

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



50
ЧАСТЬ IX
2025

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 50 (601) / 2025

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хуснурин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)

Алиева Таира 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

Курпаяни 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 Максутович, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаянди 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 *Николай Иванович Пирогов* (1810–1881), русский врач-хирург.

Родился Николай Иванович в Москве, в семье военного казначея, майора Ивана Ивановича Пирогова и Елизаветы Ивановны Новиковой, которая происходила из старой московской купеческой семьи. Когда мальчику исполнилось тринадцать лет, материальное положение семьи резко пошатнулось, и сложно сказать, как сложилась бы судьба Николая, если бы не его знакомство с известным врачом, профессором Ефремом Мухиным, который бывал в семье Пироговых. Мухина Николай Иванович называл своим духовным отцом. Тот не только раскрыл в мальчике интерес к медицине, но и принял участие в судьбе Николая. Обедневшему семейству профессор помогал материально, а Коле оказывал поддержку при подготовке ко вступительным экзаменам на медицинский факультет Императорского Московского университета.

В 1828 году Николай Иванович был зачислен в Дерптский университет, где готовили будущих профессоров. Это время было не самым благоприятным для развития медицины. В народе все чаще звучали требования прекратить «богомерзкое употребление» людей. А в учебных заведениях демонстрация проводилась на различных макетах и совершенно посторонних предметах (например, преподаватель демонстрировал сокращение мышц, подергивая платок).

Однако революцию во врачебной науке совершил именно Пирогов. После защиты докторской диссертации и двухлетней учебы в Берлине он получил право выбрать российский университет, где мог бы получить профессорскую кафедру.

Свой выбор Николай Иванович остановил на Московском университете. Но по дороге на родину он тяжело заболел и надолго задержался в Риге. В итоге кафедра была занята, а Пирогов стал профессором при Дерптском университете.

Спустя несколько лет он был приглашен в Петербург. Здесь, в Императорской медико-хирургической академии, он занимался подготовкой военных хирургов. Понимая несовершенство многих методов, Пирогов начал искать новые пути спасения раненых.

Благодаря Николаю Ивановичу появились усовершенствованные или совершенно новые приемы, многие из которых используются врачами по сей день. Пирогов решил пойти против протестов публики и начал проводить показательные обучающие операции и исследования на замороженных трупах. Такой метод получил название топографической анатомии, которую также называли «ледяной анатомией».

В 1847 году, направившись в действующую армию на Кавказ, Пирогов на практике доказал эффективность своих новых методов. Здесь он впервые использовал перевязку накрахмаленными бинтами, что оказалось куда более эффективным, нежели использование обычной марли и лубков. В полевых условиях Николай Пирогов

впервые провел операцию с применением эфирного наркоза, что произвело переворот в хирургии.

Уже во время Крымской войны Пирогов стал использовать гипсовую повязку. Это было новшеством, такой метод давал куда больше шансов избежать ампутации конечностей. Пирогов вообще к ампутации прибегал лишь в крайних случаях.

Тогда же Николай Иванович обратил внимание на важность женской работы в медицине. Медсестры, служившие под его началом, были распределены на несколько категорий, что тоже повышало эффективность их работы. Именно «сортировка» медицинского персонала и раненых, созданная Пироговым, заложила основы современной лечебно-эвакуационной службы в армии.

Успехи и достижения Николая Ивановича очень скоро принесли ему большую известность. Но личная жизнь великого человека оказалась непростой. В начале 1840-х годов он решился сделать предложение Екатерине Мойер, дочери своего давнего знакомого Ивана Мойера. Но, отправив письмо ее отцу и бабушке, он получил вежливый отказ.

На втором году жизни в Петербурге доктор Пирогов тяжело заболел. Теперь он особенно остро ощущал свое одиночество и старался найти ту, которая могла бы скрасить его жизнь. После выздоровления Пирогов посватался к Екатерине Березиной, подруге детства Катеньки Мойер. Та ответила согласием, и в 1842 году состоялось скромное венчание. В этом браке родилось двое сыновей. Увы, рождение второго ребенка стоило Екатерине Дмитриевне жизни.

Тяжело переживая свою потерю, Пирогов встретил женщину, которая не меньше, чем он, страдала от душевного одиночества. Это была баронесса Александра фон Бистром, немка, принявшая православие. Вскоре после знакомства он сделал ей предложение, и его избранница ответила согласием. Именно вторая супруга стала верным другом, соратницей и помощницей Пирогова.

В 1881 году Николая Пирогова стали беспокоить боли в нёбе. После осмотра у коллег он получил неутешительный диагноз, о котором уже и сам догадывался — рак верхней челюсти. Он принял свою судьбу спокойно и хладнокровно. В декабре того же года Николая Ивановича не стало.

В черте города Винницы, в селе Пирогово, находится музей-усадьба Н. И. Пирогова, в километре от которой располагается церковь-усыпальница, где покойится забальзамированное тело выдающегося хирурга.

Памятники Пирогову установлены в Москве, Санкт-Петербурге, Севастополе, Виннице, Днепропетровске, Павлограде, Тарту. Его имя присвоено Российскому национальному исследовательскому медицинскому университету. В 2018 году в Петербурге на базе Военно-медицинского музея был открыт музей Н. И. Пирогова.

Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Малюга Е. В., Дука М. Н.

Ранняя профориентация дошкольников: как интеллект-карты способствуют формированию представлений о будущей деятельности..... 581

Манакова Л. С.

Становление коммуникации у детей от 0 до 3 лет: ключевые аспекты и формы взаимодействия 583

Маркушина А. В.

Коррекция когнитивных нарушений у пациентов при нейродегенеративных заболеваниях 585

Марюхина Е. В.

Сторителлинг как ключ к увлекательной математике..... 595

Масына Т. В.

Сенсорная интеграция как метод коррекции поведения дошкольников с ОВЗ 596

Матвеева А. В., Нагирнер И. И.

Привлечение студентов к учебе для развития успешной карьеры 599

Мельник М. В.

Применение инновационных технологий в музыкальном воспитании дошкольников 602

Миронова В. А.

Оценка актуальности применения микро- и нанообучения на уроках химии в школах г. Оренбурга 604

Мухаметшина Н. Ш.

Использование современных инновационных технологий для развития речи детей дошкольного возраста в соответствии с требованиями ФГОС ДО и ФОП ДО..... 606

Новикова Г. В.

Семья и детский сад в диалоге эмоций: формирование социально ответственной личности..... 609

Овчаренко Н. П., Тырпу Е. А.

Формирование творческих способностей дошкольников на занятиях по чтению художественной литературы..... 610

Олесова А. А.

Работа социального работника с людьми с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании 612

Омирзаккызы А.

Методика компартиативного анализа художественного хронотопа на основе «Литературной карты города Кызылорды» с использованием интерактивной платформы Miro (для 10–11-х классов)..... 614

Романченко Е. А.

Влияние подвижных игр на развитие физических качеств у детей младшего школьного возраста 616

Ротай С. В.

Зачем нужна телесная перкуссия на музыкальных занятиях в ДОУ 618

Руденко О. В.

Игры со звуком: как превратить логопедические занятия в пространство творческого развития 620

Садриева Г. И.

Формирование умений устанавливать причинно-следственные связи и делать выводы у обучающихся 2-х классов посредством творческих заданий 622

Семчишин К. А., Митрукова А. А.

Вовлечение родителей обучающихся в школьные творческие мероприятия..... 624

Сиваконьева А. А.

Педагогические условия организации театрализованной игры с куклами бибабо для формирования театральной культуры 626

Скоробогатова М. А., Мишина А. Г.,

Недоступова Е. С., Часовских Р. И.,

Курчина Т. Б.

Взаимодействие с семьями по приобщению дошкольников к здоровому образу жизни 628

Stem M. R.	Ушакова В. Е.
Enhancing students' speech sound culture through English-language music 630	Развитие мотивации к профессиональному самоопределению учащихся в процессе обучения физике 644
Сухих Е. А.	Фетисова Д. Г.
Трансформация высшего образования в обществе знаний: переход от индустриальной модели к адаптивной парадигме 636	Традиционные уроки как точка отсчета для педагогических инноваций 647
Темерова Т. В.	Филатова С. М.
Организация проектной деятельности через работу научного студенческого общества «Поиск» 640	Геймификация на уроках английского: как превратить изучение языка в увлекательное приключение 648
Трубкина А. С.	Филатова Ю. Г.
Чистописание как ключ к воспитанию 642	Развитие творческого потенциала у детей младшего дошкольного возраста посредством конструирования 650

ПЕДАГОГИКА

Ранняя профориентация дошкольников: как интеллект-карты способствуют формированию представлений о будущей деятельности

Малюга Елена Васильевна, воспитатель;

Дука Марина Николаевна, воспитатель

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 19 г. Крымска (Краснодарский край)

В статье авторы рассказывают, о важности профориентации дошкольников. Предлагают интересные методы и подходы в работе с детьми по профориентации.

Ключевые слова: профориентация, интеллект-карты, визуализация и наглядность, ассоциативное мышление.

Современное образование представляет собой комплексный процесс, направленный на гармоничное развитие личности и интеграцию ребенка в социум. В контексте решения этой задачи одним из действенных подходов является профориентационная деятельность, осуществляемая на этапе дошкольного образования. Знакомство детей дошкольного возраста с многообразием профессий и трудовой деятельностью взрослых выступает как фундаментальный фактор их всестороннего и полноценного становления.

Ранняя профориентация дошкольников является важной задачей, закрепленной в ключевых документах, регулирующих дошкольное образование. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) подчеркивает необходимость формирования у детей положительного отношения к труду и творчеству. Кроме того, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет общее образование как процесс, способствующий развитию личности, приобретению знаний и навыков, а также формированию компетенций, необходимых для жизни в обществе, осознанного выбора профессии и дальнейшего профессионального обучения.

Очевидно, что дошкольный возраст — критически важный период как для педагогов, так и для родителей. В этот период дети с неподдельным интересом познают окружающий мир, а радость от открытий и взросления является для них естественным состоянием. Первые знакомства с миром профессий происходят в семье, когда родители открыто говорят о своей работе, ее радостях и сложностях. Если же родители умалчивают о своей профессиональной деятельности, у детей может сформироваться однобокое представление о труде как о способе заработка. Исследования показывают, что значи-

тельная часть старших дошкольников не может назвать профессию своих родителей, потому что те не делятся информацией о своей работе. Это приводит к размытому пониманию труда, когда дети говорят лишь о «работе» и «деньгах». Именно поэтому миссия дошкольного образования заключается в том, чтобы показать детям, что профессия может быть источником интереса и любви, а труд каждого человека приносит пользу обществу.

Работа по профориентации в детском саду — это увлекательное путешествие, которое помогает дошкольникам открыть для себя многообразие профессий. Мы помогаем им не просто узнать о разных видах деятельности, но и понять, зачем они нужны, какие инструменты помогают людям работать, что именно входит в их обязанности и какие личные качества делают человека успешным в выбранном деле.

Работа по ознакомлению дошкольников с различными профессиями включает такие элементы, как:

- проведение занятий и бесед;
- чтение стихотворений и рассказов, посвящённых профессиям и труду;
- театрализованные постановки на основе прочитанных художественных произведений;
- организацию сюжетно-ролевых игр;
- проведение дидактических, словесных и подвижных игр, направленных на профориентацию;
- занятия по конструированию и рисованию;
- создание интеллект-карт, посвящённых определённым профессиям.

Что такое интеллект-карты и почему они так хороши для детей?

Интеллект-карты, или ментальные карты, — это визуальные схемы, которые помогают структурировать информацию. Они состоят из центральной идеи (в нашем

случае — профессии) и отходящих от нее веток с ассоциациями, картинками, ключевыми словами. Для детей это не просто схема, а целый мир, который они могут исследовать, рисовать, дополнять.

Как же интеллект-карты помогают дошкольникам в профориентации?

Визуализация и наглядность. Дошкольники лучше всего воспринимают информацию через образы. Интеллект-карты позволяют представить профессию в виде яркой картинки, с которой легко ассоциировать различные аспекты. Например, карта «Пожарный» может включать изображения огня, пожарной машины, шлема, воды, а также слова «спасать», «тушить», «смелый».

Развитие ассоциативного мышления. Создавая интеллект-карты, дети учатся устанавливать связи между разными понятиями. Они начинают понимать, какие инструменты нужны врачу, какие действия выполняет строитель, какие качества важны для учителя. Это помогает им формировать более полное представление о каждой профессии.

Стимуляция любознательности и интереса. Интеллект-карты превращают знакомство с профессиями в увлекательное приключение. Дети сами могут участвовать в создании карт, рисовать, придумывать новые ассоциации. Это пробуждает их интерес к окружающему миру и желание узнать больше.

Формирование базовых представлений о мире труда. Даже в дошкольном возрасте дети начинают понимать, что люди занимаются разными делами, которые приносят пользу обществу. Интеллект-карты помогают им увидеть эту взаимосвязь и осознать важность каждой профессии.

Развитие речи и коммуникативных навыков. Обсуждая профессии и создавая интеллект-карты вместе с родителями или воспитателями, дети учатся выражать свои мысли, задавать вопросы, делиться впечатлениями. Это способствует развитию их словарного запаса и умения общаться.

Подготовка к будущему выбору. Хотя дошкольники еще очень далеки от осознанного выбора профессии, знакомство с различными сферами деятельности через интеллект-карты закладывает фундамент для будущих решений. Они начинают понимать, что существует множество интересных путей, и могут начать задумываться о том, что им нравится и что у них получается.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — М.: ТЦ Сфера, 2024. — 48 с. (Правовая библиотека образования).
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2023, 01.01.2024, 01.03.2024, 01.09.2024). — М.: ТЦ Сфера, 2024. — 320 с. (Правовая библиотека образования).

Как же использовать интеллект-карты для профориентации дошкольников? Например:

«Я и мои интересы».

Центральная тема: «Я люблю...» или «Что мне нравится делать?».

Ветви: рисуем или пишем (если ребенок уже умеет) то, что ему нравится: играть с машинками, рисовать, лепить, слушать сказки, помогать маме, гулять на улице, смотреть на животных.

Подветви: к каждой ветке можно добавить детали. Например, к «играть с машинками» — «гонки», «строительство дороги», «грузовики». К «рисовать» — «краски», «карандаши», «цветы», «людей».

Связь с профессиями: обсуждаем, какие люди занимаются тем, что нравится ребенку. Если он любит рисовать, можно поговорить о художниках, дизайнерах, иллюстраторах. Если любит строить — о строителях, инженерах.

Или, например, «Мир профессий вокруг нас».

Центральная тема: «Кто работает в нашем городе?» или «Кем работают люди?».

Ветви: можно разделить по местам работы (детский сад, больница, магазин, стройка) или по типам деятельности (кто лечит, кто строит, кто учит, кто готовит).

Подветви: к каждой ветке добавляем конкретные профессии. Например, к «больница» — «врач», «медсестра», «стоматолог». К «магазин» — «продавец», «кассир», «охранник».

Визуализация: используем картинки из журналов, распечатанные изображения профессий, или просим ребенка нарисовать, как он представляет себе эту работу.

Обсуждение: задаем вопросы «Что делает этот человек?», «Что ему нужно для работы?», «Почему эта работа важна?».

Применение интеллект-карт в рамках федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования способствует объединению различных направлений обучения и достижению ключевых целей развития детей, таких как любознательность, инициативность, уверенность в себе, наблюдательность и творческое мышление. Это связано с тем, что современные дети требуют более гибких и инновационных подходов, нежели традиционные методы. Успех в педагогике сегодня зависит от личностно-ориентированного подхода и владения современными технологиями.

Становление коммуникации у детей от 0 до 3 лет: ключевые аспекты и формы взаимодействия

Манакова Людмила Сергеевна, студент магистратуры
Курганский государственный университет

В статье рассматривается проблема отсутствия унифицированного, то есть, приведенного в единую форму, стандарт или систему, инструмента для отслеживания этапов становления коммуникации детей раннего возраста (0–3 года). Методология исследования базируется на анализе научных трудов ведущих специалистов в области лингвистики и логопедии, посвященных становлению коммуникативных навыков у детей раннего возраста.

Результаты исследования представлены в виде практикоориентированной таблицы, позволяющей:

- оперативно сопоставлять реальные навыки ребёнка с возрастными нормативами;
- выявлять возможные задержки в становлении коммуникативных навыков;
- планировать коррекционно развивающие мероприятия при необходимости.

Практическая значимость работы заключается в том, что разработанная таблица может быть использована:

- педагогами дошкольных учреждений для мониторинга речевого развития воспитанников;
- родителями для самоконтроля за динамикой коммуникативных навыков ребёнка;
- логопедами и дефектологами в диагностической деятельности.

Ключевые слова: обращенная речь, дети, коммуникативные навыки, развитие личности.

Введение

Становление коммуникативных навыков — один из ключевых показателей психолингвистического становления ребёнка в раннем возрасте. Способность воспринимать, осмыслять и реагировать на речевое воздействие взрослого служит фундаментом для последующего овладения активной речью и формирования когнитивного развития. Особую значимость приобретает своевременное выявление возможных отклонений от нормативных показателей, что требует от педагогов и родителей чёткого ориентира — систематизированной картины возрастных этапов формирования понимания обращённой речи и коммуникации.

Проблема исследования заключается в противоречии между:

- объективной потребностью в чётком, структурированном ресурсе для оценки развития коммуникативных навыков;
- фрагментарностью и разнородностью существующих научных данных, затрудняющих их практическое применение.

Цель исследования — систематизировать данные о формировании компонентов коммуникации у детей 0–3 лет и разработать наглядную таблицу онтогенеза, позволяющую:

- 1) отслеживать соответствие речевого развития возрастным нормам;
- 2) выявлять возможные задержки на ранних этапах;
- 3) планировать коррекционно развивающие мероприятия.

По Лепской Н. И. [4] акт коммуникации делится на:

1. Превалирующий аспект (предметно-содержательный, фактический, эмоциональный);
2. Виды общения (монолог, диалог);
3. Средства осуществления акта коммуникации (невербальный, вербальный);

Развитие некоторых аспектов доречевой стадии коммуникации рассмотрим в таблице 1.

Таблица 1. Онтогенез развития коммуникативных навыков по Лепской Н. И. [4]

Доречевая стадия развития	
0–2.6 мес	Крик. В этот период у ребенка выступают в качестве коммуникации безусловно рефлекторные реакции, описанные выше. Но крик выступает в качестве коммуникации только у взрослого, который реагирует на данный призыв, т. к. у только родившегося ребенка нет установки на выражение своих чувств
2.6–4 мес	Гуление. 2- 3 мес. По К.Бюлеру [1], формируются симптомы положительного и отрицательного состояния ребенка. С 3х мес. Появляется первая социальная-реакция на общение с матерью
4–6 мес	Гуканье. Ребенок дает ответную реакцию матери в виде улыбки, эмоционального жеста, вокализации гуления. Эти проявления являются призывом к матери вступить с ним в эмоциональный контакт
6–12 мес	Лепет

Таблица 1 (продолжение)

Становление форм коммуникации	
0–2.6 мес	По Е. Н. Винарской [2], на этом этапе существует только монолог матери. Реакция ребенка- крик, который обусловлен двумя биологическими потребностями: пищевой и оборонительный
2(2.6)–5(6) мес	Все еще преобладает монолог матери, но (по К.Изард [3]), есть место полной ответной реакции адресата, например (по Выготскому), в виде общей двигательной активности
5(6)–10(11) мес	Происходит переход от монолога к диалогу. Ребенок чаще становится инициатором "коммуникации". (По Носикову [5]) Появляются "лепетные монологи"
(9)–12(14) мес	Вокализации жесты, мимика как матери, так и ребенка приобретают собственно коммуникативную значимость. Ребенок отвечает на реплики взрослого адекватными предметными действиями
Невербальные жестово- мимические средства	
3–5 мес	Развитие жестов Развитие звуковых невербальных средств Жесты- самоадаптивные движения, которые отражают эмоциональное состояние. Отрицательное состояние — многочисленные резкие, короткие и быстрые движения рук и ног; положительное эмоциональное состояние — те же движения, только плавные и медленные
6–8 мес	Ребенок овладевает практически всей мимикой отрицательных и положительных эмоциональных состояний, в результате чего у него складывается целостная система выражения переживаний
8–10 мес	Система произвольных (преднамеренных) жестов, прежде всего указательных Невербальные звуковые средства
8–12 мес	Формирование эмоционально- субъективное отношение к окружающему, связанное с реакцией удовольствия или неудовольствия

Вывод по таблице 1.

Таким образом, доречевая стадия играет важную роль в последующем формировании ребенка как личности: здесь закладываются основы не только его физиологического, но и социального, а также собственно языкового развития. От того, как прошел этот этап, чем обогатил ребенка, зависит его дальнейшая жизнедеятельность, прежде всего характер контактов с окружающими.

Рассмотрим речевую стадию развития коммуникации в таблице 2.

Таблица 2

Речевая стадия развития коммуникации ребенка	
10–18 мес	Период перехода от лепета к речи. Накопление первоначальных знаний об окружающем. В действиях ребенка главное — показать свои эмоции и желание пообщаться со взрослым. Например, он может бросить игрушку, чтобы привлечь внимание, или потянуть к матери руки и несколько раз согнуть и разогнуть пальцы, чтобы позвать ее. Ребенок быстро учится издавать звуки, что приводит к появлению междометий. Эти звуки связаны с эмоциями и значениями. Междометия начинают как звукоподражания и выражения чувств, а затем становятся более привычными для общения. Хотя они могут быть разными, каждое междометие имеет свое значение в конкретной культуре
22–23 мес	Становление номинации и формирование ситуативного сообщения (По Боровскому и Кузнецовой [6]) Используют глаголы в инфинитиве, чтобы обозначать действия. Эта форма помогает им выразить свои желания и описать действия других
2–3 года	В этот период ребенок активно взаимодействует с окружающим миром, обращая внимание на объекты и их действия. Он начинает понимать связь между предметами и тем, что они делают, осознавая их как действующих субъектов. Так формируется субъектное значение

Выводы по таблице 2.

