. В. Люсова отмечает, что «Герой нашего времени», хотя и признан реалистическим романом, попадает под влияние Байрона, потому имеет яркие романтические черты. Печорин — герой-бунтарь, который играет с судьбой. Однако в отличие от скучающего и презирающего общество Байрона и его героев, Печорин желает любви и понимания, но не принят обществом. Также Ю. В. Люсова указывает на такие черты байронизма как меланхолию, сплин, который вынуждает героя к бегству: «Через месяц я так привык к их(пуль) жужжанию, что не обращал больше внимания. И мне стало скучнее прежнего» [5, с. 24].

Однако без Байрона не было бы поисков собственного пути, потому мы приходим к выводу, что байронизм Лермонтова послужил творческим толчком, который создал личность поэта. Лермонтов не стал только последователем Байрона, он заявил о себе как об уникальной личности.

Общими для творчества обоих поэтов становятся мотивы изгнанничества, свободы, гибели, мятежа. Личность в поэзии как Лермонтова, так и Байрона развивается и осознает себя в конфликте и с Богом, и с обществом, и с самим собой.

Литература:

1. Воробьев В. П. Лермонтов и Байрон/ В. П. Воробьев, — М., 2009. — 237 с.
2. Гласе А. Лермонтов и Е. А. Сушкова // М. Ю. Лермонтов: Исследования и материалы/ А.Гласе, — Л., Наука, 1979. — 321 с.
3. Жирмунский В. М. Байрон и Пушкин/ В. М. Жирмунский, Л., 1978. — 425 с.
4. Левакин Н. Н. Художественная рецепция как литературоведческое понятие (к вопросу понимания термина) // Известия ПГЛУ им. В. Г. Белинского, 2012. № 27. С. 308–310.
5. Люсова Ю. В. Рецепция Д. Г. Байрона в России 1810–1830 гг: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук/ Моск. Пед. гос. ун-т. Н. Новгород, 2006. — С. 24.
6. Мысовских Л. О. Экзистенциальная амбивалентность юного Лермонтова: Байрон или другой? // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. Том 9. № 1 (33). С. 58- 77. <https://doi.org/10.21684/2411-197X-2023-9-1-58-77>
7. Пугачёв О. С. Нравственные миры М. Ю. Лермонтова. Пенза: РИО ПГСХА. 2014. — 286 с.
8. Эйхенбаум Б. М. Лермонтов: Опыт историко-литературной оценки. Л.: Гос. изд-во. 1924–168 с.

Turkmen literature and poetry

Baýmyradova Bahar, teacher;

Jumayeva Bahar Allamuradovna, teacher

Seyitnazar Seydi Turkmen State Pedagogical Institute (Turkmenabat, Turkmenistan)

The earliest development of Turkmen literature is closely associated with the literature of the Oghuz Turks. [1, p. 29]. Dovletmammet Azady, Nurmuhammet Andalyp, Magtymguly Pyragy, Şeýdaýy, Zelili, and Mahmut Gaýyby are the best representatives of the 18th and 19th centuries' literature that is considered the period of flourished poetry in Turkmenistan. There are several well-known contemporary poets such as Orazguly Annayev, Agamyrat Soltanov, Akmyrat Jumayev, Agageldi Italmazov, Dovletgeldi Annamuradov, Akmyrat Hojaniyazov, Gozel Shagulyyeva, Kakamyrat Rejepov, Seyitmyrat Geldiyev, Shatlyk Hudaynazarov, Myrat Gurbanov, Serdar Achilov and many others, whose poems are read all over the world. Turkmen poetry has its origins in ancient times. Turkmen poetry has passed a unique path of development in its history, the meaning has become richer in terms of content, and it has improved artistically.

Poetry, by definition, is voice. In the case of poetry, the trope of voice would include the world of sound, as well as silence, in which the poem exists. Voices in poetry explore the ways through which individuals articulate themselves as subjects. The present study, devoted to voice, explores narrative poems ranging from generation to generation [3, p. 2].

There are many types of poetry in Turkmen literature, and it has a unique development during the Renaissance of the new age of the state. Works written in the form of poetry differ from

prose and drama works in that they express the passionate feelings of a person and in their form. Let's explore some compositional differences between poetry and drama:

A stanza is a group of lines of poetry that express a whole idea or a specific part of idea presented in the work. It is separated from other stanza by extra space. This word comes from the Latin word "room", stanzas are used to divide similar parts of written work, as rooms in a house.

Rhythm is the repetition of elements of sound and movement.

Kapiya (rhyme) is the rhyming of words at the ends of lines in a stanza.

In Turkmen literature there are different types of stanzas of poems such as: Mesnevi (the couplet) — two-line stanza, rubagy (quatrain) — four-line stanza, muhammes (quintet) — five-line stanza, museddes (sestet) — six-line stanza. Other kinds like ak and free-verse forms also are popular in Turkmen literature. My poem "Myhman" (A guest) is considered rubagy (quatrain):

Bir sallançak yralyp dur howada,
Hormatladym oň bagyny çekeni.
Bir sallançak gidip barýar dogada,
Gör-ä, bir pursatlyk myhman ekenim!

Another example for this type of poem is "Ömrüme" (To my life):

Üzňe bolma mekanyňdan, iliňden,
 Haýyr iş et gelenini elinden,
 Erbet niýetiňi sogur seriňden,
 Uly-il ýagşylykda ýatlasyn seni!

Tagzym et ene — ata her daň säheri,
 Hyzmatyn et, siňdir söýgi — mähiri,
 Gyş gününde duýsun ýazy — bahary,
 “Janym balam” diýip, ýatlasyn seni!