Таким образом, к началу третьего года жизни у ребенка уже можно наблюдать использование всей системы значений, которые передаются в русском языке через падежные формы: субъектные, объектные, обстоятельственные и определятельные. Однако из-за отсутствия предлогов и путаницы с окончаниями эти способы передачи значений остаются довольно неразвитыми. Обычно название действия представлено в форме повелительного наклонения или инфинитива, а названия субъекта и объекта выражаются существительными в их начальной форме.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сделать ряд принципиальных выводов о закономерностях онтогенеза коммуникативных навыков у детей в возрасте от 0 до 3 лет.

Во-первых, **доречевая стадия** (от рождения до примерно 12–14 месяцев) действительно играет фундаментальную роль в становлении ребёнка как личности. На этом этапе:

- формируются базовые механизмы восприятия речевой информации;
- закладываются предпосылки для социального взаимодействия через невербальные средства коммуникации (взгляд, жесты, мимика, интонация);
- развивается слуховое внимание и способность к дифференциации речевых звуков;
- выстраивается эмоциональная связь со взрослыми, создающая основу для дальнейшего речевого диалога.

Качественное прохождение доречевой стадии напрямую определяет успешность последующего языкового развития и социальной адаптации ребёнка. Дефицит коммуникативного опыта на этом этапе может привести к задержкам в формировании активной речи и трудностям во взаимодействии с окружающими.

Во-вторых, к началу третьего года жизни ребёнок демонстрирует качественно новый уровень владения языковой системой. В частности, эмпирические наблюдения подтверждают, что к этому возрасту:

- осваивается семантико-грамматическая структура предложения;
- активно используются все основные падежные формы русского языка (субъективные, обстоятельственные, определительные), что свидетельствует о понимании синтаксических отношений между словами;
- расширяется активный словарь и усложняется структура высказываний;
- появляется способность к построению многокомпонентных фраз, отражающих реальные ситуации и отношения.

Таким образом, период от 0 до 3 лет представляет собой интенсивный этап речевого онтогенеза, в ходе которого происходит постепенный переход от доречевых форм коммуникации к осознанному использованию языковых средств, формируется база для дальнейшего овладения грамматикой, лексикой и фонетикой родного языка, а также развивается способность к диалогу и пониманию обращённой речи как инструмента социального взаимодействия.

Литература:

1. Бюлер К. Теория языка / К. Бюлер; пер. с нем. / общ. ред. и вступ. ст. Т. В. Юдиной. — М.: Прогресс, 1993. — 502 с.
2. Винарская Е. Н. Дизартрия / Е. Н. Винарская. — М.: АСТ, 2006. — 144 с.
3. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2000. — 464 с.
4. Лепская Н. И. Речевое развитие ребёнка / Н. И. Лепская. — М.: МГГУ им. М. А. Шолохова, 1997. — 134 с.
5. Носиков С. М. Фонетика детского языка / С. М. Носиков. — М.: Наука, 1985. — 88 с.
6. Борковский В. И., Кузнецов П. С. Историческая грамматика русского языка / В. И. Борковский, П. С. Кузнецов. — М.: Высшая школа, 1965. — 512 с.

Коррекция когнитивных нарушений у пациентов при нейродегенеративных заболеваниях

Маркушина Анастасия Владиславовна, студент магистратуры
Московский институт психоанализа

Научный руководитель: Бердникович Елена Семеновна, кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник, руководитель психолого-логопедической группы
Российский центр неврологии и нейронаук (г. Москва)

В статье рассмотрена проблема нейropsихологической коррекции пациентов с нейродегенеративными заболеваниями и нарушением высших психических функций. Авторы приводят результаты эмпирического исследования, проведенного в 5-м неврологическом отделении ФГБНУ РЦНН, новизна которого заключается в комплексном изучении особенностей нарушений высших психических функций у пациентов с болезнью Вильсона — Коновалова и мозжечковой атаксией, с акцентом на редкость когнитивных дефицитов. Проведенное исследование позволило разработать рекомендации для мультидисциплинарного сопровождения пациентов со столь редкими нейродегенеративными заболеваниями.

Ключевые слова: нейродегенеративные заболевания, комплексная реабилитация, болезнь Вильсона — Коновалова, мозгечковая атаксия.

Введение

Число нейродегенеративных заболеваний (НДЗ) в настоящее время оценивается в несколько сотен, однако при классификации нейродегенераций ученые сталкиваются с мультисистемной атрофией, затрудняющей формирование единой клинической картины. Нейродегенеративные заболевания представляют собой одну из самых актуальных проблем современной медицины, педагогики, нейропсихологии, логопедии. Эти заболевания характеризуются прогрессирующей потерей функций нервных клеток, что ведет к необратимым изменениям в мозге и нарушению различных когнитивных, двигательных и поведенческих функций. Нарушения высших психических функций (ВПФ), таких как память, внимание, речь, мышление и восприятие, становятся одними из основных симптомов, существенно ухудшающих качество жизни пациентов и их способность к самостоятельному функционированию.

Проблема нейропсихологической коррекции пациентов с нейродегенеративными заболеваниями и нарушением ВПФ является не только важной медицинской задачей, но и социальной, поскольку такие расстройства затрудняют участие больных в повседневной жизни, их трудовой деятельности и взаимодействии с окружающим миром. Коррекция направлена на восстановление или компенсацию утраченных функций с использованием различных методов, включая когнитивную терапию, физиотерапию, фармакологическую поддержку и психотерапевтические подходы. Особое внимание уделяется разработке персонализированных программ, которые учитывают степень повреждения мозга и специфические потребности каждого пациента.

В рамках данного исследования была проведена оценка эффективности когнитивных тренингов у пациентов с заболеваниями нейродегенеративного генеза.

Цель исследования: изучить специфику нарушений и способы коррекции высших психических функций у пациентов с заболеваниями нейродегенеративного генеза.

Задачи исследования:

1. Провести обзор теоретико-методологических концепций о нарушениях высших психических функций при нейродегенеративных заболеваниях и методов их коррекции;

2. Проведение комплексного нейропсихологического исследования пациентов с заболеваниями нейродегенеративного генеза;

3. Выявление специфических особенностей нарушения высших психических функций у пациентов с заболеваниями нейродегенеративного генеза

4. Разработать и провести программу коррекции, направленную на улучшение работы когнитивных функций;

5. Определить эффективность разработанной программы коррекции у пациентов с заболеваниями нейродегенеративного генеза.

Объект исследования: состояние высших психических функций при нейродегенеративных заболеваниях.

Предмет исследования: методы диагностики высших психических функций у пациентов с мозгечковой атаксией и болезнью Вильсона — Коновалова.

Понятие «дегенерации» имеет более раннюю, философско-естественнонаучную историю. В XVIII веке Жорж-Луи Леклерк, граф де Бюффон использовали этот термин для объяснения влияния окружающей среды на физиологические изменения человеческих популяций. С середины XIX века термин активно внедрялся в медицинскую литературу, особенно в гистопатологических исследованиях. К концу XIX века представление о «дегенеративной конституции» укоренилось в психиатрии и неврологии: предполагалось, что определенные психические, поведенческие и соматические расстройства могут быть выражением наследуемого биологического упадка. Эти идеи впоследствии были использованы в евгеническом движении, включая принудительные меры по ограничению размножения лиц с психическими и неврологическими заболеваниями в США, Канаде, а позже — в нацистской Германии, где они привели к массовым стерилизациям и уничтожению десятков тысяч людей [7].

После Второй мировой войны терминология и подходы в психиатрии и неврологии начали радикально меняться. Понятие «дегенерации» стало восприниматься как морально и научно устаревшее, и было постепенно вытеснено из профессионального лексикона. На фоне отказа от концепции дегенерации в психиатрии в 1960-х годах начало формироваться новое понятийное поле — «нейродегенеративные заболевания». Первый зарегистрированный случай употребления этого термина в названии научной статьи относится к 1965 году, однако широкое распространение он получил только с 1980-х годов [1].

В современной научной литературе и руководствах термин «нейродегенеративный» используется для обозначения прогрессирующих заболеваний центральной нервной системы, характеризующихся избирательной гибелью нейронов [6]. К числу таких заболеваний относят болезнь Альцгеймера, болезнь Паркинсона, деменции, связанные с прионами, болезни мотонейронов, хорею Гентингтона и спиноцеребеллярные атаксии. С точки зрения речевой реабилитации интересным и перспективным представляется исследование, проведенное Бердинкович Е. С. на базе ФГБНУ РЦНН, целью которого являлось изучение влияния логопедической реабилитации на качество жизни пациентов с прогрессирующей мозгечковой дизартрией [3]. В исследовании приняли участие 20 пациентов взрослого возраста с мозгечковой дегене-

рацией, которые были распределены по 10 человек в экспериментальную (интенсивная речевая реабилитация) и контрольную (стандартное оказание логопедической помощи в стационаре) группы. На основании разработанного опросника автором экспериментально были выявлены факторы, негативно влияющие на речь и коммуникацию лиц с редкими орфанными заболеваниями

Современные международные организации, такие как Medical Research Council (MRC) и Европейская программа по исследованию нейродегенеративных заболеваний (JPND), определяют эти расстройства как хронические, неизлечимые и инвалидизирующие состояния, чаще всего связанные с возрастом. С патогенетической точки зрения, нейродегенеративные заболевания ассоциируются с нарушениями белкового метаболизма, митохондриальной функцией, окислительным стрессом и воспалительными процессами. В отличие от морально нагруженного термина «дегенерация» прежних веков, современное понятие «нейродегенерации» обозначает строго биомедицинское явление — утрату структуры или функции нейронов, обусловленную множеством молекулярных и клеточных механизмов.

Что касается механизмов, связанных с нейродегенерацией, важно выделить нейровоспаление, митохондриальную дисфункцию и нарушение равновесия в белковом гомеостазе. Однако конкретные механизмы, связанные с каждым нейродегенеративным заболеванием, до сих пор неизвестны, поэтому эффективные варианты лечения отсутствуют. В целом существует несколько факторов риска, таких как онтогенетически запрограммированное старение, наследственные аномалии, травматическое повреждение, окислительный стресс, воспаление, токсическое воздействие. Основные патофизиологические механизмы включают: генетические факторы; токсические факторы и экология; пожилой возраст.

Таким образом, НДЗ представляют собой группу патологических состояний, характеризующихся прогрессирующим и необратимым разрушением нервных клеток в головном и спинном мозге. История изучения нейродегенеративных заболеваний прошла путь от клинических описаний и исследований к молекулярной биологии и поиску ранних диагностических маркеров, что открывает перспективы для улучшения качества жизни пациентов. Говоря о нарушениях в работе ВПФ, мы можем выделить нарушения в работе кратковременной и долговременной памяти; снижение свойств внимания; снижение функций программирования и контроля деятельности; нарушения речи, трудности чтения и письма.

В рамках эмоционально-поведенческих трудностей выделяют: депрессию, повышенную тревожность, манильность, лабильное эмоциональное состояние, апатию, в нередких случаях проявляются реактивных психозы, сопровождающиеся галлюцинаторно-бредовой симптоматикой. Вышеописанные нарушения вызывают дезадаптацию, снижают потребность в установлении

личностно-близких связей, снижается понимание социальных сигналов, происходит социальная депривация.

Болезнь Вильсона — Коновалова (БВК), также известная как гепатоцеребральная дегенерация, является редким наследственным орфанным заболеванием, которое характеризуется нарушением обмена меди в организме. Это заболевание приводит к накоплению меди в различных органах, включая печень, головной мозг, почки и глаза. В первую очередь, поражаются базальные ганглии, что обуславливает такие клинические проявления как двигательные расстройства, когнитивные нарушения и психиатрические симптомы.

В отечественной медицине академиком Н. В. Коноваловым были расширены представления о БВК. Рассмотрев анатомические особенности прогрессирования болезни, образование кист и сморщивание структур головного мозга, перерождение подкорковых узлов, коры, гипоталамуса, мозжечка, серого вещества ствола, Н. В. Коновалов дал данному заболеванию название «гепатоцеребральная дистрофия». Неврологическая симптоматика болезни Вильсона — Коновалова связана с экстрапирамидными и мозжечковыми нарушениями. Среди них отмечаются: трепет (размашистый, нерегулярный), мышечная гипертония, гипертонус экстензоров ног (и сопутствующее изменение походки), дизартрия (прогрессирующее нарушение, доходящее до анартрии), гипомимия, гипокинезия, атаксия [5]. Внешний вид и особенности работы внутренних органов: отклонения в массе тела, колебания артериального давления, гипогликемия. Среди психологических проявлений болезни необходимо обратить внимание на: депрессивный фон настроения, ограничение контактов с окружающими, наличие патологических страхов, отмечаются истероформный и шизофреноидный синдром.

Мозжечок — это мозговая структура ответственная за координацию движений, равновесие, поддержание мышечного тонуса. Помимо этого, мозжечок за счет гипоталамо-церебральных путей принимает участие в деятельности сердечно-сосудистой, дыхательной, иммунной систем, регулирует пищевое поведение. В обеспечение деятельности вышеописанных структур принимает активное участие фастигиальное ядро. Так, оно способствует регуляции артериального давления. Регуляция дыхания осуществляется за счет воздействия гистаминергических нейронов гипоталамуса. Мозжечок, как один из центров, в котором заложены программы жизнеобеспечения, оказывает компенсаторное воздействие при гипоксии. При рассечении мозжечка наблюдаются такие нарушения как: апноэ, потеря дыхательного контроля и другие нарушения, связанные с координацией дыхательных программ.

На данный момент не существует эффективного лечения для большинства форм атаксии. Однако исследования продолжаются, и есть надежда на разработку новых терапевтических методов, которые могут улучшить качество жизни пациентов с этим заболеванием.

Мозжечок получает афферентную информацию о произвольных движениях мышц от коры головного мозга, а также от мышц, сухожилий и суставов. Он также получает информацию о балансе от вестибулярных ядер. Каждое полушарие мозжечка контролирует одну и ту же сторону тела, поэтому при повреждении симптомы будут проявляться на стороне поражения. Ряд признаков и симптомов возникают вследствие дисфункции мозжечка: при гипотонии мышцы теряют устойчивость к пальпации из-за уменьшения влияния мозжечка на гамма-мотонейроны. Больной ходит широкой походкой с наклоном в сторону поражения. Нарушения произвольных движений, называемые атаксией, включают трепет при мелких движениях, например при письме или застегивании одежды.

Атаксия глазных мышц приводит к нистагму — ритмическому колебанию глаз. Чтобы спровоцировать нистагм, пациенту следует повернуть глаза горизонтально. Аналогично атаксия мышц гортани приводит к дизартрии. Речь невнятная, слоги отрываются друг от друга. Дисдиадохокинезия — отсутствие способности выполнять быстро чередующиеся движения. Можно попросить пациента быстро супинировать и пронатировать оба предплечья одновременно. На стороне поражения мозжечка движения будут медленными и неполными. Атаксия — это нарушение координации движений, не связанное с мышечной слабостью. Атаксия может быть вызвана патологией работы вестибулярных структур или нарушение работы проприорцептивных рецепторов [4].

Исходя из вышесказанного, можем сделать вывод о том, что атаксия способна нарушать: движения глаз (нистагм), речь (дизартрия), движения конечностей, функцию поддержания равновесия. Выделяются следующие виды атаксии:

1) вестибулярная — при этом виде атаксии нарушения проявляются преимущественно, когда человек находится в вертикализированном положении;

2) мозжечковая — вызывается поражением мозжечка, его афферентных и эфферентных связей. При данном типе атаксии наблюдаются нарушения в ритмической организации движений, их силе и скорости.

Высшие психические функции — это сложные, интегрированные формы психической деятельности, которые характеризуются сознательностью, целенаправленностью и опосредованностью. Эти функции являются результатом развития и взаимодействия биологических, когнитивных и социально-культурных процессов. Благодаря слаженной работе высших психических функций человек способен выполнять сложные мыслительные операции, ему доступны категории, обобщения, операции планирования. Одним из ведущих исследователей в области высших психических функций является Л. С. Выготский, который ввёл понятие «психические функции», рассматривая их как результат культурно-исторического развития. Как отмечал А. Р. Лuria, такие функции имеют три основные особенности:

— они формируются в течение жизни под воздействием социальных факторов;

— их психологическая структура опосредована различными средствами, прежде всего речевой системой;

— они реализуются произвольно.

Распад ВПФ при нейродегенеративных заболеваниях представляет собой сложную и многогранную проблему, требующую комплексного подхода к диагностике, лечению и коррекции. Понимание патофизиологии и клинических проявлений этих нарушений позволяет разработать индивидуальные планы коррекции, направленные на улучшение качества жизни пациентов. Рассмотрим те высшие психические функции, которые страдают при нейродегенеративных заболеваниях.

Память является одной из ключевых высших психических функций, которая играет важную роль в повседневной жизни человека. Нейродегенеративные заболевания часто сопровождаются нарушениями памяти, что существенно снижает качество жизни пациентов и их семей. Основные симптомы нарушений памяти включают: забывчивость, снижение объема кратковременной и долговременной памяти, проблемы с рабочей памятью.

Симптомы нарушения внимания можно представить, как: снижение способности концентрироваться, трудности одновременной обработки разномодальных источников информации, снижение устойчивости внимания, а также инертность внимания, трудности переключения.

Для составления более ясной картины структуры нарушения ВПФ в рамках нейродегенеративных заболеваний проведем сравнительный анализ.

Пациенты с мозжечковой атаксией часто демонстрируют нарушения ВПФ несмотря на то, что традиционно мозжечок ассоциируется преимущественно с двигательными функциями. Современные нейropsихологические исследования подтверждают его участие в когнитивных и эмоциональных процессах.

У пациентов с мозжечковой атаксией наблюдается снижение произвольной памяти, особенно в условиях когнитивной нагрузки или усталости. Это проявляется в трудностях с удержанием и воспроизведением информации, особенно при многозадачности. Однако непроизвольная память и способность к запоминанию на слух или зрительно могут оставаться относительно сохранными. Это указывает на возможное сохранение некоторых аспектов памяти при поражении мозжечка [2].

Снижение внимания является одним из наиболее частых когнитивных расстройств при мозжечковой атаксии. Пациенты часто жалуются на трудности в концентрации, особенно при длительных или монотонных задачах. Это может проявляться в снижении способности к переключению внимания, что затрудняет выполнение многозадачных действий.

Мышление у пациентов с мозжечковой атаксией часто характеризуется замедленностью, трудностями в планировании и абстрактном мышлении. Это может проявляться в затруднениях при решении задач, требующих ло-

гического анализа или предсказания последствий. Кроме того, возможно снижение беглости речи и трудности в организации речевого высказывания.

Материалы и методы. Нейропсихологические методы коррекции нарушений высших психических функций при нейродегенеративных заболеваниях представляют собой важное направление, ориентированное в первую очередь на поддержание достаточного уровня жизни. Нейродегенеративные заболевания — это состояния, при которых постепенно разрушаются связи между нейронами головного мозга, что впоследствии приводит к когнитивному снижению. Наиболее уязвимыми оказываются базальные ганглии, мозжечок, а также лобные, теменные и височные доли.

Нейропсихологические методы диагностики:

- 1) для оценки праксических показателей: проба на *динамический праксис* (кинетический и графомоторный), проба на *кинестетический праксис*, проба Хэда на *пространственный праксис*; проба Озерецкого на реципрокную координацию;
- 2) для оценки особенностей *зрительного гносиа* проводились методики: опознания предметных, недорисованных и наложенных изображений;
- 3) для оценки сохранности *слухового неречевого гносиа*: «восприятие и воспроизведение ритмических структур»;
- 4) показатели *внимания и общей нейродинамики* оценивались с помощью методики «Таблицы Шульте»;
- 5) для оценки сохранности навыков *счетных операций*, а также диагностики устойчивости внимания и оценки динамики работоспособности применялась методика «отсчитывание»;
- 6) для оценки сохранности *памяти* применялись методики: «10 слов», «воспроизведение рассказа», «запоминания двух групп слов», «запоминание трех картинок»;
- 7) для оценки сохранности *пространственного анализа и синтеза* применялись методики: проба «часы», проба «рисунок».
- 8) для исследования *речи* применялись методики: исследование понимания простых конструкций, исследование понимания логико-грамматических конструкций, исследование чтения; исследование отраженной речи, исследование автоматизированной речи, исследование письма;
- 9) для оценки мышления применялась методика «сюжетные картинки».

Психологические методы диагностики: для исследования особенностей восприятия качества жизни применялся опросник качества жизни (EQ-5D-5L).

Статистический анализ. Применялся метод обработки данных: метод количественного анализа (U-критерий Манна — Уитни).

Выборка и эмпирическая база исследования: эмпирической базой исследования стало **Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Российский центр неврологии и нейронауки»** (ФГБНУ РЦНН),

5-е неврологическое отделение с молекулярно-генетической лабораторией. *Критерии включения:* подтвержденный диагноз БВК или МА; возраст от 18 лет; подписание согласия об участии; наличие доступа в интернет с помощью портативного компьютера (ПК). *Критерии исключения:* при формировании групп участников исключались те пациенты, у которых: основной диагноз (БВК или МА) сочетался с выраженными префронтальными (лобными) нарушениями; пациенты с медикаментозно-купированной симптоматикой основного заболевания; имеющие психиатрические заболевания, которые могли бы существенно повлиять на интерпретацию результатов исследования; исключались пациенты с диагнозами, связанными с психозами, тяжелыми депрессивными расстройствами, а также с расстройствами личности или другими психиатрическими состояниями, требующими постоянного медицинского сопровождения или коррекции.

В рамках практической составляющей исследования нами проводились методики для оценки нарушений высших психических, оценивался уровень ориентированности в месте, времени, собственной личности. В контексте нейропсихологического анализа качества жизни пациентов с нейродегенеративными заболеваниями, такими как мозжечковая атаксия и болезнь Вильсона — Коновалова, опросник EQ-5D-5L представляет собой один из наиболее стандартизованных и широко применяемых инструментов для оценки здоровья, связанного с качеством жизни (Health-related quality of life, HRQoL). Опросник разработан EuroQol Group и является универсальным методом для измерения отклонений от состояния полного здоровья.

Метод поиска различий — критерий Манна — Уитни

В нашем исследовании для поиска различий между бальных оценками нейропсихологических симптомов пациентов с мозжечковой атаксией и пациентов с болезнью Вильсона — Коновалова использовался непараметрический критерий Манна — Уитни для несвязанных выборок. Непараметрические критерии базируются на обработке данных с рангами и частотами. Критерий Манна — Уитни применяется для сравнения показателей выраженности признака в малых выборках. Сравнение проводится в рамках средних значений генеральных совокупностей ответов, представленных в ранговом формате. Внимание уделяется не значению ответы испытуемого, как таковому, а рангу, которому он занимает. Данный статистический метод позволяет определить, достаточно ли маленькое значение между двумя сравниваемыми рядами признаков. Достоверность различий подтверждается, при условии того, что эмпирическое значение (полученное во время подсчета критерия Манна Уитни) меньше, критического. В нашем исследовании подсчет критерия Манна — Уитни производился при использовании статистического пакета STATGRAPHICS 19.

Результаты. Суммарные данные по исследованию праксических функций. Сравнение показателей (Рис. 1.) происходило после суммирования полученных баллов по отдельным пробам. Отметим, что каждая методика оценивалась от 0 до 3 баллов, где 0 — отсутствие выраже-

ности симптома, 3 — максимальная выраженность симптома. Нами сравнивались суммарные показатели баллов по всем пробам из праксиса (рецепторная координация, праксис позы пальцев, пробы Хэда, КЛР, графомоторная проба, слухомоторная координация, рисунок стола).

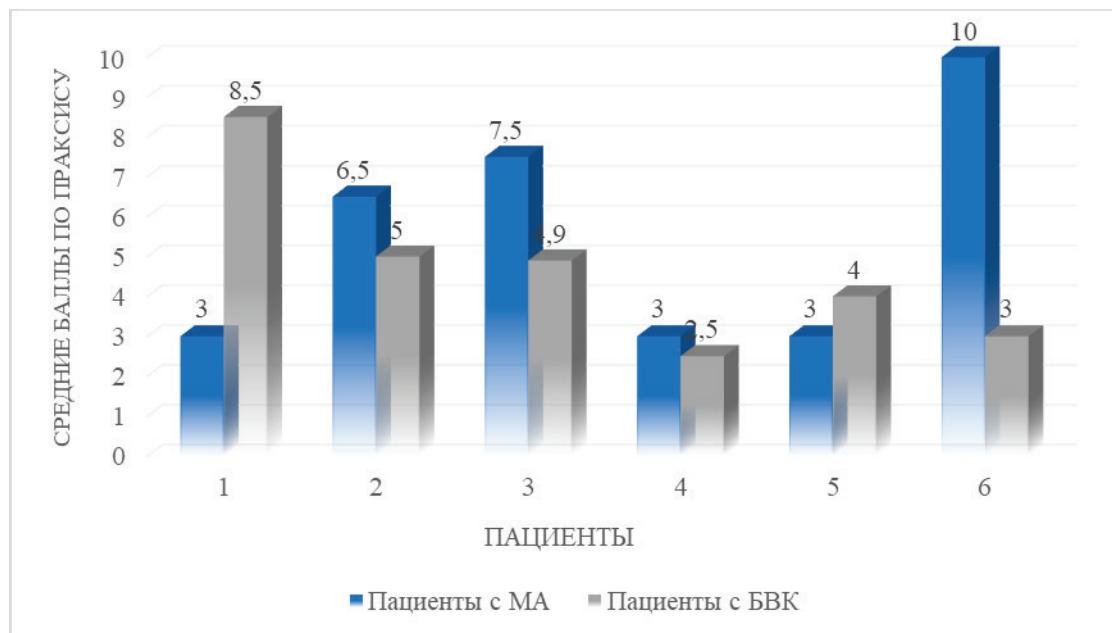


Рис. 1. Сравнительный анализ средних баллов при исследовании праксиса у пациентов с БВК и МА

Как показано на рис 1, наибольший балл за при исследовании праксиса был у пациента с мозжечковой атаксией, в то время как наименьший балл и, следовательно, более сохранная симптоматическая картина — у пациента с болезнью Вильсона — Коновалова.

При исследовании моторных функций у пациентов с нейродегенеративными заболеваниями, такими как БВК и МА, в пробах на динамический праксис, направленных на оценку способности к последовательному выполнению сложных двигательных программ, преимущественно выявляются ошибки регуляторного характера (вертикальный кулак; потеря или изменение программы). Стоит отметить, что ошибки носят стереотипный характер. Важным аспектом является трудность самокоррекции выявленных ошибок. Это обусловлено дефицитом обратной связи от мозжечка и базальных ганглиев, которые в норме обеспечивают динамическую адаптацию моторных актов на основе сенсорной информации. В результате для улучшения выполнения задач часто требуется внешняя поддержка, такие как речевое опосредование или повтор инструкции.

Медиальное значение у пациентов с БВК = 4,5; у пациентов с мозжечковой атаксией = 4,75. При уровне значимости 0,05 у двух групп не выявлено статистически значимых различий. Подобные результаты могут быть объяснены тем, что как у пациентов с болезнью Вильсона — Коновалова, так и у пациентов с мозжечковой атаксией есть нарушения праксиса. На рис. 2 представлены образцы выполнения графомоторной пробы пациентов с БВК.

У пациентов с мозжечковой атаксией были отмечены импульсивные ответы, с последующей самокоррекцией (при опознании зашумленного изображения лампы — был назван «гриб»). В пробах на зрительно-пространственное восприятие, у пациентов с мозжечковой атаксией, также как и у пациентов с БВК были выявлены ошибки пространственного характера. Ниже на рис. 3 представлен сравнительный анализ результатов исследования гноэзиса у пациентов с БВК и МА.

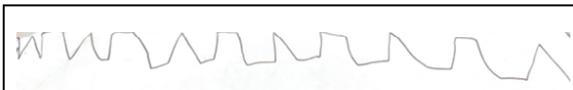
Медиальное значение у пациентов с БВК = 1,0; у пациентов с мозжечковой атаксией = 1,25. P-value = 0,235197. При уровне значимости 0,05 у двух групп не выявлено статистически значимых различий.

Таким образом, наиболее часто встречающимися ошибками в двух группах пациентов были: импульсивность (6), что может свидетельствовать о недостаточности функций передних лобных отделов головного мозга. Импульсивность в ответах обеих групп пациентов проявлялась в неправильном назывании перцептивно-близких изображений, трудности считывания сигнальных признаков.

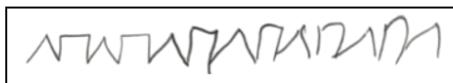
При исследовании речевых функций нами были проведены методики, направленные как на изучение импресивной стороны речи, так и на исследование экспрессивной стороны речи (см. рис. 4).

Медиальное значение у пациентов с болезнью Вильсона — Коновалова = 3,5; у пациентов с мозжечковой атаксией = 2,5. P-value = 0,222101. При уровне значимости

Выполнение графомоторной пробы Пациентом 1.



Выполнение графомоторной пробы Пациентом 2.



Выполнение графомоторной пробы Пациентом 3.

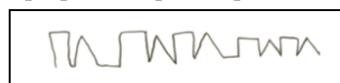


Рис. 2. Выполнение графомоторной пробы пациентов с БВК

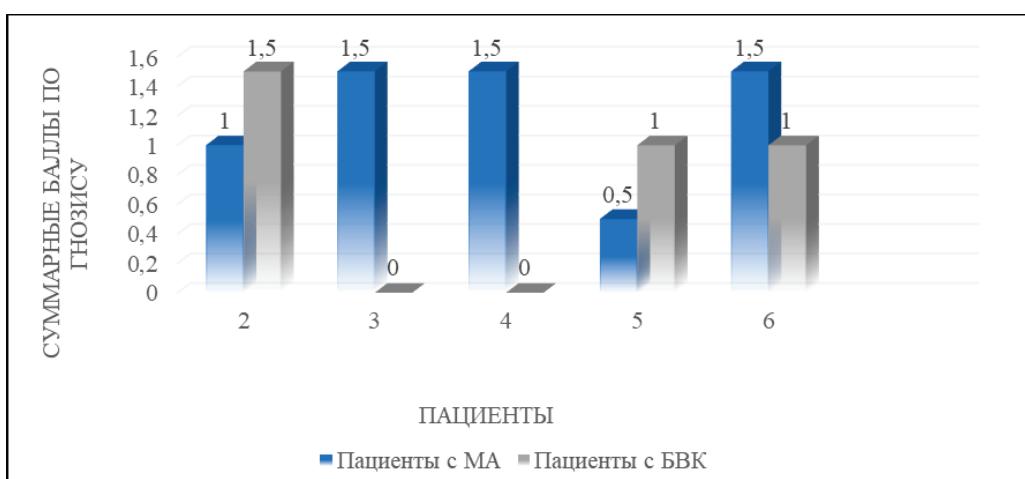


Рис. 3. Сравнительный анализ результатов исследования гноиса у пациентов с БВК и МА

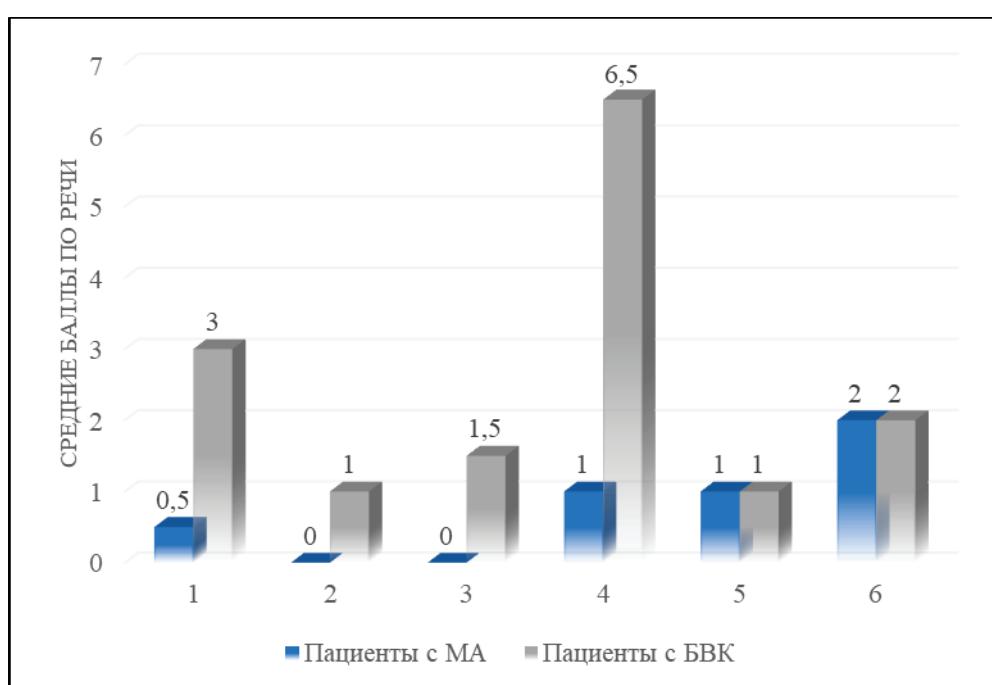


Рис. 4. Сравнительный анализ баллов в сфере речи у пациентов с БВК и МА

0,05 у двух групп не выявлено статистически значимых различий.

При оценке речевых функций у пациентов с БВК следует отметить у 1 (одного) из 6 (шести) пациентов выявлено грубое снижение спонтанной речи, выражющееся в неразборчивости высказывания, трудностях переключения и скандированности. Также у всех участников исследования наблюдалась просодические ошибки при чтении. Наряду с выраженным моторными нарушениями у пациентов с МА

у участников с МА показатели функций речи остаются относительно сохранными. Отмечаются лишь легкие изменения просодики речи при чтении, и у одного (1) из шести (6) пациентов отмечается трудности понимания близких пространственных предлогов («над\под»). Компенсаторными возможностями у пациентов с БВК выступало чтение про себя, а также выразительное чтение.

При проведении методики «10 слов» нами были получены следующие результаты (рис. 5).

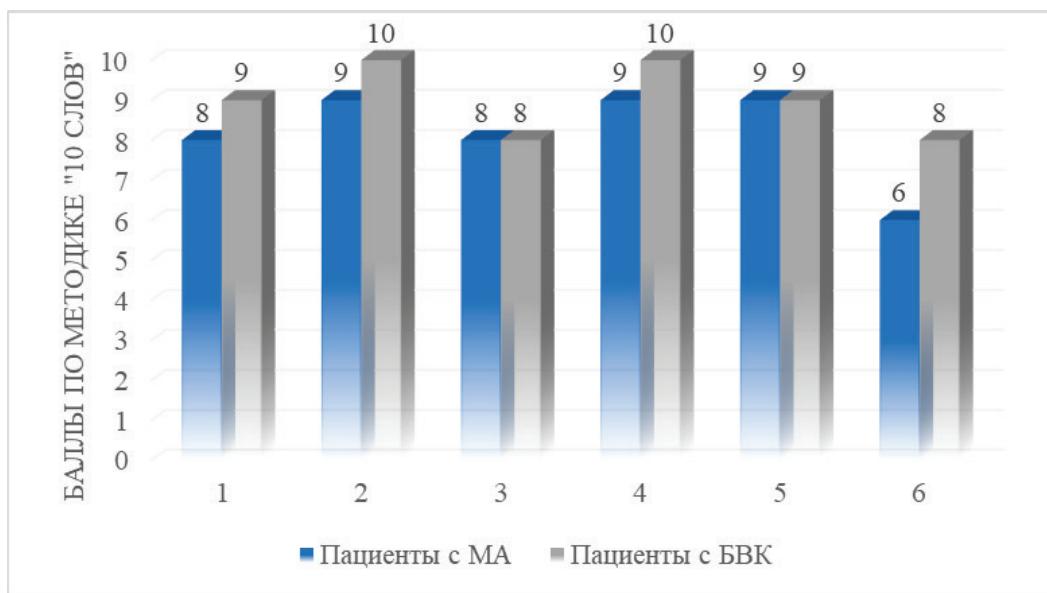


Рис. 5. Сравнительный анализ показателей кратковременной памяти у пациентов с БВК и МА

Как показано на рисунке 5, снижение показателей кратковременной памяти наблюдается только у одного (1) из шести (6) участников с диагнозом МА (6 слов из 10) и у 0 из 6 участников с диагнозом БВК. Отметим, что у пациентов с мозжечковой атаксией наблюдалась привнесения по семантическому типу (вместо слова «дом» — «квартира»), что может свидетельствовать о снижении регуляторных возможностей.

Направления работы и комплексы заданий по коррекции высших психических функций у пациентов с болезнью Вильсона — Коновалова и мозжечковой атаксией

В рамках нашего исследования был проведен курс из десяти групповых занятий (в группе было по 3 пациента). Занятия были ориентированы на тренировку памяти, внимания, мышления, речи и праксиса. Занятия с пациентами ежедневно проводились в стационаре, далее, после выписки было проведено 5 занятий в формате «онлайн». Каждое занятие, как очное, так и дистанционное, длилось 50 минут. Одним из условий участия в исследовательской работе было умение пользоваться портативным компьютером (ПК). Все стимульные материалы к занятиям пациентам выдавались на руки в индивидуальной папке.

Результаты констатирующего эксперимента позволили сделать вывод о необходимости проведения систематической работы по преодолению нарушений памяти, вни-

мания, мышления у пациентов с заболеваниями нейродегенеративного генеза.

Основные направления работы:

- 1) повышение уровня осведомленности о нарушениях высших психических функций и возможностях их тренировки;
- 2) тренировка внимания;
- 3) тренировка мелкой моторики рук;
- 4) тренировка зрительного симультанного анализа и синтеза;
- 5) тренировка зрительно-пространственного восприятия;
- 6) тренировка плавности движений;
- 7) тренировка экспрессивной и импрессивной речи, артикуляционные разминки.

Обсуждение. Целью коррекционной работы было улучшить показатели высших психических функций у пациентов с заболеваниями нейродегенеративного генеза. В случае возникновения затруднений при выполнении заданий, пациентам предлагали помочь в виде примера (образца выполнения).

Положительная динамика подчёркивает эффективность коррекционных программ, включающих упражнения на развитие спонтанной речи, тренировку понимания сложных грамматических структур, кинетического

компонента речевого высказывания, что способствует компенсации речевых дефицитов и улучшению качества жизни пациентов с нейродегенеративными заболе-

ваниями. На рисунках 6 и 7 представлен сравнительный анализ динамики показателей кратковременной памяти в процессе реабилитации у пациентов с БВК и МА.

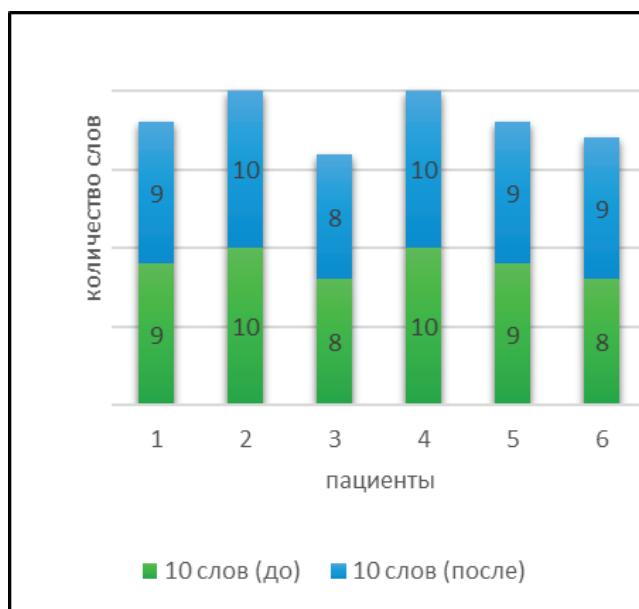


Рис. 6. Динамика показателей кратковременной памяти в процессе реабилитации у пациентов с БВК

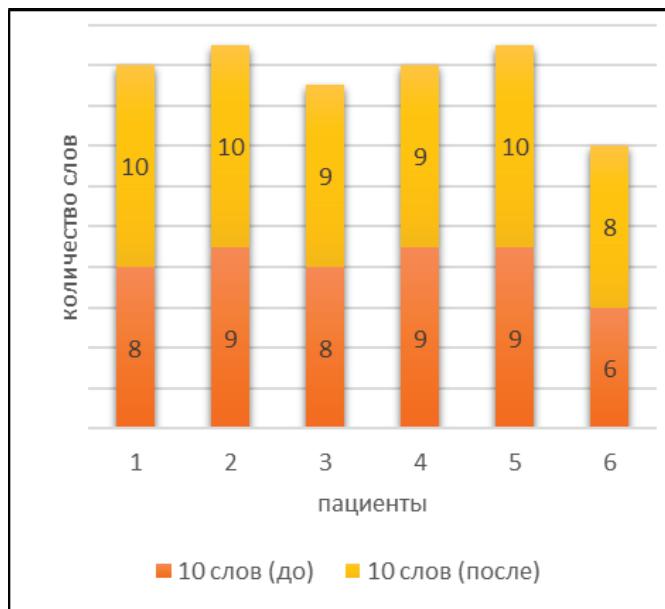


Рис. 7. Динамика показателей кратковременной памяти в процессе реабилитации у пациентов с МА

Как показано на рисунках 6 и 7, при повторном исследовании показателей кратковременной памяти у пациентов с мозжечковой атаксией и болезнью Вильсона — Коновалова наблюдается положительная динамика. Снизилось количество привнесений. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что проведение коррекционной работы по предложенным направлениям приводит к улучшению показателей когнитивных функций, а именно памяти, внимания, праксиса, мышления. Несмотря на не-продолжительный срок работы, ограниченный рамками

стационарной госпитализации, мы смогли продемонстрировать улучшения в динамике состояния пациентов.

Таким образом, контрольный эксперимент подтвердил эффективность проведенной коррекционной работы по преодолению нарушений высших психических функций при заболеваниях нейродегенеративного генеза.

Вывод. Проведенная коррекционная работа показала положительную динамику состояния ВПФ у пациентов с заболеваниями нейродегенеративного генеза. Нами были наглядно представлены качественные изменения

показателей памяти, внимания, гносиа, праксиса у участников с БВК и МА при использовании в работе методов нейропсихологической коррекции.

Эффективность нейрокоррекционной работы увеличится при опоре на индивидуальные особенности состояния ВПФ у пациентов с заболеваниями нейродегенеративного генеза. Значимые улучшения после курса нейрокогнитивной тренировки зафиксированы при исследовании: праксиса (повысилась точность реципрокных движений, улучшилась мелко-моторная координация, показатели пространственного и динамического праксиса), зрительного гносиа (пациенты стали более точное опознавать предметные, наложенные и зашумлённые изображения), речевых функций, счётных операций (снизилось количества регуляторных ошибок и ошибок при переходе через десяток), мnestических процессов (снизилось количество привнесений; увеличился объём кратковременной слухоречевой и зрительной памяти преимущественно у пациентов с МА, долговременной памяти и устойчивости к интерференции у пациентов с БВК), а также в регуляторных процессах.

Коррекционная работа оказала выраженное положительное влияние на качество жизни пациентов. Это свидетельствует о том, что когнитивная реабилитация не только улучшает нейропсихологические показатели, но и помогает повысить уровень функциональной независимости и субъективного благополучия пациентов.

Полученные данные имеют практическую значимость для неврологов, нейропсихологов, реабилитологов, логопедов и специалистов психоневрологических стационаров, занимающихся ведением пациентов с заболеваниями нейродегенеративного генеза. Результаты обосновывают необходимость включение групповой нейрокогнитивной тренировки в комплексные программы медицинской реабилитации, что позволит повысить когнитивную сохранность, функциональную независимость

и качество жизни пациентов как в условиях стационара, так и вне его.

Заключение. Анализ теоретико-методологической литературы выявил недостаточную разработанность системных подходов к коррекции когнитивных нарушений при заболеваниях нейродегенеративного генеза. Особое внимание следует уделить разработке методик для коррекции редких орфанных заболеваний.