Depäňde gün parlaýança ýatmagyn,
 Her ädimde ýakynlarňy ýatlagyn,
 Paýlaş sen hemişe gaýgy-şatlagyn,
 Kyýamat gününde ýatlasyn seni!

Perwaz urýan ýylyň ähli paslynda,
 Ylhamyň joş ursun ynşan nesliňde,
 Guýmagursak akyl bolsun aslyňda,
 Il “pähimdar” diýip ýatlasyn seni!

Habarly bol däpden, dessurdan, dinden,
 Ýoluňy saýgargyn sagyňdan, soldan,
 Biwepa hereket çykmasyn senden,
 Söwer ýaryň söýüp, ýatlasyn seni!

Hereketiň halal bolsun, gelişsin,
 Ýörän ýoluň ýöräniňe ýaraşsyn,
 Ýola gözün dikip ýaryň garaşsyn,
 “Wepadarym” diýip ýatlasyn seni!

Adammyň?
 Adam bolmaga çalyş,
 Diňe mertler bilen pikriňi alyş,
 Paýhasyňy durla hem gura ýaryş,
 Il “başarjaň” diýip ýatlasyn seni!

Saňa gardaş bolsun gazetdir kitap,
 Dünýäň gözeldigni duýmaly okap,
 Sözlerden bir dagy döretgin dokap,
 Uly il “şahyr” diýip ýatlasyn seni!

Törüň açyk bolsun ýakyn-ýat üçin,
 Köňlün açyk bolsun dost-u-ýar üçin,
 Aşyňy gysganma bir mätäç üçin,
 Dost-dogan, hemmeler ýatlasyn seni!

In this paper we investigated one of the famous kinds of poetry in Turkmen literature — the narrative poems. Stories help us come to terms with the events we encounter, be they comic or tragic. The fact of the birth of a baby would convey the exact progression and timing of the delivery, but it would take a story to communicate what it meant for the mother to generate a new human being inside her. If we need to make a distinction between the terms story and narrative, it would be simple, yet not wrong, to say that “narrative” is commonly the “telling of a story”. Even though the word narrative is closely

connected to art, it is also an activity that we all engage in throughout our lives. [2, p. 13].

The characters of the story, setting and plot exist in the narrative type of poetry. Because it tells a story like novels or short stories. As for example, my narrative poem “Menek” (Birthmark) is also considered narrative Turkmen poem which written in the form of couplet:

Şygrymy başlasam bir adam hakda,
 Gözlegdäki himik — bir alym hakda.

Probirkadan ybaratdyr durmuşy,
 Diňe synag-analizler ýaz-gyşy.

Alym öýlenipdir dakynyp ýüzük,
 Gyz edep-ekramly, gözleri süzük.

Emma sag ýañakda ullakan menek,
 Oňa ýanyoldaş atarmyş henek.

Aýyrmak isläpdir gelniň tegmilin,
 Alym utanypdyr gepinden iliň.

Synagyn geçirip otuň ýüzünde,
 Ynama giripdir gelniň gözünde.

Ulanypdyr synagdaky maddasyn,
 Ýol edinip himikleriň kadasyn.

Şowsuz tamamlanan ilki synagy,
 Bolupdyr alyma durmuş synagy.

Ilki garan maddasyny az eden,
 Synagyny geçiripdir täzeden.

Ahy:r alym maksadyna ýetipdir,
 Emma gelin tegmil bilen gidipdir.

The earliest poetry was not written but spoken, recited, chanted or sung. Poetic devices such as rhythm, rhyme and repetition made stories easier to memorize so they could be carried long distances and handed down through generations. Narrative poetry evolved from this oral tradition. Like English language, the narrative poems are widely used in Turkmen language, too. As for example, in my poem “Bagt” (Happiness) the story of poor boy is described:

Ownuk zat satýardy ýetim oglanjyk,
 Aýlanyp öýme-öý şäher içinde.
 Günleriň birinde surnugyp halys,
 Ýsgyndan gaçypdyr ýoldan geçende.

Zat satmaga baran ilki öýünden,
 Içer ýaly suw sorapdyr ýygrylyp.
 Mähirlige, gelşiklige gyzjagaz
 Suw ýerine süýt beripdir ýylgyryp.

Aýlar aýlanypdyr, ýyllar geçipdir,
Derde sataşypdyr gyzyň ejesi.
Lukmanlaryň biri dertden açypdyr,
A:hyry şowlapdyr onuň bijesi.

Tölemek islese bejergiň nagtyn,
Lukman hem diýipdir gyza ýüzlenip:

"Süýt berdiň ýyllar öň çäresiz wagtym,
Päk ýürekli gyz sen, bol meniň bagtym!"

As we all know the word "Edebiyat" (Literature) of Turkmen people is derived from the word "Edep" (Etiquette), which means its main function. One of the main functions of the word of art is upbringing youths and efforts to bring up generations into leading people. That's why literature is important part of our life.

References:

1. Akatov Bayram. Ancient Turkmen Literature, the Middle Ages (X-XVII centuries). Turkmenabat: Turkmen State Pedagogical Institute, Ministry of Education of Turkmenistan, 2010.
2. Fredric Jameson, The Political Unconscious: Narrative as a Socially Symbolic Act. Ithaca: Cornell University Press, 1981.
3. Özlem Görey. English Narrative Poetry: A Babel of Voices. Cambridge Scholars Publishing, 2017.

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 13 (564) / 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 09.04.2025. Дата выхода в свет: 16.04.2025.

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.