Комплексное нейропсихологическое обследование пациентов с болезнью Вильсона — Коновалова и мозжечковой атаксией позволило установить исходный уровень дефицита по всем исследуемым высших психических функциям: праксис, гносиа, речь, память, мышление и регуляторные процессы.

Выявлены специфические особенности когнитивных нарушений: у пациентов с мозжечковой атаксией страдает преимущественно кратковременная память, зрительный гносиа и праксис, в то время как у пациентов с БВК отмечен дефицит долговременной памяти, устойчивости к интерференции, исполнительных функций, речи и праксиса. Данные результаты подтверждают наличие индивидуальных особенностей состояния ВПФ при разных нейродегенеративных заболеваниях, а также подтверждают необходимость дифференцированного подхода к коррекции.

Нами разработана и проведена программа групповой когнитивной тренировки, охватывающей все дефицитарные функции и ориентированная на тренировку памяти, внимания, мышления, речи и праксиса у пациентов с БВК и МА. Программа помогла комплексно тренировать высшие психические функции, что позволило охватить потенциалы процессов нейропластичности и мозжечкового резерва. По результатам работы была зафиксирована положительная динамика не только состояния когнитивных функций, но и качества жизни, что подтверждает клиническую значимость и перспективы внедрения метода в практику нейрореабилитации.

Литература:

1. Асланянц А. Е. и др. От «звериной философии» к медицинской генетике: евгеника в России и Советском Союзе // Вопросы истории естествознания и техники. — 2015. — Т. 36, № 2. — С. 33–51.
2. Ахутина Т. В. Клинико-психологическая диагностика и реабилитация пациентов с нарушениями памяти при церебральных поражениях [Электронный ресурс] // Consilium Medicum. — URL: <https://consilium.orscience.ru>.
3. Бердникович Е. С. Влияние логопедической реабилитации на качество жизни лиц с прогрессирующей мозжечковой дизартрией // Современные научно-实用кие технологии. — 2024. — № 11. — С. 149–156.
4. Гринберг Д. А. Клиническая неврология / Д. А. Гринберг, М. Дж. Аминофф, Р. П. Саймон; пер. с англ.; под общ. ред. О. С. Левина. — М.: МЕДпресс-информ, 2004. — 520 с.
5. Иванова-Смоленская И. А. Гепатолентикулярная дегенерация // Экстрапирамидные расстройства: руководство по диагностике и лечению / под ред. В. Н. Штока, И. А. Ивановой-Смоленской, О. С. Левина. — М.: МЕДпресс-информ, 2002. — С. 495–503.
6. DeLong M. R., Hallett M. Neurodegenerative Diseases // Principles of Neural Science / ed. by E. R. Kandel et al. — 6th ed. — New York: McGraw-Hill, 2021. — P. 1345–1370.
7. Koehler P. J. A short history of the notion of neurodegenerative disease // Epilepsy & Behavior. — 2014. — Vol. 31. — P. 157–161.

Сторителлинг как ключ к увлекательной математике

Марюхина Елена Владимировна, учитель математики

МОБУ СОШ № 80 г. Сочи имени Героя Советского Союза Д. Л. Калараша (Краснодарский край)

В статье автор повествует о нестандартном подходе к преподаванию математики.

Ключевые слова: сторителлинг, преподавание математики, мотивация учащихся, повествовательные техники, контекстное обучение, игровые методы, эмоциональная вовлечённость.

Математика — не набор алгоритмов. Это язык, на котором говорит мир: от траектории полёта птицы до ритма музыки. Но чтобы услышать эту речь, нужен переводчик. Им и становится *сторителлинг* — искусство рассказывать истории так, чтобы за цифрами проступали живые сюжеты.

Что такое сторителлинг в математике? Это не «сказки вместо уроков», а особый метод: вы берёте математическую задачу и вкладываете её в уста героя, создаёте ситуацию, где решение — ключ к преодолению препятствия; даёте ученикам роль участников истории, а не пассивных слушателей. Например, вместо сухого: «Найдите площадь прямоугольника со сторонами 5 и 8» — звучит так: «Вы — картографы средневекового королевства. На карте пропал участок леса. По описаниям стражей, он тянется на 5 миль с запада на восток и на 8 миль с севера на юг. Начертите и вычислите его площадь, чтобы обновить королевский атлас!». Разница очевидна. В первом случае — выполнение задания. Во втором — участие в приключении.

Почему истории запоминаются лучше? Нейронаука даёт чёткий ответ: когда мы слушаем сюжет, в мозге активируются: зоны эмпатии (мы переживаем за героя); об разное мышление (мы «видим» ситуацию); память (эмоции скрепляют информацию, как клей). Сухие цифры проходят мимо этих центров. История — запускает их все сразу.

Как начать: 5 простых шагов

1. Выберите ядро задачи. Что именно вы хотите объяснить?
2. Придумайте героя. Кто нуждается в решении?
3. Создайте проблему. Почему это срочно?
4. Добавьте детали.
5. Дайте выбор. Пусть ученики предлагают варианты, а математика станет инструментом решения.

Ошибки, которых стоит избегать

Перегруз сюжетом. История — рамка, а не спектакль. Если дети запоминают только приключения, а не решение, значит, вы ушли в сторону.

Несостыковки. «Герой прошёл 10 км за 5 минут» — такие абсурды разрушают доверие. Проверяйте реалистичность.

Отсутствие рефлексии. В конце спросите: «Что мы сегодня узнали? Где ещё это пригодится?» Без этого история останется развлечением.

Что получает учитель?

Внимание без принуждения. Дети сами тянутся к задаче, потому что хотят знать, чем закончится история.

Глубокое понимание. Формулы обретают смысл: это не «так надо», а «так работает мир».

Инклюзию. Слабые ученики участвуют в обсуждении сюжета, сильные — предлагают сложные расчёты.

Радость от урока. Когда дети говорят: «А можно ещё такую задачу?», вы понимаете: математика стала для них живой.

Сторителлинг — это не монолог учителя, а диалог с классом. Пусть ученики придумывают имена героям; предлагают варианты развития событий; находят «математические ловушки» в сюжете. Тогда за партами будут не «ученики», а исследователи, инженеры, путешественники. А за формулами — не страх, а любопытство.

«Человек забывает то, что ему объяснили. Но никогда не забывает то, что открыл сам».

Конспект урока — приключения: «Тайна древнего свитка»

Тема: решение уравнений с одним неизвестным.
6-й класс

Цель: через сюжет мотивировать учеников решать линейные уравнения вида $ax+b=c$; показать практическую значимость алгебраических преобразований.

Реквизит: «древний свиток» (стилизованный лист бумаги с «потёртостями» и загадочными символами); карта класса с отметками «локаций» (доска → подоконник → дальний угол); жетоны — «ключи» (вырезанные из картона звёздочки) за верные решения.

1. Завязка (5 мин). Учитель (таинственно разворачивает свиток): «Ребята, сегодня утром в школьном дворе я нашла этот свиток. На нём — печать с числом 42 и надпись: «Только мудрейшие откроют тайну, решив три испытания». Похоже, это карта сокровищ! Хотите попробовать? Вот первое послание: «Чтобы найти путь к свету, узнай, сколько шагов от дуба до камня. Если утроить это число и прибавить 6, получится 42».

Ученик 1: «Это же уравнение! $3x+6=42$ ».

Учитель: «Верно! Но чтобы двигаться дальше, нам нужен план действий. Как решим?».

Ученик 2: «Сначала вычтем 6 из обеих частей: $3x=36$. Потом разделим на 3: $x=12$ ». Учитель (ставит на доску «ключ — звёздочку»):

«Отлично! 12 шагов — и мы у камня. Теперь смотрим на карту: от доски до подоконника ровно 12 шагов. Идите туда — там следующий свиток!». Ученики коллективно отсчитывают шаги, находят второй свиток у подоконника.

2. Развитие сюжета (10 мин). Учитель (читает второй свиток):

«Второй ключ скрыт в возрасте древнего дерева. Если от его лет отнять 8, а результат умножить на 5, выйдет 70». Ученик 3 (записывает на доске):

— Уравнение: $(x-8) \cdot 5 = 70$. Сначала делим на 5: $x-8=14$. Потом прибавляем 8: $x=22$.

Учитель: «22 года — немало! Но где искать следующий? На карте указано: «От камня до пещеры — столько шагов, сколько лет дереву». Класс шагает 22 раза от подоконника к дальнему углу, находит третий свиток.

Ученик 4 (волнуясь): А если мы ошибёмся? Сокровище исчезнет? Учитель (с улыбкой): «Ошибки — часть приключения. Но давайте проверим решение: подставим $x=22$ в уравнение. $(22-8) \cdot 5 = 14 \cdot 5 = 70$. Всё верно!»

3. Кульминация (7 мин). Учитель разворачивает третий свиток:

«Финальный шифр: сумма трёх чисел равна 100. Первое число — в 2 раза больше второго, а третье — на 10 меньше второго. Найди их!».

Ученик 5: «Обозначим второе число как x . Тогда первое — $2x$, третье — $x-10$. Уравнение: $2x+x+(x-10)=100$ ».

Ученик 6: «Складываем: $4x-10=100$. Прибавляем 10: $4x=110$. Делим: $x=27,5$.

Учитель: «Получается нецелое число. Может, где-то ошибка?».

Ученик 7: «Да! Когда складывали $2x+x+x$, должно быть $4x$, а не $3x$! Исправляем: $4x-10=100 \rightarrow 4x=110 \rightarrow x=27,5$. Нет, всё равно дробное».

Учитель (наводит на мысль): «Посмотрите на фразу «третье — на 10 меньше второго». Может, имелось в виду «на 10 больше»? Проверим оба варианта.

Класс совместно анализирует: если третье число $x+10$, то уравнение $2x+x+(x+10)=100 \rightarrow 4x+10=100 \rightarrow x=22,5$. Снова дробь.

Ученик 8: А если «третье — в 10 раз меньше второго»? Тогда $2x+x+10x=100$!. Учитель предлагает попробовать решить. Ученики приводят к общему знаменателю: $1020x+10x+x=100 \rightarrow 31x=1000 \rightarrow x \approx 32,26$. Опять нецелое.

Учитель (подводит к ответу): «Возможно, в свитке опечатка? Давайте предположим, что сумма не 100, а 90. Тогда: $4x-10=90 \rightarrow 4x=100 \rightarrow x=25$ ».

Класс: «Тогда первое число 50, второе 25, третье 15! $50+25+15=90$ ».

Учитель: «Логично! Видимо, древний автор округлил сумму. За это открытие — третий ключ!».

4. Развязка (8 мин). Учитель (соединяет три «ключевые звёздочки»):

«Теперь мы можем открыть тайник! (Достаёт коробку с «сокровищами»: наборы геометрических фигур, головоломки, сертификаты «Мастер уравнений»).

Ученик 9: «А почему в конце было так сложно?».

Учитель: «Потому что в реальной жизни задачи редко даются в идеальном виде. Иногда нужно перепроверить условие, поискать альтернативные варианты, не бояться ошибаться».

Ученик 10: «Зато когда решаешь — такое удовольствие!».

Учитель: «Именно! Математика — это приключение, где каждый шаг приближает к открытию».

5. Рефлексия (5 мин).

Учитель: «Что было самым интересным? Где ещё могут пригодиться такие уравнения? (Ответы детей). Запомните: каждое уравнение — это зашифрованная история. Ваша задача — её разгадать!».

Домашнее задание (на выбор): придумать своё «испытание» для свитка (уравнение + сюжет); решить три уравнения из учебника, представив, что это подсказки к сокровищу.

Литература:

1. Забелина С. Б., Середа Т. Ю. Сторителлинг как эффективная техника дидактической коммуникации на уроках математики // Московский педагогический журнал. — 2020. — № 4.
2. Симмонс А. Сторителлинг. Как использовать силу историй. — М., 2013.
3. Саранцев Г. И. Методика обучения математике: методология и теория. — М.: Юрайт, 2024. — 400 с.
4. Саранцев Г. И. Методика обучения математике: методология и теория. — М.: Юрайт, 2024. — 400 с.
5. Симонов Р. А. Математические рассказы: сборник занимательных задач. — М.: Чистые пруды, 2021. — 80 с.

Сенсорная интеграция как метод коррекции поведения дошкольников с ОВЗ

Масына Татьяна Владимировна, учитель-дефектолог
МБДОУ Детский сад компенсирующего вида № 8 г. Ейска МО Ейский район (Краснодарский край)

Лазарева Н. А. трактовала термин «сенсорное развитие» следующим образом: сенсорное развитие ре-

бенка — это развитие процессов восприятия и представлений о предметах и явлениях окружающего мира. Чтобы

сенсорное развитие происходило полноценно, необходимо целенаправленное сенсорное воспитание. Ребенка следует научить рассматриванию, ощупыванию, выслушиванию, сформировать у него перцептивные действия (действия рассматривания, ощупывания, выслушивания (перцепция — восприятие). Развитие восприятия идет путем совершенствования перцептивных действий и усвоения систем сенсорных эталонов (геометрических форм, цвета, величин, времени, мер веса и т. д.). Восприятие всегда является ориентированной основой практической деятельности и поэтому развивается в тесной связи с ней [6].

По мнению М. Г. Сологубовой, Сенсорная интеграция — это организация сенсорных сигналов, благодаря которой мозг обеспечивает эффективные реакции тела и перцепцию, формирует эмоции и мысли [8].

Помыткина Т. Р. писала, что с каждым годом растет количество детей, нуждающихся в специализированной помощи. Сенсорные расстройства часто сопутствуют различным видам ОВЗ. На сегодняшний день известно, что правильная сенсорная интеграция способствует созданию основы для эффективного обучения и развития навыков самообслуживания, коммуникации и эмоционального регулирования. Дети с ОВЗ могут сталкиваться с трудностями в восприятии, обработке и реагировании на сенсорные стимулы, что может проявляться как гиперчувствительность, так и гипочувствительность к различным видам сенсорной информации. Эти нарушения часто усложняют их повседневную жизнь и мешают полноценному участию в образовательных и социальных процессах. С первых дней обучения в детском саду эти дети сталкиваются с серьезными трудностями. У большинства из них наблюдается отсутствие или недоразвитие речи, некоторые плохо передвигаются или имеют нарушения крупной моторики, а также недостаточно развитую мелкую моторику и навыки самообслуживания. Практически у всех детей снижен познавательный интерес. Новый человек, новые предметы не вызывают у них вопросов и эмоциональных реакций. Привлечь внимание некоторых детей к деятельности бывает сложно, многим трудно сосредоточиться, они легко отвлекаются на посторонние предметы. Среди дошкольников с ОВЗ встречаются дети, которые любят пробовать все «на вкус». Они пытаются отгрызть кусочек, облизать предмет. Часто у этих детей проявляется неадекватная реакция на прикосновения родителей, педагогов или присутствие чужого человека (плач, крик, раздражение). Наблюдается апраксия — неумение обращаться с бытовыми предметами, такими как ложка, вилка, карандаши, ручки. Боязнь песка, пластилина, красок, избегание контакта с неизвестными предметами. Повышенная двигательная активность при шумной окружающей обстановке. Плохое взаимодействие со сверстниками. Часто сильным раздражителем может выступать даже одежда, которая касается тела ребёнка [7].

Душанина Н. И. писала, что сенсорная интеграция является бессознательным процессом, происходящим в головном мозге, она организует информацию, полученную с помощью органов чувств, наделяет значением испы-

тываемые нами ощущения, фильтруя информацию и отбирая то, на чем следует сконцентрироваться, позволяет нам осмысленно действовать и реагировать на ситуацию, в которой мы находимся, формирует базу для теоретического обучения и социального поведения. Этот процесс играет ключевую роль в развитии и благополучии детей с ограниченными возможностями здоровья, способствуя их адаптации к окружающей среде и обучению. Сенсорная интеграция позволяет детям лучше воспринимать и обрабатывать информацию, что облегчает их обучение. Она также способствует развитию эмоциональной устойчивости, помогая детям справляться с тревожностью и стрессом. Кроме того, сенсорная интеграция способствует развитию координации, что позволяет детям лучше выполнять моторные задачи. Это особенно важно для детей с ограниченными возможностями здоровья, которые могут испытывать трудности с координацией движений [4].

По мнению М. Г. Барабановой, метод сенсорной интеграции в работе логопеда, дефектолога, психолога и учителя адаптивной физкультуры направлен на стимуляцию работы органов чувств и координацию различных сенсорных систем. Целью коррекционно-развивающей работы в детском саду является создание специальных условий, которые облегчают восприятие окружающего мира и продуктивное взаимодействие с ним, а также адаптация среды с учётом потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и дисфункцией сенсорной интеграции. Включение элементов сенсорной интеграции в коррекционно-развивающий процесс значительно повышает сенсорное развитие дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, что положительно влияет на формирование их познавательных способностей и получение новых знаний, умений и навыков. Известно, что продуктивное обучение — это обучение с увлечением, особенно когда речь идет об особых детях [3].

Сенсорная интеграция является одним из эффективнейших методов, способствующим введению навыка общения в жизнь ребенка, помогает взаимодействовать с окружающим миром, формирует умение вступать в совместные игры и получать от этого удовольствие. Однако, что самое важное дети учатся постепенно и очень корректно под воздействием педагога входить учиться входить в мир общества, адаптироваться, а также осваивают элементарные правила поведения в нем.

И. А. Кувшинова пишет, что терапия с помощью сенсорной интеграции основывается на предположении, что ребенок либо через суррогат возбужден, либо недостаточно возбужден окружающей обстановкой. То есть дисфункция сенсорной интеграции вызвана двумя основными причинами: 1) ребенок получает слишком много чувственной информации, его мозг перегружен; 2) ребенок не получает достаточного количества чувственной информации, он начинает ее жаждать. В первом случае свойственна повышенная чувствительность к сенсорным стимулам, проявляющаяся как непереносимость ярких цветов, бытовых шумов, неприятие зрительного, тактильного контактов,

боязнь запахов, высоты, осторожность в движениях и т. д. С целью избегания дискомфортных впечатлений ребёнок пытается оградить себя от направленных воздействий, выстраивая систему пассивных отрешённость или активных сопротивление защит от внешнего вмешательства и формируя отрицательную избирательность к сенсорным стимулам: в центре его внимания оказывается то, что он не любит, не принимает, боится. Например, ребёнок избегает зрительного контакта, боится большого скопления людей, не переносит некоторые звуки и прикосновения, отказывается от ношения определённой одежды, скован и осторожен в движениях и др. Во втором случае, при дефиците активных положительных контактов с окружающей действительностью, имеет место снижение чувствительности к сенсорным раздражителям. У ребёнка наблюдается особая захваченность отдельными стимулирующими впечатлениями, связанными с рассматриванием, соприкосновением, изменением положения тела в пространстве, ощущением своих мышечных связок и суставов. Это могут быть однообразные манипуляции с предметами, взмахи рук, застывания в определенных странных позах, избирательное напряжение отдельных мышц и суставов, бег по кругу, прыжки, кружение, раскачивание и другие действия с целью воспроизведения одного и того же приятного впечатления. Таким образом, дисфункция сенсорной интеграции проявляется через ограничения поведенческого спектра: гиперфункция — в виде сенсорных защит, гипофункция — в виде сенсорной аутоактивации [5].

Э. Дж. Айрес делает акцент на том, что в дошкольном возрасте у детей с нарушениями сенсорной интеграции бывают плохо развиты игровые навыки. Ребенок не может интегрировать информацию, идущую от глаз и ушей, рук и тела, и поэтому не в состоянии дать адаптивный ответ на то, что он слышит или чувствует. Он пропускает детали или не понимает действий других детей. Не соблазняется играми, популярными у сверстников. Игрушки,

требующие навыков манипуляции, могут представлять для него проблему. Он гораздо чаще сверстников ломает предметы, чаще получает повреждения. Не получая ясных сообщений от рук и глаз, ребенок не может раскрашивать фигуры, складывать мозаику, аккуратно резать ножницами, совмещать края двух листов бумаги. Таким детям задачи всегда кажутся труднее и непонятнее, чем прочим. Взрослым может показаться, что ребенку просто неинтересно, но неинтересно ему потому, что его ощущения и ответы на них не дают ему никакой информации и не приносят удовлетворения. У некоторых детей отсутствует организация тактильных ощущений. Они могут сердиться или тревожиться, когда до них дотрагиваются, или даже вообще избегать всяких контактов, держась в стороне от людей. Слабая сенсорная интеграция у многих детей является причиной гиперактивности. Иногда ребенка могут раздражать свет или шум: внимательный наблюдатель заметит на лице ребенка выражение возмущения [1].

В своей книге Банди, А. пишет, что игра является мощным инструментом терапии, но также она является ведущей деятельностью. Эффективная переработка ощущений и использование их для оптимального взаимодействия дают возможность клиенту контролировать ситуацию и чувствовать свою ответственность за происходящее. Настоящее игровое взаимодействие зависит от того, в какой степени клиент, с его точки зрения, контролирует ситуацию. Более того, те, кто считает, что локус контроля является скорее внутренним, чем внешним, являются лучшими игроками [2].

Таким образом, цель сенсорной интеграции — совершенствовать способность мозга обрабатывать сенсорную информацию, так, что ребенок начинает лучше коммуницировать в повседневной жизни. Недооценить значение стимуляции сенсорного восприятия мира нельзя. Именно через развитие сенсорики мы даем ребенку механизм познания мира

Литература:

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э.Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. — М.: Теревинф, 2013. 3-е изд.- 272 с.
2. Банди, А. Сенсорная интеграция теория и практика/А.Банди, Ш. Лейн, Э. Мюррей. — 2-е изд. — Москва: Теревинф, 2018. — 768 с.
3. Барабанова, М. Г. Использование элементов сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ / М. Г. Барабанова. — Текст: электронный // <https://sh2gav.edu.yar.ru/>: [сайт]. — URL: https://sh2gav.edu.yar.ru/docs/psihologopedagogicheskoe_soprovozhdenie/ispolzovanie_elementov_sensornoy_integratsii_v_korrektionsno_razvivayushchey_rabote_s_detmi_s_ovz.pdf (дата обращения: 08.12.2025).
4. Душанина, Н. И. «Сенсорная интеграция, как эффективный метод в работе с дошкольниками с ОВЗ» / Н. И. Душанина. — Текст: электронный // <https://dou33-yeiskraion.gosuslugi.ru/>: [сайт]. — URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?url=ya-browser%3A%2F%2F4DT1uXEPRrJRXlUFoewrullNjkMdqI7W14pOxhg1LAqxN2AbIjHwur2d8zuk4Ssst1B7-q3NhT4wPv6WBfkOo8UPMhAf_TcCoCKEY5PgsZzAd8aZAK2ZdyPaet8fy3MmZz5l7AngDWc1wlE_lHNtNA%3D%3D%3Fsign%3DtzXddGQHK9Fcl0_pQ3zhWkN_kBm_nVbnGTYQi6Xfjn8%3D&name=Sensornaya_integratsiya_kak_effektivnyy_metod_v_rabote_s_doshkolnikami_s_OVZ.docx (дата обращения: 08.12.2025).
5. Кувшинова, И. А. К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении детей и подростков в инклюзивном образовательном пространстве/И. А. Кувшинова, Е. Л. Мицан.—Текст: непосредственный // Сборник конференций. НИЦ Социосфера. — 2016. — № 49. — С. 74–78.

6. Лазарева, Н. А. Сенсорная интеграция-как метод работы с детьми с ОВЗ/Н. А. Лазарева, В. Н. Полежаева, Ж. Г. Кухтинова. — Текст: непосредственный // Вестник дошкольного образования. — 2025. -№ 32(362).-С. 76–78.
7. Помыткина, Т. Р. Опыт работы на тему Модель использования сенсорной интеграции в процессе урочной и внеурочной деятельности обучающихся с У и ТУО. / Т. Р. Помыткина. — Текст: электронный // <https://infourok.ru>: [сайт]. — URL: <https://infourok.ru/optyt-raboty-na-temu-model-ispolzovaniya-sensornoj-integracii-v-processe-urochnoj-i-vneurochnoj-deyatelnosti-obuchayushihsyas-u-6128802.html> (дата обращения: 08.12.2025).
8. Сологуб, М. Г. Сенсорные нарушения/М. Г. Сологуб.—Текст: электронный // sch854: [сайт]. URL: https://sch854zg.mskobr.ru/attach_files/upload_users_files/63f4e84045405.pdf?ysclid=miumert8e3772613635 (дата обращения: 06.12.2025).

Привлечение студентов к учебе для развития успешной карьеры

Матвеева Анна Владимировна, преподаватель;
 Нагирнер Ирина Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент
 Санкт-Петербургский государственный аграрный университет

В статье рассматриваются актуальные подходы и методы привлечения студентов к активному участию в образовательном процессе, что является ключевым фактором развития успешной профессиональной карьеры. На основе анализа последних данных Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (2024–2025 гг.), результатов эмпирических исследований и опросов работодателей выявляются основные факторы, способствующие формированию вовлеченности студентов в образовательный процесс и их профессиональной готовности. Исследование показало, что комплексный подход, объединяющий практико-ориентированное обучение, активное обучение, персонализацию образовательного процесса и развитие ключевых компетенций, обеспечивает наиболее эффективную подготовку студентов к реальной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: вовлеченность студентов, учебная мотивация, развитие карьеры, практико-ориентированное обучение, компетенции, профессиональная подготовка.

Развитие российского высшего образования находится в процессе активной трансформации. Система образования должна адаптироваться к быстро меняющимся требованиям рынка труда, что влечет за собой необходимость пересмотра подходов к привлечению студентов к активному участию в учебном процессе.

Статистические данные показывают, что проблема студенческой вовлеченности остается одной из наиболее острых в российской высшей школе. По официальным данным Министерства науки и высшего образования Российской Федерации за 2024/25 учебный год, из 4,6 млн студентов в России 490 тыс. были отчислены или прекратили обучение. Из них 186,1 тыс. студентов отчислены по причине неуспеваемости, что составляет 38 % от общего числа отчисленных. Одновременно с этим 157,6 тыс. студентов прекратили обучение по собственному желанию, что свидетельствует о потере интереса к учебе [1].

Показатель отчислений по причине неуспеваемости продолжает расти с 2020 года, что указывает на повышение требований к академической успеваемости, но одновременно демонстрирует проблему низкой вовлеченности студентов в образовательный процесс. Однако параллельно с этим растет численность студентов, обучающихся на очном отделении. По данным исследования «Образование в цифрах: 2025», численность студентов по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры

растет третий год подряд, при этом прирост в 2024 году составил 9,6 % по отношению к 2021 году [2].

Эти противоречивые статистические данные указывают на необходимость разработки эффективных методов привлечения студентов к учебе, которые бы способствовали не только их удержанию в системе образования, но и формированию компетенций, необходимых для успешной карьеры.

Учебная вовлеченность представляет собой многомерный аспект, включающий поведенческий, эмоциональный и когнитивный компоненты. Исследования показывают, что вовлеченность студентов прямо коррелирует с их академической успеваемостью, удержанием в системе образования и готовностью к профессиональной деятельности. Кластерный анализ структуры академической вовлеченности выявил три группы студентов:

- с высокой вовлеченностью — 42 %;
- с умеренной вовлеченностью — 39 %;
- с низкой вовлеченностью — 19 % [3].

Исследование динамики учебной мотивации студентов установило интересную закономерность: осознание значимости получения профессионального образования у студентов формируется в первые два года обучения, однако к третьему курсу наблюдается значительный рост профессиональной мотивации; повышение внутреннего интереса к учебе и стремление к саморазвитию показы-

вают стабильный рост, относительно стабильными также остаются и социальные мотивы [4].

По результатам опроса работодателей определены приоритеты при найме молодых специалистов. Наиболее значимым фактором является готовность к дальнейшему обучению: 100 % работодателей считают, что выпускники вузов должны обладать способностью к постоянному переучиванию и уметь адаптироваться к новым технологиям и методам работы. Критически важным навыком в условиях информационного взрыва 91 % опрошенных называют способность воспринимать и анализировать информацию; 81 % работодателей ценят выпускников, которые не только владеют теоретическими знаниями, но и способны применять их на практике. Интересно отметить, что навыки командной работы, несмотря на их критическую важность в современной организационной среде, были оценены работодателями не столь высоко, как традиционные компетенции, однако в комбинации с другими факторами они играют значительную роль в профессиональной успешности.

Одну из наиболее эффективных стратегий повышения вовлеченности студентов представляет собой практико-ориентированный подход, предполагающий:

- интеграцию реальных задач в учебный процесс: использование кейс-стади, анализ реальных бизнес-ситуаций и решение проблем, с которыми сталкиваются компании, делают обучение более релевантным и интересным;

- сотрудничество с компаниями-партнерами: прохождение практики в реальных организациях позволяет студентам приобретать практический опыт, знакомиться со структурой предприятия и требованиями к профессионалам;

- непрерывность практики: исследования показывают, что практика в одной и той же организации или в рамках одной отраслевой вертикали на протяжении всего периода обучения обеспечивает наилучшие результаты в формировании профессиональных компетенций [7].

По данным исследований, практико-ориентированные задания и адаптационные программы способствуют повышению мотивации студентов и их готовности к профессиональной деятельности.

Переход от трансляционной модели обучения к интерактивной и студентоцентрированной моделям является ключевым направлением повышения вовлеченности. Виды активного и интерактивного обучения, их достоинства и недостатки представлены в таблице 1.

Свою эффективность в повышении вовлеченности студентов доказала геймификация — включение игровых элементов в образовательный процесс. Кроме того, мотивируют студентов к более активному участию в учебе баллы и рейтинговые системы — создание систем наград, где студенты зарабатывают баллы за выполнение заданий и участвуют в рейтингах. Внедрение системы универсальных наград за выполнение ключевых этапов курса

позволяет студентам чувствовать прогресс и видеть свои достижения. Организация конкурсов при условии добровольности студентов и психологической безопасности формирует дух соперничества и стимулирует активность. Викторины и интерактивные опросы, наряду с проверкой знаний, делают процесс обучения интересным и менее утомительным [5; 6].

Применение персонализированного подхода позволяет учитывать индивидуальные потребности, стиль обучения и темп развития каждого студента. Каждый студент имеет свои уникальные потребности и цели, включая уровень подготовки, мотивацию к учебе, интересы и даже внешние обстоятельства (работа или семейные обязанности). Персонализированный подход направлен на то, чтобы выявить и учитывать эти факторы, позволяя создать более комфортную образовательную среду. Например, используя диагностические тесты, преподаватель может определить сильные и слабые стороны студента, а затем предложить соответствующие задания или дополнительные ресурсы для работы с недостаточно развитыми навыками.

Каждый студент предпочитает определенный стиль обучения: одни лучше усваивают информацию через чтение и письмо, другие — через практическое взаимодействие или визуальные материалы. Персонализированный подход позволяет адаптировать методики и материалы обучения под эти особенности. Например, для студентов, которые предпочитают визуальное восприятие, можно использовать мультимедийные материалы, тогда как аудиальные ученики могут извлечь пользу из подкастов или лекций. Это не только повышает уровень вовлеченности, но и существенно улучшает процесс усвоения информации.

Разные студенты развиваются в своем собственном темпе. Одни могут легко усваивать материал и быстро двигаться вперед, тогда как другим может потребоваться больше времени для глубокого понимания темы. Персонализированный подход позволяет учитывать этот аспект, предлагая гибкие графики и индивидуальные планы обучения. Студенты могут работать на своей скорости, что уменьшает стресс и давление, часто возникающие при стандартных образовательных программах, и дает возможность каждому реализовать свой потенциал.

Таким образом, персонализированный подход — это инвестиция в будущее студентов, которая может привести к значительным достижениям как в учебе, так и в их дальнейшей профессиональной жизни.

В условиях растущего распространения элементов онлайн-обучения и гибридных форматов образования важное значение приобретает развитие вовлеченности студентов в цифровой среде [5]. Организация взаимодействия со студентами посредством современных цифровых технологий создает удобную и продуктивную среду для обучения, а использование платформ, которые позволяют автоматизировать проверку заданий и предоставлять своевременную обратную связь, повышает эффектив-

Таблица 1. Активное и интерактивное обучение

Вид	Характеристика	Достоинства	Недостатки
Групповые дискуссии и обсуждения	Организация обсуждений в режиме реального времени позволяет студентам высказать свои идеи, взглянуть на проблему с разных точек зрения и развивать критическое мышление	1. Развитие критического мышления. 2. Углубление понимания материала. 3. Навыки командной работы. 4. Увеличение мотивации. 5. Обмен опытом	1. Неравномерное участие. 2. Конфликты и напряженность. 3. Сложности с контролем времени. 4. Зависимость от групповой динамики. 5. Трудности с оценкой
Ролевые игры и симуляции	Эти методы помогают студентам применять знания в реальных сценариях, например разрабатывать маркетинговые стратегии или решать бизнес-кейсы	1. Практическое применение знаний. 2. Развитие навыков критического мышления. 3. Увеличение вовлеченности. 4. Командная работа. 5. Эмоциональное вовлечение	1. Неравномерное участие. 2. Сложности с организацией. 3. Эмоциональное напряжение. 4. Риск неэффективности. 5. Зависимость от навыков ведущего
Работа в малых группах и парах	Сотрудничество в малых группах создает чувство ответственности и способствует развитию навыков командной работы	1. Индивидуальный подход. 2. Активная вовлеченность. 3. Развитие коммуникативных навыков. 4. Уверенность студентов отвечать. 5. Обмен знаниями	1. Неравномерное участие. 2. Сложности в управлении временем. 3. Конфликты. 4. Требует времени на организацию. 5. Зависимость от динамики группы
Мультимедийные материалы	Использование видео, подкастов, инфографики и интерактивных досок делает процесс обучения более привлекательным и доступным для студентов с разными стилями обучения	1. Разнообразие форматов. 2. Повышение вовлеченности. 3. Упрощение понимания сложных концепций. 4. Автоматизация процесса обучения. 5. Интерактивные элементы	1. Технические проблемы. 2. Избыточность информации. 3. Необходимость подготовки. 4. Разные уровни доступа. 5. Утомляемость

Примечание. Составлено автором.

ность обучения. Кроме того, создание чат-пространств для студентов, где они могут задавать вопросы и обмениваться опытом, способствует развитию чувства общности в условиях дистанционного обучения. Согласно данным, представленным в статье «Вовлеченность в процесс онлайн-обучения: результаты психофизиологического исследования», непосредственное взаимодействие преподавателя со студентами и выстраивание активной обратной связи обеспечивают высокую студенческую вовлеченность как в онлайн-, так и в офлайн-форматах [5].

Несмотря на развитие методов привлечения студентов к учебе, существуют значительные барьеры, прежде всего финансовые ограничения. Для значительной части студентов необходимость совмещать работу с учебой отвлекает их внимание от полноценного участия в образовательном процессе. Исследования показывают различия в отношении к образованию у работающих и неработающих студентов.

Кроме того, значительно снижать вовлеченность могут стресс, тревожность и профессиональное выгорание.

Профилактика профессионального выгорания преподавателей и студентов требует комплексного подхода.

Практика показывает, что некоторые преподаватели по-прежнему используют трансляционную модель обучения, которая малоэффективна для современных студентов, выросших в цифровой среде. Студенты часто не видят практического применения полученных знаний, что снижает их мотивацию.

Таким образом, с учетом современных подходов и эмпирических данных рекомендуется:

- комплексный подход к повышению мотивации;
- усиление роли практического обучения с первого курса;
- использование интерактивных и игровых форм обучения;
- персонализация образовательного процесса;
- развитие поддерживающей образовательной среды;
- интеграция цифровых технологий в образовательный процесс;
- регулярная оценка и адаптация методик и др.

Привлечение студентов к активному участию в учебе — это комплексная задача, требующая применения разнообразных методов и подходов. Статистические данные демонстрируют как серьезность проблемы (490 тыс. отчисленных студентов ежегодно), так и потенциал для улучшения (рост численности студентов и развитие новых форм образования).

Наиболее эффективной стратегией является комбинирование практико-ориентированного обучения, активного обучения, геймификации, персонализации и цифровых технологий, дополненное психологической

поддержкой и наставничеством. Такой интегрированный подход обеспечивает формирование не только академических знаний, но и компетенций, необходимых для успешной карьеры в современной экономике.

Развитие данных методов требует координации усилий преподавателей, администрации вузов, компаний-партнеров и самих студентов. Только в этом случае высшее образование сможет в полной мере выполнить свою функцию подготовки высокомотивированных, компетентных специалистов, готовых к вызовам современного рынка труда.

Литература:

1. Статистика высшего образования за 2024–2025 учебный год // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. — URL: <https://minобрнауки.gov.ru/action/stat/highed/>
2. Исследование «Образование в цифрах: 2025» // Институт статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ. — URL: <https://issek.hse.ru/news/1080237504.html>
3. Буркова, С. А. Студенческая вовлеченность в образовательный процесс вуза / С. А. Буркова // Огарёв-Online. — 2025. — Т. 13, № 3 (220). — С. 248–259.
4. Кузин, В. С. Исследование динамики учебной мотивации студентов колледжа / В. С. Кузин // Научные труды Московского гуманитарного университета. — 2025. — № 3. — С. 60–65.
5. Вовлеченность в процесс онлайн-обучения: результаты психофизиологического исследования / О. Ю. Горчакова, А. В. Филькина, А. В. Ларionova, М. А. Толстова // Психологическая наука и образование. — 2025. — Т. 30, № 4. — С. 56–68.
6. Смирнов, А. В. Современные аспекты мотивации учебной деятельности студентов вузов / А. В. Смирнов, И. В. Валиахметова // Актуальные вопросы современной науки. — 2009. — № 6–3. — С. 81–95.
7. Практико-ориентированный подход в современном высшем образовании / П. С. Галушина, О. Р. Ильясов, Н. Л. Лопаева [и др.] // Российский научный вестник. — 2025. — № 1. — С. 272–276.
8. Филоненко, Ю. В. Занятость студентов во время обучения в вузе / Ю. В. Филоненко, Л. С. Скачкова, В. И. Филоненко // Социологические исследования. — 2018. — № 9 (413). — С. 135–140.

Применение инновационных технологий в музыкальном воспитании дошкольников

Мельник Марина Викторовна, музыкальный руководитель
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 26 г. Ейска МО Ейский район (Краснодарский край)

В статье автор повествует о современных инновационных технологиях в музыкальном развитии дошкольников, описывает методики, объясняет их суть и даёт практические рекомендации по внедрению.

Ключевые слова: инновационные технологии, музыкальная грамма, бумажный оркестр, хрустальный оркестр, нейробика, мнемотехника, музыкальное воспитание, педагогические методики, сенсорное восприятие, коллективное музенирование, развитие музыкальной памяти, игровые методы обучения.

Музыкальное развитие в дошкольном возрасте — фундаментальный этап формирования личности ребёнка. Оно не ограничивается освоением певческих навыков или танцевальных движений. Это многосторонний процесс, в котором через звук, ритм и мелодию ребёнок познаёт мир, учится выражать эмоции, развивает творческое мышление и коммуникативные способности.

Сегодня нас окружает информационное изобилие, поэтому традиционные подходы к музыкальному воспитанию требуют переосмысления. Современные дети с раннего возраста погружены в мультимедийную среду, где визуальные и звуковые стимулы сменяются с невероятной скоростью. Это формирует особый тип восприятия: ребёнок быстрее реагирует на яркие, динамичные формы подачи материала, но при этом может испытывать слож-

ности с концентрацией на монотонных или абстрактных заданиях.

Возникает закономерный вопрос: как сохранить глубину музыкального содержания, сделав его доступным и увлекательным для современных дошкольников? Ответ кроется в интеграции инновационных технологий в образовательный процесс. Такие методики не заменяют классическую систему музыкального воспитания, а обогащают её, создавая новые точки соприкосновения между миром ребёнка и миром музыки.

Актуальность внедрения инновационных технологий обусловлена несколькими ключевыми факторами:

- необходимость повышения мотивации дошкольников к музыкальным занятиям;
- потребность в развитии мультисенсорного восприятия (сочетание слухового, зрительного, кинестетического каналов);
- запрос на инклюзивные методы, позволяющие вовлекать детей с разными стартовыми возможностями;
- важность формирования навыков коллективного взаимодействия в условиях групповой работы.

Предлагаемые технологии обладают рядом преимуществ: не требуют значительных материальных затрат; легко адаптируются к разным возрастным группам; интегрируются в существующие образовательные программы; дают измеримый результат в короткие сроки.

Их применение способствует активизации познавательной деятельности; развитию музыкальной памяти и слуха; совершенствованию координации движений; формированию навыков ансамблевого исполнения; расширению эмоционального диапазона ребёнка.

Основные инновационные методики

Музыограмма: визуализация музыкального текста.

Музыограмма представляет собой графическую партитуру, где музыкальные элементы кодируются символами: размер кругов отражает громкость звучания; направление стрелок указывает на движение мелодии; цветовая гамма обозначает тембры инструментов; толщина линий соответствует длительности звуков.

Методика реализуется поэтапно:

1. Освоение базовых символов (круги для долгих звуков, точки для коротких).
2. Коллективное «чтение» схемы с прохлопыванием ритма.
3. Подключение простейших инструментов для воспроизведения низких/высоких звуков.
4. Создание авторских музыограмм на заданную тему (времена года, настроение).

Эффект: дети учатся анализировать структуру музыкального произведения, развиваются зрительномоторную координацию, преодолевают страх перед нотной грамотой.

Бумажный оркестр: творчество из подручных материалов. Суть метода — преобразование обычной бумаги в музыкальный инструмент. Основные виды: «Шур-

шалки» — смятые листы для создания шелестящих эффектов; «Барабаны» — скрученные журналы для ритмичных ударов; «Свистульки» — полоски бумаги, издающие звуки при прохождении воздуха; «Арфа» — натянутые на рамку полосы разной длины.

Алгоритм работы:

1. Исследование звуковых возможностей материалов.
2. Создание жестовой партитуры (взмах — шуршание, хлопок — удар).
3. Импровизация под фоновые записи природных звуков.
4. Организация миниконцертов с распределением ролей.

Результат: развитие тактильной чувствительности, формирование чувства ансамбля, снятие психологических барьеров при звукоизвлечении.

Хрустальный оркестр: работа с акустически выразительными материалами. Методика основана на использовании предметов с богатыми тембральными характеристиками: стеклянные ёмкости с разным уровнем воды (аналог ксилофона); металлические предметы (ложки, ключи); хрустальные бокалы (звукание при проведении мокрым пальцем по краю).

Ключевые приёмы: «Эхо» — повторение тембра и динамики; «Звуковые картины» — создание музыкальных образов по визуальным подсказкам; «Диалоги инструментов» — поочерёдное вступление групп.

Особенность: обязательное предварительное обучение правилам безопасности при работе с хрупкими предметами.

Нейробика: синхронизация мозга и движения. Нейробика — комплекс упражнений, стимулирующих межполушарное взаимодействие через нестандартные двигательные паттерны. В музыкальном контексте применяется для улучшения координации «рукаголос»; развития чувства ритма; снятия мышечных зажимов.

Примеры упражнений:

- «Перекрёстные хлопки» (правая рука — левое колено, левая рука — правое колено);
- «Волна» (поочерёдное поднятие рук с плавным покачиванием);
- «Рисуем восьмёрку» (одна рука — в воздухе, другая — отбивает ритм);
- «Музыкальный лабиринт» (изменение направления движения по сигналу).

Методика внедрения: постепенное усложнение комбинаций (от 2–3 упражнений по 1–2 минуты).

Мнемотехника: запоминание текстов через образы. Метод основан на преобразовании словесной информации в визуальные символы.

Алгоритм:

1. Выделение ключевых слов в каждой строке текста.
2. Создание символических изображений для этих слов.
3. Составление мнемотаблицы (последовательности символов).
4. Пение с опорой на визуальные подсказки.

5. Постепенный отказ от внешних опор.

Дополнительные инструменты:

- мнемодорожки (ленты с символами для длинных текстов);
- тактильные мнемотаблицы (фигурки из фетра);
- цифровые мнемокарточки (анимированные изображения).

Результат: ускорение процесса запоминания текстов в 2–3 раза, повышение осмыслинности исполнения.

Интеграция инновационных технологий в музикальное развитие дошкольников — это естественный этап эволюции педагогической практики. Современные методики не отменяют классических подходов, а допол-

няют их, открывая новые возможности для творческого самовыражения детей.

Ключевой принцип внедрения — сохранение баланса между новизной и традиционностью, между игровой формой и содержательной глубиной. Когда ребёнок с восторгом создаёт музыку из бумаги или «читает» музыкальную граммну, он не просто развлекается — он осваивает язык искусства, который станет частью его личности на всю жизнь.

Предложенные технологии — лишь часть богатого арсенала современных методов музыкального воспитания. Их эффективность подтверждается практикой: они делают занятия живыми, осмыслившими и понимающими увлекательными для маленьких музыкантов.

Литература:

1. Виноградов Л. В. Развитие музыкальных способностей у дошкольников / Л. В. Виноградов. — СПб.: Речь; Образовательные проекты; М.: Сфера, 2009. — 160 с.
2. Скопинцева О. А. Развитие музыкально-художественного творчества старших дошкольников: рекомендации, конспекты занятий / О. А. Скопинцева; под ред. Г. В. Стюхиной. — Волгоград: Учитель, 2010. — 111 с.
3. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / под ред. Л. А. Баренбойма. — Л., 1980. — 248 с.
4. Кононова Н. Н. Музыкально-дидактические игры для дошкольников / Н. Н. Кононова. — М.: Просвещение, 2018. — 177 с.

Оценка актуальности применения микро- и нанообучения на уроках химии в школах г. Оренбурга

Миронова Виктория Анатольевна, студент

Научный руководитель: Фарус Оксана Анатольевна, кандидат химических наук, доцент
Оренбургский государственный педагогический университет

В статье автор рассматривает проблемы внедрения микро- и нанообучения в образовательный процесс. Описаны результаты опроса обучающихся школ г. Оренбурга по внедрению указанных приемов в образовательный процесс.

Ключевые слова: микрообучение; нанообучение.

Современное образование активно трансформируется под влиянием цифровых технологий. Одной из ключевых тенденций становится переход к форматам, которые соответствуют новым паттернам восприятия информации: в условиях глобального дефицита внимания и многозадачности всё большую актуальность приобретают микро- и нанообучение. Эти подходы основаны на подаче материала небольшими, смысловыми модулями, которые легко усваиваются и позволяют удерживать фокус даже при высокой загруженности [2].

Микрообучение предполагает разбивку учебного контента на короткие блоки (обычно до 5–10 минут), каждый из которых направлен на достижение конкретного образовательного результата. Нанообучение — это ещё более дробный формат, часто в виде карточек, определений или мини-видео длительностью 1–3 минуты. Оба подхода позволяют:

- повысить уровень концентрации и усвоения материала;

- снизить когнитивную нагрузку;
- обеспечить возможность обучения в любое время и в любом месте;
- усилить мотивацию за счёт быстрых образовательных «побед» [1].

Особенно эффективно такие форматы проявляют себя в предметах, требующих наглядности и поэтапного освоения навыков, — например, в химии.

Человечество глобально переходит от культуры глубокого внимания, когда мы сконцентрированы на одном конкретном объекте, к культуре гипер-внимания — концентрации на множестве объектов одновременно. По печальной статистике, большинство людей забывают 80 % изученного материала в течение месяца, а через год они помнят лишь 10 % информации. Микрообучение направлено на борьбу с данной проблемой. Например, реализация такого обучения может совершаться с помощью коротких обучающих видеороликов или всплывающих

карточек с определениями, которые учащийся просматривает в свободное время или во время паузы на уроке. При создании таких микромодулей, мы снижаем уровень сложности, упрощаем основной курс, но при этом контента достаточно для правильного и полноценного усвоения [3, 4].

Мы можем использовать микрообучение как полноценную обучающую программу, но наиболее эффективным оно становится, объединяясь с традиционным обучением. Так в привычном традиционном обучении у обучающихся появляется возможность повторения материала и постоянная возможность в любой момент вернуться к уже изученному. Это способствует углубленному пониманию предмета и развитию практического применения полученных знаний.

Для оценки уровня знаний и отношения школьников к нано- и микрообучению был проведен опрос среди школьников в рамках школьного химического образования. Благодаря опросу мы смогли выявить степень использования методов в образовательной среде школьниками, а также определили потенциальную вос требованность данных форматов. Опрос проводился среди учащихся оренбургских школ, респонденты заполнили анонимные анкеты, после чего были подведены результаты проделанной работы.

При оценке гистограммы было выявлено, что 40 % испытуемых не знают, что такое нано- и микрообучение, 60 % — знают. При этом наиболее многочисленную группу составляют учащиеся 9–10 классов (36 %) и 11-х классов (27 %). Анализ представления учеников о сути нанообучения показал, что большинство респондентов (48 %) знают, что такое нанообучение. Существенно меньшая часть (28 %) и (12 %) тоже имеют общее представление о данном обучении. И не значительная часть (12 %) ничего не знает о данном обучении. Распределение ответов показывает осведомленность респондентов о нанообучении.

Ученики, которые отлично представляют, что такое нано- и микрообучение, определяют такой формат обучения как процесс, характеризующийся подачей информации небольшими, быстро усваиваемыми порциями (модулями), высокой скоростью обработки информации и активным применением современных технологий. У учеников наблюдается высокий уровень познавательного интереса к современным методам обучения: 46+44 % респондентов продемонстрировали заинтересованность («очень интересно» или «скорее да, чем нет»), когда безразличными оказались всего 10 %.

Интересно, что среди преимуществ ученики выделили гибкий график (50 %), быструю адаптацию к новым знаниям (56 %), возможность учиться небольшими порциями (52 %) и мобильность (32 %). Было выявлено,

что Интернет является основным каналом распространения информации о микрообучении (60 %), когда на долю школьных уроков приходится всего 10 %. Ученики видят перспективы данного формата обучения и согласны с утверждением «Нано- и микрообучение может быть полезным для школьников» (82 %), когда остальные (18 %) относятся нейтрально.

Если бы у респондентов была возможность пройти курс по интересующей теме в формате микрообучения, 88 % опрошенных выбрали бы такой формат. 67,3 % учеников однозначно бы поддержали выбор друга, который считает, что удобнее изучать новую тему короткими блоками вместо длинных лекций, когда только 2 % высказались, что только длинные лекции способствуют лучшему усвоению информации. Опрос показал максимальную степень знакомства (5 баллов) с традиционными уроками (39 учеников) и высокую степень знакомства с онлайн-курсами (21 ученик поставил 5 баллов), микро- и нанообучение оценивается более скромно (5 учеников поставили 5 баллов, но также 9 учеников оценили знакомство с этим методом на 1 или 2 балла).

Таким образом, по опросу можно отметить высокий интерес школьников к нано- и микрообучению, особенно в старших классах, когда такая модель значительно повышает уровень усвоения информации при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ. Растущий спрос со стороны молодого поколения на более гибкий график и разнообразие в учебном материале привёл к тому, что значительная часть учеников, которые постоянно находятся в движении и участвуют в различных учебных проектах, дабы упростить процесс обучения всё чаще прибегают к нанообучению.

Однако значительная часть обучающихся всё ещё недостаточно знает о таких возможностях. Для успешной интеграции микрообучения в образовательный процесс рекомендуется:

1. повышать осведомлённость через школьные уроки, методические семинары для учителей и информационные кампании.
2. Разрабатывать микромодули по сложным темам, сочетая их с традиционными занятиями.
3. Использовать цифровые платформы с поддержкой коротких форматов: обучающие карточки, видео до 5 минут, интерактивные задания.
4. Внедрять микрообучение в домашние задания и подготовку к экзаменам.

Микро- и нанообучение — не замена классическому образованию, а его важное дополнение, отвечающее вызовам цифровой эпохи. Грамотное сочетание традиционных и инновационных форматов позволит сделать обучение более гибким, персонализированным и эффективным.

Литература:

1. Аренова, А. Инновационные подходы в образовании: роль микро- и нанообучения как механизм достижения гибкости в начальной школе / А. Аренова, А. Жунусбекова // Білім. — 2024. — Vol. 111, No. 4. — P. 70–89. — DOI 10.59941/2960-0642-2024-4-69-88. — EDN ZQNPLH.

2. Аренова, А. Х. Психологические аспекты микро-и нанообучения как путь к гибкому учебному процессу в начальной школе / А. Х. Аренова, А. Жунусбекова // Хабаршы. Психология сериясы. — 2024. — Vol. 80, No. 3. — P. 119–132. — DOI 10.51889/2959-5967.2024.80.3.011. — EDN DRJXDL.
3. Карпенко, М. П. Когнитивные подходы к построению микрообучения / М. П. Карпенко, В. А. Басов, М. Е. Широкова // Инновации в образовании. — 2021. — № 8. — С. 37–42. — EDN JRNUWM.
4. Фарус, О. А. Нанообучение как новый формат образования (Контент-анализ научных статей) / О. А. Фарус, В. А. Миронова // Образовательные технологии. — 2025. — № 3. — С. 17–23. — EDN QRIWRW.

Использование современных инновационных технологий для развития речи детей дошкольного возраста в соответствии с требованиями ФГОС ДО и ФОП ДО

Мухаметшина Надежда Шавкатовна, воспитатель

ГБУ г. Москвы «Мой особый семейный центр «Семь-Я» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы (г. Москва)

Родной язык играет уникальную роль в становлении личности человека. Речь традиционно рассматривается в педагогике и психологии как центр, в котором сходятся различные стороны психического развития: мышление, воображение, память, эмоции. Развитие устной монологической речи в дошкольном возрасте закладывает основы успешного обучения в школе.

Дошкольный возраст — это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи. Поэтому речевое развитие дошкольников необходимо рассматривать как основу педагогической деятельности. В образовательной практике накоплено достаточное количество методик, научных трудов, статей по развитию речи у дошкольников. Сегодняшний день отличается активным ростом новых развивающих технологий, многие из которых можно успешно использовать в работе.

Одним из основных показателей уровня развития умственных способностей ребенка считается богатство его речи, поэтому нам, педагогам, важно поддержать и обеспечить развитие умственных и речевых способностей дошкольников.

В соответствии с ФГОС образовательная область «Речевое развитие» включает:

- владение речью как средством общения и культуры;
- обогащение активного словаря;
- развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи;
- развитие речевого творчества;
- развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха;
- знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы;
- формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Большую роль в развитии речи детей играет и современная предметно-развивающая среда. При создании ре-

чевой зоны надо обратить внимание на игры, пособия и материалы. Важно, чтобы они были направлены на развитие всех сторон речи: произносительную, грамматический строй, развитие словаря, слоговую структуру и связную речь. Для этого надо использовать наборы дидактических, предметных и сюжетных картинок по основным лексическим темам, комплекты игрушек, печатные дидактические игры. В развитии речи большую роль играет ознакомление с художественной литературой. Использовать театрализацию — самый любимый и используемый вид деятельности, который способствует развитию речи, творческой инициативы и фантазии. Театрально-игровая деятельность обогащает детей в целом новыми впечатлениями, знаниями, умениями, развивает интерес к литературе, театру, формирует диалогическую, эмоционально-насыщенную речь, активизирует словарь, способствует нравственно-эстетическому воспитанию каждого ребенка.

Игра — один из лучших способов развития речи и мышления детей. Она доставляет ребенку удовольствие и радость, а эти чувства являются сильнейшим средством, стимулирующим активное восприятие речи и порождающим самостоятельную речевую деятельность. Все организованные игры, в том числе и пальчиковые, сопровождаемые речью, превращаются в своеобразные маленькие спектакли. Они увлекают малышей и приносят им столько пользы!

К основным видам деятельности дошкольника относят игру и общение, следовательно, игровое общение есть тот необходимый базис, в рамках которого происходит формирование и совершенствование речевой активности ребенка через их использование.

Понятие «современные образовательные технологии» — это система методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств, направленных на достижение позитивного результата за счет динамических изменений в личностном развитии ребенка в современных социокультурных условиях.

Здоровьесберегающие технологии (физминутки, по- движные игры, минутки настроения; пальчиковая гимнастика; некоторые приемы самомассажа (точечный массаж) и др.).

Игровые технологии (настольно-печатные игры, сюжетно-дидактические игры-инсценировки, игры с дидактическими игрушками моторного характера (игры с вкладышами, разборными шарами, башенками), дидактические игры с предметами, словесные игры, театрально-игровая деятельность, пальчиковый театр)

Метод наглядного моделирования

К методам наглядного моделирования относится Мнемотехника (как одна из образовательных технологий) (греч.) — «искусство запоминания» — это система методов и приемов, обеспечивающих успешное запоминание, сохранение и воспроизведение информации.

Использование мнемотехники в обучении дошкольников позволяет решить такие задачи как:

- развитие связной речи;
- преобразование абстрактных символов в образы (перекодирование информации);
- развитие мелкой моторики рук;
- развитие основных психических процессов — памяти, внимания, образного мышления;
- помогает овладению приёмами работы с мнемотаблицами и сокращает время обучения.

Мнемотехника помогает развивать:

- ассоциативное мышление;
- зрительную и слуховую память;
- зрительное и слуховое внимание;
- воображение.

Мнемотехнику в дошкольной педагогике называют по-разному:

Воробьева Валентина Константиновна называет эту методику сенсорно-графическими схемами,

Ткаченко Татьяна Александровна — предметно-схематическими моделями,

Глухов В. П. — блоками-квадратами,

Большева Т. В. — коллажем,

Ефименкова Л. Н — схемой составления рассказа.

Структура мнемотехники:

Мнемоквадрат — это отдельная карточка с изображением предмета, действия или другого символа.

Мнемодорожка — последовательное изображение нескольких квадратов. Глядя на эти рисунки ребёнок легко воспроизводит информацию.

Мнемотаблица — это таблица, в каждый квадрат которой заложена определенная информация. Каждому изображению соответствует слово или словосочетание. На основе этих изображений составляется рассказ или учится стихотворение.

Мнемотехникой можно начинать заниматься с младшего возраста. Структура мнемотехники строится по принципу от простого к сложному.

— Мнемоквадраты.

— Мнемодорожки.

— Мнемотаблицы.

Для детей младшего и среднего дошкольного возраста необходимо давать цветные мнемотаблицы, так как в памяти у детей быстрее остаются отдельные образы: лиса-рыжая, мышка- серая, ёлочка- зелёная.

Для детей старшего возраста схемы желательно рисовать в одном цвете, чтобы не отвлекать внимание на яркость символических изображений.

Принцип работы с мнемотаблицами:

1 этап: Рассматривание таблицы и разбор того, что на ней изображено.

2 этап: Осуществляется перекодирование информации, т. е. преобразование из абстрактных символов в образы.

3 этап: Осуществляется пересказ информации (сказки, рассказа) с опорой на символы (образы), т. е. происходит отработка метода запоминания.

Использование мнемотаблиц:

- при обучении составлению рассказов;
- при пересказах художественной литературы;
- при отгадывании и загадывании загадок;
- при заучивании скороговорок, поговорок и чистоговорок;
- при заучивании стихотворений;
- при формировании культурно- гигиенических навыков

Мнемоквадрат.

Для начала я знакомила детей с мнемоквадратами. Ребенку демонстрируется картинка, обозначающая какой-либо предмет, животное, профессию или природное явление. Задание состоит в том, чтобы правильно устно назвать изображённое на карточке. После того как ребёнок стал уверенно ориентироваться в визуальных образах и формулировать увиденное на картинках без ошибок, педагог переходит ко второму этапу.

Например: ребенок ходит в дошкольную группу, у него есть шкаф и кроватка. Для того чтобы запомнить где его шкаф и кровать, на них наклеивают картинку, например, «Черепашку». И теперь ребенок знает, что вещи, на которых есть «Черепашка» — его вещи. Это тоже пример мнемоквадрата.

Мнемосхемы для запоминания действий

Картички с изображением последовательных действий начинают применять в младшей группе. На них могут быть изображены процессы мытья рук (например: кран, вода, руки, полотенце), одевания на прогулку или сервировки стола. Проговаривая все названия картинок, дети запоминают последовательность действий и процессов. Благодаря этому они начинают легче ориентироваться в окружающей обстановке, усваивают правила общения и поведения.

Затем усложняла задания, демонстрируя мнемодорожки — это уже квадрат из четырех картинок, по которым можно составить небольшой рассказ в 2–4 предложения.

И, наконец, самая сложная структура — это мнемотаблицы. Они представляют собой изображения ос-

новных звеньев, в том числе схематические, по которым можно запомнить и воспроизвести целый рассказ или даже стихотворение. Мы их рассматривали на примере небольших стихотворений или русских народных сказок.

Работа с мнемотаблицей на примере сказки «Курочка Ряба»

Чтение произведения до таблицы.

1 этап: рассматривание таблицы и разбор того, что на ней изображено.

2 этап: перекодировка информации, т. е. преобразование из абстрактных символов в образы.

3 этап: пересказ сказки с опорой на символы (образы) т. е. происходит отработка метода запоминания. На пример: «Жили-были...».

При этом пересказ сказки могут вести сами дети, прибегая к незначительной помощи взрослого.

4 этап: делается графическая зарисовка (мнемоквадраты, затем — мнемотаблицы).

5 этап: каждая таблица может быть воспроизведена ребенком при ее показе ему. При воспроизведении сказки основной упор делается на изображение главных героев. Детям задают вопросы: «Какая сказка спряталась в таблице? Про кого эта сказка?»

Был оформлен наглядный материал «Мнемотаблицы для работы над сказками».

Задачи:

- повысить интерес детей к русским народным сказкам:);
- обогатить зрительное восприятие детей посредством иллюстрированного представления сказок;
- обогатить и активизировать словарный запас;

— систематизировать знания содержаний всех знакомых сказок благодаря свободному доступу к альбому, т. е. использование его детьми в самостоятельной деятельности.

Сказочные произведения в данном альбоме оформлены в виде красочных иллюстраций, которые располагаются единообразно, т. е.:

— иллюстрации к сказкам следуют друг за другом слева направо

— иллюстрации к одной сказке могут располагаться либо на одном листе страницы А4, либо на двух листах.

Данный альбом может быть использован как в совместной, так и самостоятельной деятельности детей.

Принцип работы по данному альбому сводится к тому, что иллюстрации позволяют удерживать определённый объём знаний.

Результаты.

У детей:

- расширяется круг знаний об окружающем мире;
- появляется желание пересказывать тексты, придумывать интересные истории;
- появляется интерес к заучиванию стихов и потешек, скороговорок, загадок;
- словарный запас выходит на более высокий уровень;
- дети преодолевают робость, застенчивость, учатся свободно держаться перед аудиторией.

Считаю, что чем раньше мы будем учить детей рассказывать или пересказывать, используя метод мнемотехники и схемы — модели, тем лучше подготовим их к школе, так как связная речь является важным показателем умственных способностей ребёнка и готовности его к школьному обучению.



Семья и детский сад в диалоге эмоций: формирование социально ответственной личности

Новикова Галина Владимировна, педагог-психолог
МБДОУ «Улыбка» г. Долинска Сахалинской обл.

Современность ставит перед воспитанием непростые вызовы. Трансформация уклада жизни радикально переписала сценарии эмоционального развития ребёнка. Ещё недавно естественные «школы чувств» — многопоколенные семейные посиделки, соседские взаимодействия, дворовые игры — сегодня либо утрачены, либо существенно ограничены. На поверхности — три взаимосвязанных тренда, подрывающих стихийное освоение эмоциональной грамотности.

Во первых, время семьи сокращается: профессиональные нагрузки родителей растут, а совместный досуг всё чаще сводится к формальным ритуалам без глубокой эмоциональной включённости. Во вторых, сужается социальная среда ребёнка: гиперопека и тревожность взрослых минимизируют контакты с разновозрастными сверстниками и старшими родственниками, лишая детей опыта естественной эмпатии и взаимной поддержки. В третьих, доминирование цифровых форматов досуга вытесняет живые игры, где прежде отрабатывались ключевые социальные навыки: умение договариваться, сопереживать, разрешать конфликты без агрессии.

Эти сдвиги порождают тревожные симптомы:

- дефицит способности распознавать и называть собственные эмоции и чувства окружающих;
- слабые навыки саморегуляции (импульсивность, вспышки гнева);
- рост агрессивных форм самовыражения, включая буллинг и деструктивные поступки;
- особая уязвимость детей с ОВЗ, для которых понимание эмоций других остаётся зоной повышенного риска.

В таких условиях в современном образовательном пространстве всё большее внимание уделяется развитию эмоционального интеллекта (ЭИ) как фундаментальной основы социальной адаптации и личностного роста. Особую значимость приобретает совместная работа семьи и дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), поскольку именно в синергии этих двух институтов возможно системное формирование у ребёнка способности распознавать, понимать и регулировать эмоции.

Опыт МБДОУ «Улыбка» (г. Долинск, Сахалинская область)

На базе подготовительной группы компенсирующей направленности «Звёздочки» реализован инновационный формат партнёрства семьи и ДОУ — детскородительский клуб «Взрослый в мире детских эмоций». Его миссия — возвратить утраченные механизмы передачи эмоциональ-

ного опыта через системное взаимодействие педагогов, родителей и детей.

Цель клуба — создать пространство совместной деятельности, где развиваются:

- эмоциональный интеллект ребёнка;
- взаимопонимание между поколениями;
- навыки конструктивного сотрудничества.

Ключевые задачи:

1. Сформировать единую образовательную среду для освоения социальноэмоциональных компетенций.
2. Вовлечь родителей в практическую работу по эмоциональному развитию детей.
3. Гармонизировать детскородительские отношения через совместные мероприятия.
4. Повысить психологопедагогическую грамотность взрослых в вопросах ЭИ.

За учебный год состоялось 5 тематических встреч, каждая из которых была посвящена одной конкретной эмоции. Такой поэтапный подход позволил участникам глубоко погрузиться в изучение каждой эмоциональной категории, не перегружая восприятие.

Структура каждого занятия включала:

- теоретическое знакомство с эмоцией;
- практические упражнения на распознавание и выражение;
- рефлексию личного опыта;
- совместные детскородительские активности.

Содержание и методы работы

Первое занятие началось с совместного просмотра фрагмента мультфильма «Головоломка». Этот визуальный материал стал отличной отправной точкой: дети и родители увидели, как абстрактные эмоции могут обретать конкретные образы, цвета, характеры. После просмотра состоялось общее обсуждение: какие эмоции заметили участники; как они «выглядят» в мультфильме; чем отличаются друг от друга.

На последующих занятиях использовались такие практические методы, как:

«Кубик эмоций». Это упражнение стало одним из самых любимых у детей. Кубик с изображениями разных эмоций бросали родители, а затем делились реальными ситуациями, когда они испытывали данную эмоцию. Дети внимательно слушали, задавали вопросы и приводили собственные примеры. Такой формат:

- учил эмпатии (понимание чужого опыта);
- расширял эмоциональный словарь;
- укреплял доверительный диалог между поколениями.

«Домик для эмоций». Совместное создание «жилища» для эмоций помогало осмыслить, что: каждая эмоция имеет своё место в жизни; нет «плохих» или «хороших» чувств — все важны; эмоции могут «жить» вместе, не уничтожая друг друга.

Дети и родители вместе рисовали, вырезали, украшали комнаты для каждой эмоции, обсуждая, чем они «питаются» и что им нужно для комфорта.

Ролевые миниатюры. Участники разыгрывали краткие сценки, где нужно было: угадать эмоцию партнёра по мимике и жестам; выразить заданное чувство без слов; найти способы поддержать человека, испытывающего конкретную эмоцию.

Дневник эмоций. Семьи получали задание фиксировать в течение недели ситуации, где проявлялась изучаемая эмоция. На следующей встрече делились наблюдениями, что позволяло перенести знания из клуба в повседневную жизнь.

На первых встречах наблюдалась некоторая скованность родителей: многие стремились «правильно» назвать эмоцию, избегали обсуждения негативных переживаний. Однако по мере погружения в процесс:

- усилилась открытость в рассказах о личном опыте;
- дети стали активнее инициировать диалог («А ты когда-нибудь боялся?...»);
- сформировались малые группы для обмена родительскими стратегиями («Как вы помогаете ребёнку спрятаться с гневом?»).

Клуб интегрирует три уровня ценностей:

1. Семейные ценности (доверие, уважение, поддержка)

— Восстановление диалоговых практик: родители осваивают «язык эмоций» — учатся задавать открытые вопросы, отражать переживания.

— Медиаграмотность: мастерклассы для родителей по выбору контента, развивающего ЭИ (мультфильмы о дружбе, интерактивные истории с выбором поступков).

— Правила «экранного времени»: баланс цифровых инструментов и живых игр (например, обсуждение чувств героев после просмотра эпизода).

2. Нравственные ценности (сострадание, ответственность, честность)

— Ролевые игры и ситуативные упражнения — отработка социальных навыков без риска реальных конфликтов.

— Арттерапевтические методы: рисование эмоций, сказочная драматургия — безопасный выход невысказанным переживаниям.

3. Социальные ценности (толерантность, сотрудничество, забота о слабых)

— Проекты взаимопомощи: участие во всероссийской акции «Полотно победы» — обсуждение важности поддержки солдат, отправка полотна в зону СВО.

— Коллективные творческие дела, формирующие чувство причастности к общему делу.

Итоги и значение

Клуб «Взрослый в мире детских эмоций» доказал свою эффективность как социальный инструмент компенсации дефицитов современного детства. Его вклад:

- восстанавливает межпоколенную передачу эмоционального опыта;
- формирует у детей навыки здоровой социализации;
- повышает компетентность родителей в вопросах воспитания ЭИ;
- укрепляет общественные ценности через семейные практики.

Выводы:

1. Развитие эмоционального интеллекта — ключевой фактор профилактики агрессии и дезадаптации в детском возрасте.

2. Системное партнёрство семьи, ДОУ и сообщества позволяет решать проблему комплексно.

3. Эмоциональное воспитание — это долгосрочная инвестиция в нравственное здоровье общества.

Таким образом, диалог семьи и детского сада в пространстве эмоций не просто дополняет образовательный процесс — он создаёт основу для формирования социально ответственной личности, способной к эмпатии, саморегуляции и конструктивному взаимодействию с миром.

Формирование творческих способностей дошкольников на занятиях по чтению художественной литературы

Овчаренко Наталья Петровна, воспитатель;
Тырпу Екатерина Александровна, воспитатель
МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 135»

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме — как организовать занятие по чтению художественной литературы в детском саду, чтобы оно способствовало формированию творческих способностей дошкольников. Основное содержание исследования составляет анализ основных показателей творческих способностей детей старшего дошкольного возраста при фронтальной, групповой и индивидуальной работе. На основе анализа сделан вывод

о необходимости использования на занятиях по чтению художественной литературы разных организационных форм работы.

Ключевые слова: формирование творческих способностей, показатели творческих способностей, организационные формы работы.

В настоящее время у общества возросла потребность в творческих людях. Как организовать занятия в детском саду, чтобы они способствовали формированию творческих способностей с малых лет? Анализируя занятия по чтению художественной литературы, мы видим, что воспитатель использует преимущественно фронтальную работу.

Цель исследования — определить влияние разнообразных организационных форм обучения на формирование творческих способностей дошкольников.

С этой целью мы провели исследование на базе МБДОУ МО г. Краснодар Детский сад № 135. В рамках исследования мы решали следующие задачи: 1) проанализировать за проявлением основных показателей творческих способностей детей при фронтальной работе; 2) определить возможные изменения в проявлении творческих способностей при включении разнообразных организационных форм.

Показатели творческих способностей — самостоятельность, любознательность, способность с головой уходить в интересующее занятие, беглость мысли, смелость. Наблюдения показали, что большинство дошкольников не могут сориентироваться в нестандартной обстановке, недостаточно развиты мышление, многие затрудняются в поиске ответов на проблемные вопросы. Они мало подготовлены к обобщению материала и творческому анализу.

Во время фронтальной работы не все дети проявляют любознательность, так как не каждый ребёнок имеет возможность задавать вопросы. Даже если у детей есть желание что-то узнать, и они задают вопросы, не всегда воспитатель может ответить на каждый вопрос по-научному точно и в то же время доступно. Более того, за хороший вопрос необходима похвала, что педагоги и вовсе забывают делать. Не все дети выдают разнообразные идеи, что характеризует беглость мысли. Фронтальное обучение не предполагает различие дошкольников по индивидуальным параметрам, поэтому у некоторых детей подавлены внимание и активность.

С целью повышения степени проявления творческих способностей детей старшего дошкольного возраста мы предлагаем использовать на занятиях чтения художественной литературы разнообразные организационные формы работы. В исследованиях многих педагогов и психологов подчёркивается, что оригинальность мышления и творчество дошкольников наиболее полно проявляются и успешно развиваются только при использовании разнообразных организационных формах обучения.

Результаты работы в подгруппах, стимулирование познавательной деятельности оказались выше, чем при фронтальной работе. Например, воспитатель органи-

зует фронтальную работу: «О чём может идти речь в этом произведении? Выскажите ваши предположения». Монотонность работы «вопрос — ответ» не вызвал интереса у детей, у них не появилось желания понимать поступающую информацию. Воспитатель выслушал несколько детей, которые на занятиях всегда активны. Остальные ребята не приняли участие в деятельности, которая требовала творческих проявлений: самостоятельности, любознательности, беглости мысли.

Организуя групповую работу по определению содержания произведения по его теме, мы создали ситуацию, когда каждый дошкольник принимает участие в деятельности. Ребятам старшего дошкольного возраста (6–7 лет) дали определённое время для поиска ответа, они размышляют, анализируют, предлагают свою идею или несколько, выслушивают другие идеи. Во время организации групповой работы допускалось прямое общение между детьми, им можно переговариваться и обмениваться мыслями. Всё это способствовало возникновению желания действовать, выполнять работу самостоятельно, искать собственную точку зрения. После ознакомления с художественным произведением ребёнок самостоятельно делает вывод, верно ли он рассуждал, в чём он ошибся или оказался прав. У него развивается способность к самоанализу, самоосмыслинию, что является одним из важных условий развития творческих способностей.

Исходя из этого, следует, что групповая форма работы является благоприятным условием для наиболее успешного развития творческих способностей, так как у детей развивается активность мышления, умение анализировать и делать выводы. Наблюдения во время фронтальной работы показывают, что одни ребята не решают поставленные задачи, другие работают медленно, лишь небольшая часть воспитанников быстро и хорошо выполняют работу.

С целью привлечения в познавательную деятельность неактивных детей мы использовали индивидуальную форму организации работы с этими детьми. Задания для индивидуальной работы специально подобраны в соответствии с возможностями детей и позволили каждому ребёнку работать в индивидуальном темпе, осуществляя самоконтроль. Данная работа заключалась в исследовательской деятельности детей при выполнении домашнего задания совместно с родителями. Дошкольники, которые любят рисовать, иллюстрировали отрывки из произведения, стихотворения. Ребята с выразительной речью готовили небольшие сообщения и рассказывали на занятии детям и воспитателю.

Такая форма организации работы создавала ситуацию творческой свободы и веры в свои силы. Индивидуальная форма позволила каждому дошкольнику удовлетворить

свою любознательность, т. к. появилась возможность самостоятельного поиска ответов на вопросы.

Наблюдения показывают, что степень проявления основных показателей творческих способностей у дошкольников — самостоятельность, любознательность, смелость в высказываниях — повысилась.

Таким образом, для того чтобы процесс развития творческих способностей дошкольников осуществлялся успешно, необходимо использовать на занятиях по

чтению художественной литературы разные организационные формы работы. Использование групповой и индивидуальной форм наряду с фронтальной формой организации деятельности на занятиях позволяют решать задачи развития исследовательских умений дошкольников: способствуют формированию умений решать проблему, анализировать, сравнивать, оригинально мыслить, быть самостоятельным, а значит, формируют творческие способности дошкольников.

Литература:

1. Гербова, В. В. Приобщение детей к художественной литературе. / В. В. Гербова. — Москва: Мозаика-синтез, 2010. — 154с. — Текст: непосредственный.
2. Дунаева, Н. О. О значении художественной литературы в формировании личности ребёнка / Н. О. Дунаева. — Текст: непосредственный // Дошкольное воспитание. — 2007. — № 6. — С. 35–40.
3. Котова, Е. В. Развитие творческих способностей дошкольников / Е. В. Котова. — Текст: непосредственный // Методическое пособие: Сфера, 2010.

Работа социального работника с людьми с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании

Олесова Айталина Алексеевна, студент магистратуры
Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

В данной статье рассматриваются ключевые функции, методики и практические подходы социальной работы с людьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Анализируются правовые и организационные предпосылки, описываются модели взаимодействия социального работника с учащимися, семьями и образовательными учреждениями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальная работа, ограниченные возможности здоровья, индивидуальная программа, междисциплинарная команда, аккомодация.

Введение

Инклюзивное образование рассматривается как важный элемент социальной политики, направленный на обеспечение равного доступа к образованию для всех категорий граждан. Социальный работник в образовательной среде выполняет стратегическую роль посредника между учащимися с ОВЗ, семьей и образовательной организацией. Его деятельность включает оценку потребностей, координацию услуг, консультирование и защиту прав учащихся.

Современные исследования подчеркивают значимость междисциплинарного подхода в инклюзии. В российском контексте ключевые нормативные документы включают Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», профильные приказы Министерства просвещения и рекомендации по организации инклюзивного образования. Научные работы акцентируют внимание на социальной поддержке семей и адаптации учебных программ.

Теоретические и правовые основания

1. Инклюзивный подход опирается на принципы равных возможностей, недискриминации и индивидуализации образовательного процесса.
2. Социальная работа в образовании базируется на био — психо — социокультурной модели, ориентированной на взаимодействие между индивидом и средой, а также на принципах прав человека и социальной справедливости.
3. Правовой контекст задает обязательства для образовательных организаций по созданию доступной среды и обеспечению сопровождения обучающихся.

Цели и задачи социального работника в инклюзивном образовании

Цель: обеспечить комплексную социально — педагогическую поддержку учащихся с ОВЗ для их успешной интеграции в образовательный процесс.

Задачи:

- 1) Проведение оценки потребностей и ресурсов учащихся;
- 2) Сопровождение разработки индивидуальных образовательных и социальных планов;
- 3) Координация междисциплинарной команды;
- 4) Организация доступной образовательной среды и социальной аккомодации.

Методика исследования

Оценка потребностей, составление индивидуальной программы сопровождения, координация и посредничество, работа с семьей, содействие инклюзивной культуре в школе.

Практическая часть

Ниже представлена схема взаимодействия социального работника в образовательном учреждении (рис. 1):



Рис. 1. Взаимодействия социального работника в образовательном учреждении

Таблица 1. Роли и функции социального работника в инклюзивном образовании

Направление	Основные функции
Оценка и планирование	Проведение комплексной оценки потребностей; участие в разработке ИОП
Координация	Координация взаимодействия школы, семьи, медико-социальных служб и НКО
Сопровождение	Развитие навыков самообслуживания и коммуникативных навыков
Работа с семьей	Развитие семейных ресурсов и связей с сообществом
Защита прав	Помощь в доступе к льготам и социальным услугам
Профилактика и просвещение	Профилактика буллинга; проведение тренингов и просветительских программ для персонала и сверстников

Заключение

Роль социального работника в инклюзивном образовании является ключевой для обеспечения равных возможностей учащимся с ОВЗ.

Социальный работник в системе инклюзивного образования — связующее звено, обеспечивающее комплексную поддержку обучающегося с ОВЗ и координацию ресурсов. Эффективная работа требует системного подхода, междисциплинарного взаимодействия и постоянного мониторинга результатов. Внедрение разработанных инструментов и моделей может повысить качество инклюзивного образования и обеспечить реализацию права на образование для всех.

Рекомендации

1. Усилить подготовку и переподготовку социальных работников и педагогов по вопросам инклюзии.
2. Внедрять стандартизованные инструменты оценки потребностей и мониторинг прогресса.
3. Разрабатывать гибкие ИОП, учитывающие образовательные и социальные цели.
4. Формировать в школе культуру инклюзии через воспитательные программы и работу с коллективом.
5. Обеспечить доступность образовательной среды: технические средства, адаптированные материалы.
6. Налаживать устойчивые каналы взаимодействия с реабилитационными и медицинскими службами.
7. Регулярные консультации с участием педагогов, психологов, логопедов, медработников и родителей.
8. Четкое распределение ролей и ответственности, протоколы коммуникации и обмена информацией с соблюдением конфиденциальности.
9. Организация супервизии и повышения квалификации для социальных работников и педагогов-психологов.
10. Включать семьи в планирование и оценку поддержки, создавать условия для их обучения и поддержки.

Литература:

1. Алексина С.В, Шеманов А. Ю. Философские и методологические основы инклюзивного образования: учебно-методическое пособие // М: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. — С. 218.
2. Бабич Е.Г, Тактаров В. Г. Социально-психологическая работа по формированию толерантного отношения общества к семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья: от преодоления изолированности к решению вопросов инклюзивного образования, 2015.
3. Басова Н. Ф. Социальная работа с различными группами населения // Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, 2017.
4. Вишнякова Е. А. Методические рекомендации с моделями тьюторского сопровождения по обучению детей с ОВЗ // Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2017. — Т. 66.
5. Смирнова Т. В. Социальная работа в образовательной среде // Журнал социальной политики, 2021.

Методика компаративного анализа художественного хронотопа на основе «Литературной карты города Кызылорды» с использованием интерактивной платформы Miro (для 10–11-х классов)

Омирзаккызы Акаршын, студент

Научный руководитель: Жарбулова Сауле Трапорна, кандидат педагогических наук, руководитель образовательной программы «Русский язык и литература»

Кызылординский университет имени Коркыт Ата (Казахстан)

В статье научно обосновывается и разрабатывается методика интеграции регионального краеведческого материала в курс русской литературы для старших классов. Методологической основой служит компаративный анализ художественного хронотопа по М. М. Бахтину. Исследование направлено на устранение противоречия между потребностью в этнокультурной идентификации учащихся и дефицитом инструментов, переводящих краеведческие факты в категорию художественного анализа. Предлагается пошаговый алгоритм работы (Локализация — Компаративизация — Интеграция).

терпретация) с использованием интерактивной платформы *Miro*, которая обеспечивает визуализацию сложной категории хронотопа и способствует формированию поликультурного мышления.

Ключевые слова: компаративный анализ, художественный хронотоп, литературное краеведение, поликультурное мышление, Литературная карта, интерактивная платформа *Miro*, дидактика литературы, Кызылорда.

Данное исследование продиктовано потребностью в обновлении преподавания русской литературы в многокультурной среде казахстанского образования. Сегодняшние образовательные требования подразумевают развитие у школьников универсальных учебных умений, в частности, умения сравнивать и анализировать художественные произведения с точки зрения культуры. В обучении существует проблема: есть общественный запрос на включение местного материала для повышения интереса старшеклассников и укрепления их национальной идентичности. Однако не хватает проверенных способов, как использовать краеведческие данные для полноценного анализа литературных произведений и их сравнения с русской классикой.

Цель работы — создать и обосновать методику применения Литературной карты Кызылорды в объединённом курсе русской литературы (10–11 классы) на основе локализации и сопоставительного анализа места и времени в художественном произведении.

В основе исследования лежит сочетание культурологического и сопоставительного методов. Культурологический метод обеспечивает взаимодействие культур, включая в себя местный материал (стихи А. Тажибаева, проза А. Нурпесисова) для формирования национальной идентичности. Сопоставительный метод служит связующим звеном, позволяя перевести краеведческие сведения в плоскость сравнения функций и значения литературных мест. В качестве основного инструмента анализа мы берем концепцию художественного хронотопа, предложенную Бахтиным.

Ценность хронотопа в том, что он помогает увидеть время и смысл, зашитые в определённое место. В Кызылорде можно выделить два главных типа хронотопа: институциональный (места, связанные с идеей прогресса и истории, например, здания КазПИ, Первый Каздрамтеатр 1925–1929 годов постройки) и мифопоэтический (места, связанные с вечностью и мифом, например, река Сырдарья, Мемориал Коркыт-ата). Разделение на эти типы позволяет сравнивать линейное время в русском романе и циклическое время в казахской лирике.

Литературная карта города Кызылорды выполняет важные задачи в процессе обучения. С её помощью можно от анализа отдельных строк перейти к пониманию общей структуры и смысла текста, как бы накладывая друг на друга слои значений. Также карта способствует общению между культурами, используя местное наследие для понимания мотивов в русской литературе. Плюс ко всему, она объединяет знания из разных областей (истории, географии, литературы) в общую картину культуры региона.

Для результативного метода сравнительного сопоставления, как способа изучения материала, была задействована интерактивная платформа *Miro* (указана в списке литературы под номером 6). Эта платформа выбрана в качестве инструмента визуализации хронотопа. *Miro*, будучи облачной средой для совместной работы, представляет собой более функциональное решение, чем стандартные карты. Она позволяет наглядно представить аналитический процесс.

Педагогическая польза от применения *Miro* заключается в нескольких моментах. Во-первых, она обеспечивает визуализацию системы. Это достигается за счёт возможности одновременного размещения на рабочей поверхности географических локаций, временных указателей, цитат и логических связей (обозначенных стрелками). Такой подход наглядно демонстрирует взаимосвязь двух хронотопов. Во-вторых, интерактивные возможности *Miro* создают условия для коллективного моделирования художественного пространства. Это способствует развитию навыков работы в команде и умения структурировать свои доводы, например, при создании диаграмм Венна для сравнения различных аспектов. В *Miro* создаётся своего рода аналитический макет карты, который состоит из двух главных разделов: «Топос Прорыва» и «Сырдарья — Мать». Эти разделы служат основой для практических заданий. Предлагаемый подход реализуется через трёхэтапный цикл, обеспечивающий плавный переход от работы с фактами к анализу: «Определение местоположения → Сравнение → Интерпретация».

Этап 1: Определение местоположения. Ученик находит в тексте на русском тему, которая близка к краеведческому материалу, и соотносит её с конкретным местом на «Литературной карте» в *Miro*. При этом определяется, как развивается время в данном месте (линейно или циклически). Этот шаг очень важен, так как превращает место в хронотоп.

Этап 2: Сравнение. Ученик сравнивает роль местного символического места, например, Сырдарья как «мать-колыбель» с ролью похожего места в русской классической литературе, например, Волга или Дон как «место труда и истории». Связи между этими местами отображаются в *Miro* с помощью стрелок и диаграмм. Это действие направлено на то, чтобы выявить особенности культуры и развить системное мышление.

Этап 3: Интерпретация. Ученик делает вывод о том, как знание местного контекста, например, наследие Коркыт-ата или роль КазПИ помогает ему лучше понять общую идею в русской литературе. Это приводит к фор-

мированию более глубокого, культурологически обоснованного понимания.

Этот подход проверяется на практике через выполнение заданий, которые построены по типам хронотопа. Задание 1: «Институциональный хронотоп: Топос Прорыва» направлено на изучение роли Кызылорды в период с 1925 по 1929 годы в становлении национальной литературы. Это сопоставляется с «Хронотопом Провинции» в русской классике. Задание 2: «Мифопоэтический хронотоп: Диалог Рек» предполагает сопоставительный анализ роли Сырдары (в произведениях А. Тажибаева) и русской реки (в произведениях Н. А. Некрасова). Цель — выявить особенности национальной культуры в раскрытии тем «Судьбы» или «Истока».

Оценка знаний фокусируется на аналитических действиях, а не на простом знании фактов. Главные критерии оценки включают точность определения местоположения, глубину сравнения и культурологическую интерпретацию. Для оценки глубины сравнения используются описания, которые показывают разные уровни понимания:

– Низкий уровень: Сопоставление ограничивается простым перечислением фактов.

– Средний уровень: Выявлены общие черты хронотопа, но различия, связанные с культурой, почти не указаны.

– Высокий уровень: Чётко определены функции хронотопа в обоих текстах. Представлен аргументированный вывод о том, как местный контекст влияет на универсальную идею, что говорит о хорошем понимании метода сравнения.

В заключение, предложенный метод хорошо подходит для внедрения сравнительного и культурологического подходов в старших классах. Цель по созданию научного алгоритма для работы с «Литературной картой Кызылорды» достигнута. Благодаря объединению с платформой Miro, обеспечивается плавный переход от изучения местного материала к глубокому рассмотрению художественного пространства и времени.

Основная идея работы состоит в том, что краеведческий проект может быть полезным инструментом обучения, который моделирует общение между разными культурами во времени и пространстве. Ценность для практики — в наличии готового набора материалов, помогающего ученикам думать о разных культурах. В будущем планируется проверить метод на практике, чтобы доказать его пользу цифрами.

Литература:

1. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике. — М.: Художественная литература, 1975.
2. Жирмунский В. М. Сравнительное литературоведение. — Л.: Наука, 1979.
3. Борисова С. Н. Методика формирования универсальных учебных действий на уроках литературы. — СПб.: КАРО, 2019.
4. Патаракин Е. Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0. — М.: Изд-во МГУ, 2011.
5. Статьи о литературе Кызылорды/А. Тажибаева (Региональный источник).
6. Рабочее пространство для создания инноваций на базе ИИ | Miro [<https://share.google/ZH9W8LdGaKAY5AdN9>].

Влияние подвижных игр на развитие физических качеств у детей младшего школьного возраста

Романченко Елизавета Алексеевна, студент

Филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки

В статье рассматривается влияние подвижных игр на развитие физических качеств у детей младшего школьного возраста. Показано, что подвижные игры являются естественной и физиологически обоснованной формой двигательной активности, обеспечивающей развитие быстроты, ловкости, координации, гибкости и выносливости в соответствии с возрастными особенностями детей. На основе анализа современных педагогических и научных исследований раскрыт развивающий, оздоровительный и социально-воспитательный потенциал подвижных игр. Отмечено, что игровая деятельность способствует повышению мотивации к занятиям физической культурой, формированию положительного эмоционального фона и развитию навыков взаимодействия в группе. Обоснована необходимость систематического включения подвижных игр в образовательный процесс начальной школы как эффективного средства укрепления здоровья и гармоничного развития учащихся.

Ключевые слова: подвижные игры, младший школьный возраст, физическое развитие, физические качества, ловкость, выносливость, двигательная активность, физическая культура.

The influence of outdoor games on the development of physical qualities in primary school children

Romanchenko Yelizaveta Alekseevna, student

Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Yessentuki

The article examines the influence of outdoor games on the development of physical qualities in primary school children. It is demonstrated that outdoor games represent a natural and physiologically grounded form of physical activity that promotes the development of speed, agility, coordination, flexibility, and endurance in accordance with age-related characteristics. Based on the analysis of contemporary pedagogical and scientific research, the developmental, health-enhancing, and socio-educational potential of outdoor games is revealed. The study shows that game-based activities increase motivation for physical education, create a positive emotional environment, and foster teamwork skills. The necessity of systematically integrating outdoor games into the educational process of primary schools is substantiated, as these games serve as an effective means of strengthening children's health and supporting their harmonious development.

Keywords: outdoor games, primary school age, physical development, physical qualities, agility, endurance, motor activity, physical education.

Современные условия развития общества характеризуются снижением естественной двигательной активности детей, что обусловлено цифровизацией досуга, уменьшением времени, проводимого на свежем воздухе, и высокой учебной нагрузкой. Особенно остро обозначенная тенденция проявляется у младших школьников, для которых движение является ведущей формой деятельности и основой гармоничного физического развития. Подвижные игры занимают особое место в системе физического воспитания, поскольку они соответствуют возрастным потребностям детей, развивают основные физические качества, а также способствуют эмоциональному благополучию и социализации. Учитывая требования ФГОС НОО к формированию универсальных учебных действий и укреплению здоровья учащихся, использование подвижных игр приобретает особую педагогическую значимость.

Цель исследования: определить влияние подвижных игр на развитие физических качеств у детей младшего школьного возраста.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

- раскрыть педагогические и физиологические основы развития физических качеств у младших школьников;
- проанализировать роль подвижных игр как средства физического воспитания в данном возрасте;
- выявить особенности влияния подвижных игр на развитие силы, быстроты, выносливости, гибкости и координации.

Физическое воспитание детей младшего школьного возраста является важнейшим направлением образовательной деятельности, поскольку именно в этот период происходит интенсивное развитие организма, формируются базовые двигательные навыки и закладываются основы физической культуры личности. Для учащихся 7–10 лет характерны высокая потребность в движении, эмоциональная отзывчивость, стремление к активности и игровой деятельности. Однако современные условия, связанные с цифровизацией досуга, снижением времени пребывания на свежем воздухе и общим уменьшением двигательной активности, приводят к тому, что у большинства детей наблюдается недостаточный уровень физической подготовленности.

Педагогические исследования подтверждают, что подвижные игры положительно влияют на двигательную активность детей. С. Б. Дзодзаев отмечает, что систематическое использование подвижных игр на уроках физической культуры способствует значительному увеличению объема движений, вовлеченности учащихся и уровня эмоционального отклика, что напрямую влияет на качество физической подготовки [3, с. 431]. Подвижные игры позволяют учителю организовать деятельность таким образом, чтобы каждый ребенок был включен в процесс, а не находился в пассивном положении, как это иногда происходит при традиционных упражнениях.

Важным преимуществом подвижных игр является их способность комплексно развивать физические качества. По наблюдениям П. И. Иванова, подвижные игры стимулируют одновременное развитие быстроты, ловкости и координации движений благодаря смене игровых ситуаций и необходимости реагировать на непредвиденные изменения [4, с. 36]. В игровом процессе ребенок постоянно выполняет разнохарактерные движения (ускорения, остановки, прыжки, изменения направления), что способствует развитию двигательных навыков без монотонности и переутомления детей.

Подвижные игры обладают высоким здоровьесберегающим эффектом и обеспечивают аэробную нагрузку средней интенсивности, способствуют улучшению кровообращения, нормализации дыхания, развитию быстроты реакции и зрительно-двигательной координации. В работах А. И. Величко и С. С. Шевченко подчеркивается, что благодаря соревновательному элементу игры активизируют даже тех детей, у которых наблюдается низкий уровень мотивации или недостаточная физическая подготовленность [1, с. 676]. Отсюда подвижные игры выполняют компенсаторную функцию, позволяя выровнять уровень включенности учащихся и сгладить различия в подготовленности.

Эффективность подвижных игр связана и с особенностями когнитивного развития младших школьников. Использование игр, требующих быстрых переключений

внимания, помогает развивать произвольное внимание и способность к концентрации, что положительно отражается как на физическом, так и на учебном процессе [5, с. 62].

Наряду с физическим и когнитивным развитием подвижные игры оказывают существенное влияние на формирование личностных качеств. Э. С. Таболова и С. А. Дергилева отмечают, что игры способствуют развитию ответственности, доброжелательности, способности к сотрудничеству, а также формированию навыков соблюдения правил и норм поведения [7, с. 289]. В условиях игровой деятельности младшие школьники учатся принимать решения, учитывать интересы команды, проявлять выдержку и уважение к сопернику. Г. Е. Потапов и Е. В. Черных, в свою очередь, подчеркивают, что именно вариативность и изменяемость условий делают игры более эффективными, чем стандартные упражнения [6, с. 345].

Литература:

1. Величко А. И., Шевченко С. С. Роль подвижных игр в повышении двигательной активности детей младшего школьного возраста // Актуальные проблемы физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях. Материалы Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2024. С. 675–678 // URL: <https://elibrary.ru/item.asp?ysclid=mix9g7qmvr806736647&id=61432353>
2. Волкова В. В., Беляева Н. А. Подвижные игры как средство развития двигательных качеств детей младшего школьного возраста // Сборник материалов научных конференций студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантов за 2024–2025 учебный год. Малаховка, 2025. С. 54–63. // URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82699393>
3. Дзодзаев С. Б. Применение подвижных игр на уроках физической культуры среди обучающихся младшего школьного возраста // Вестник науки. 2024. Т. 3. № 1 (70). С. 431–433. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-podvizhnyh-igr-na-urokah-fizicheskoy-kultury-sredi-obuchayuschihsya-mladshego-shkolnogo-vozrasta?ysclid=mix9ihhxvk191164183>
4. Иванов П. И. Подвижные игры как средство физического развития детей младшего школьного возраста // Студенческий вестник. 2024. № 1–3 (287). С. 35–36. // URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=59907709>
5. Кошкин Е. В., Смирнов А. А., Кечкин Д. Д. Методика развития внимания на уроках физической культуры у детей младшего школьного возраста с использованием подвижных игр // Глобальный научный потенциал. 2024. № 9 (162). С. 61–64. // URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75137094>
6. Потапов Г. Е., Черных Е. В. Влияние подвижных игр на развитие физических качеств детей младшего школьного возраста // Архитектура многополярного мира в XXI веке: экология, экономика, geopolитика, культура и образование. Материалы IX Международной научно-практической конференции. Биробиджан, 2024. С. 343–348. // URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68599201>
7. Таболова Э. С., Дергилева С. А. Подвижные игры и их значение в развитии и воспитании детей младшего школьного возраста // Университетская наука. 2024. № 2 (18). С. 288–290. // URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75104880>

Более того, педагогическая практика показывает, что подвижные игры являются универсальным средством, позволяющим адаптировать нагрузку под индивидуальные особенности ребенка. Благодаря изменению правил, длительности этапов, размеров игрового поля или состава команд учитель может регулировать интенсивность и сложность упражнений. Как отмечают В. В. Волкова и Н. А. Беляева, вариативность игр обеспечивает развитие физических качеств у детей с разным уровнем подготовки и создает условия для индивидуализации образовательного процесса [2, с. 59].

Таким образом, подвижные игры являются эффективным средством развития физических качеств у детей младшего школьного возраста, обеспечивают естественную двигательную активность, способствуют физическому и психическому развитию, повышают эмоциональную вовлеченность, формируют социальные навыки и поддерживают высокий уровень мотивации.

Зачем нужна телесная перкуссия на музыкальных занятиях в ДОУ

Ротай Светлана Владимировна, музыкальный руководитель
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 174 «Сказочная страна»

Внимательный человек в красоте и гармоничности этого мира видит премудрость невидимого Творца.

Гармония наполняет мир. Это и упорядоченное движение небесных светил, и сменяемость дня и ночи, и чередование времен года... Все упорядочено. Имеет свою логику, закономерность и красоту. Умение видеть, чувствовать и главное стремиться к красоте, гармонии свойственно именно человеку. Эта неизведанная тайна ощущения красоты

мира рождает в глубине человеческого сердца стремление петь! Он с радостью и поет, и слушает красивое пение. И даже глухонемые люди пытаются почувствовать музыку через ощущение звуковых волн. Недаром же говорят, что от Рая на Земле остались цветы и пение. Итак, стремление к пению можно считать общечеловеческим стремлением. Но что общего между пением и телесной перкуссией? Пение образно можно назвать мелодией души. **Телесную перкуссию** — музыкой тела. Ведь слово «percussio» означает буквально «нанесение ударов». То есть, извлечение звучания из тела как из инструмента через ударения, постукивания или похлопывания.

Думается, что использование тела в качестве музыкального инструмента так же уходит к юности человечества, как и пение. И так же осваивается ребенком с самого юного возраста. Это хлопки в ладони и топанье. Из неосознанных «звукущие жесты» (термин принадлежит Гунильд Кетман, соавтору «Шульверк. Музыка для детей» Карла Орфа) ребенка становятся эмоционально окрашенными, выражаящими его настроение. Хлопки — радость, топанье ногами — недовольство, стучание ладошкой по столу — привлечение внимания. В целом, использование «звукущих жестов» (телесной перкуссии) в музыкальном развитии детей приносит им неизменную радость. Это очень доступная и понятная им форма музикации.

Стоит немного отвлечься и поговорить о музыке вообще. Отметим, что ни у кого, кроме человека, музыки нет. (Пение птиц нельзя соотносить с музыкой. Для них это язык). М. Пруст говорил: «Музыка — средство коммуникации между душами. Через века и нации, через разные языки». Музыка — один из универсальных общечеловеческих языков, понятных всем людям. Это происходит потому, что она говорит на языке человеческих эмоций. К другим таким же универсальным языкам относятся математика и наш вербальный язык тела — мимика, жесты и позы. Галилей говорил: «Создатель написал книгу природы языком математики». То есть математика — это свойство мира. «К музыке это имеет абсолютно такое же отношение» говорит Татьяна Черниговская в одной из своих лекций («Новое 2024. Эмоции. Музыка. Мозг»).

Татьяна Владимировна Черниговская (российский ученый в области нейробиологии, психолингвистики и теории сознания) считает, что к музыке нужно относиться как к средству развития мозга. «Возможно, этот язык сложнее и важнее любого другого, ведь он влияет на гормоны, определяющие все виды деятельности человека» — говорит Т. Черниговская. «Мы привыкли думать о музыке как об определенном виде искусства, но это и так всем понятно. А нужно посмотреть на нее с точки зрения науки, потому что это очень серьезная вещь... В голове у музыканта (в нашем случае ребенка, занимающегося музыкой) многое всего должно быть. Он должен концентрировать внимание, должна быть память — краткосрочная и долгосрочная, должны быть хорошие скорости переключения, должен быть слух и направленный слух, должно быть чувство ритма (и это базовая вещь), должны работать аналитические способности, способности к физической координации, моторика. И это малый набор!»

По словам Т. Черниговской, «обучение музыкой — это очень тонкая настройка мозга. Этот звук короче, а этот — длиннее. Этот выше, а этот ниже. Этот громче, а этот тише. В дальнейшем такая тонкая настройка поможет в обучении письму и чтению. Например, когда нужно будет отличить букву «з» от цифры «3», букву «о» от цифры «0» и т. д. Это подготовка к дальнейшей сложной когнитивной работе в школе... Музыка вызывает активность мозга, меняющую серое вещество (чем мы думаем), толщину коры, организацию путей в этой коре... меняет качество и количество нейронов... Музыка активирует весь мозг. Части мозга, отвечающие за эмоции, не только активируются во время эмоциональной музыки, они синхронизируются. Музыка также активирует различные области памяти. И, что интересно, музыка активирует двигательную систему... Мозг, если вы хотите его сохранить должен тяжело работать. Имеется в виду тяжело индивидуально для себя» (Т. Черниговская «Новое 2024. Эмоции. Музыка. Мозг»)

Действительно, мозг после выполнения трудной задачи (в наше случае музыкальной). Посильной для ребенка, но не легкой! получает дозу дофамина. А это радость, счастье, хорошее настроение! Вы обращали внимание, с каким приподнятым радостным настроением дети выходят после музыкального занятия, если у них получилось, наконец-таки, освоить то, что сначала не получалось? И это не безумная неуправляемая «скакка жизни» после так называемого «Праздника с аниматорами». А собранная, тихая, внимательная радость. Когда «глаза светятся».

Телесная перкуссия универсальна. Инструмент телесной перкуссии — это тело. Мы избавляемся от необходимости раздачи шумовых инструментов каждому исполнителю. Перкуссия тела — это коллективная музыка. И чем больше людей создает звучащие жесты, тем интереснее и впечатляюще получается. В музыкальном номере могут участвовать ВСЕ дети! Это как раз способствует сплоченности детей, делает ребенка активным участником действия, а не только пассивным слушателем. Укрепляет коммуникативные связи, является хорошей сменой деятельности.

Кроме того, телесная перкуссия является здоровьесберегающей технологией, так как в основе ее лежит самомассаж. Например, растирание ладоней стимулирует точки, которые связаны со многими внутренними органами. Похлопывания по телу усиливают кровообращение. Активное движения пальцев рук стимулирует деятельность ЦНС и способствует развитию речи ребенка. В целом, телесная перкуссия стимулирует зоны коры головного мозга, отвечающие за моторику, что является необходимым элементом как в коррекционной работе с воспитанниками с нарушениями речи, так и детей с нормой.

Телесная перкуссия эффективно развивает чувство метроритма, которое является врожденной музыкальной способностью, но в то же время наиболее трудно развивающейся. Исследователи К. Тарасова, Б. Теплов, Г. Орф утверждают,

что ритмическое воспитание не может быть только зрительным и слуховым. Оно должно быть двигательным! «Музыкально-ритмическое чувство развивается только в процессе музыкальной деятельности» (Теплов Б. Н. «Психология музыкальных способностей». М-Л;1947 г.) В этой связи телесная перкуссия выступает универсальным инструментом развития метроритма, ведь двигательная активность лежит в ее основе.

На своих музыкальных занятиях в телесную перкуссию мы с детьми играем регулярно. В основном, в паузах между разучиванием основного музыкального материала. Здесь она выступает и как физ. минутка (для снятия усталости, напряжения) и как средство развития ритмичности дошкольников. Музыку для телесной перкуссии выбираю **образную, яркую и короткую!** (от 30 сек до 1 минуты). В основном, это отрывки различных народных инструментальных мелодий («Ах ты, березка — рус. нар. мелодия, «Летка-Енка» — финская нар. мелодия; «Бульба» — белорусская нар. мелодия; «Камаринская» — рус. нар. мелодия)... Поэтому они легко встраиваются в любую тематическую направленность праздников и развлечений в ДОУ.

Приемы для телесной перкуссии использую разнообразные. Например, хлопки в ладони; хлопки по одному колену или по двум коленям (одновременно и по очереди); хлопки по плечам, по груди, по животу (одной ладонью или двумя); топанье одной ногой; перетопы, подпрыгивания, шаги, щелчки пальцев и др.

Со средней возрастной группы начинаю знакомство детей с длительностями и простыми ритмическими рисунками из которых и составляю номера телесной перкуссии. Для лучшего понимания использую общеизвестную систему ритмологов, где четвертная длительность обозначается слогом — ТА (длинная нота). Восьмая длительность обозначается слогом — ТИ (короткая нота). Две восьмые будут проговариваться слогами — ТИ-ТИ (две коротких). Половинная длительность обозначается слогом — ТА-А (очень длинная нота). Например:



Или



Та Та Ти Ти Та

Та Та Та Та терочка)

На своем опыте работы убедилась, что дети подготовительной группы (а это 6–7 лет!) легко и с интересом осваивают эту систему. Тем самым закладывается база для дальнейшего успешного обучения музыке.

В заключение хочу сказать, что телесная перкуссия является одновременно и полезным, и увлекательным занятием для детей.

Игры со звуком: как превратить логопедические занятия в пространство творческого развития

Руденко Ольга Владимировна, учитель-логопед
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 26 г. Ейска МО Ейский район (Краснодарский край)

В статье автор рассказывает о применении творческих и игровых методов в логопедической работе с дошкольниками для коррекции речевых нарушений и развития коммуникативных навыков.

Ключевые слова: логопедия, дошкольники, творческие методы, игровые технологии, коррекция речи, логопедические приемы, развитие речи.

Сегодня, когда дети постоянно окружены гаджетами и живут в быстром ритме, логопеду непросто заинтересовать ребёнка занятиями. Нужно не просто удержать его внимание, но и вызвать желание работать над речью, а заодно добиться реального прогресса. Старые прове-

ренные методы по — прежнему работают, однако их стоит обогатить — через интеграцию творческих приёмов и игровых технологий.

Нейропсихологические исследования подтверждают, что творческая деятельность активизирует сразу не-

сколько зон мозга — речевую, моторную, эмоциональную. Когда ребёнок рисует, лепит, сочиняет историю или разыгрывает сценку, он тренирует мелкую моторику, прямую связанные с речевым развитием; расширяет словарный запас в естественном контексте; учится выстраивать логические связи и последовательности; преодолевает страх ошибки благодаря «безопасной» игровой рамке.

В своей практике я опираюсь на принцип: «Ребёнок говорит — потому что хочет, а не потому что должен». И творчество создаёт именно такую мотивацию.

Предлагаю ниже проверенные на опыте методы, которые я объединила в цикл занятий «Волшебные звуки». Каждый приём адаптируется под возраст и речевые возможности детей.

1. «Живые буквы» (для постановки звуков и автоматизации).

Суть: дети создают буквы из природных материалов (камешки, шишки, листья) или пластилина, а затем «оживают» их — придумывают характер, голос, историю.

Пример из практики: Мальчик Артём (5 лет, нарушение произношения [р]) слепил букву «Р» из красного пластилина и назвал её «Рычалка». Мы вместе сочинили: «Рычалка любит рычать: р-р-р! Она дружит с тигром и мотором». На следующих занятиях Артём с удовольствием «разговаривал» от лица Рычалки, отрабатывая звук в слогах и словах. Через 6 недель звук [р] появился в свободной речи.

Эффект: снижение тревожности при постановке звука; запоминание графического образа буквы; развитие фантазии и связной речи.

2. «Звуковые картины» (для дифференциации звуков).

Суть: рисование на тему «Что слышит герой?». Дети изображают сцену (например, лес), а затем подписывают или проговаривают, какие звуки там есть: [ш] — шуршит листва, [ж] — журжжит пчела, [с] — свистит птичка.

Пример: Группа детей 6 лет с дислалией работала над дифференциацией [с]–[ш]. Мы нарисовали «Волшебный город» и распределили звуки между домами: в синем доме живут слова со звуком [с] (солнце, самолёт), в жёлтом — со звуком [ш] (шарф, шишка). Затем дети «прогуливались» по городу, называя жителей.

Эффект: чёткое различение фонем на слух и в произношении; обогащение словаря прилагательными и глаголами; развитие пространственного мышления.

3. «Театр теней» (для развития просодики и диалогической речи).

Суть: использование теневого театра для инсценировки коротких сказок. Дети управляют фигурками, меняя голос, темп, громкость.

Пример: Девочка Лиза (6 лет, монотонная речь) играла роль Лисы в сказке «Колобок». Я предложила: «Лиса говорит тихо-тихо, чтобы Колобок не услышал. Попробуй!». Лиза снизила громкость, добавила хитрые интонации. На следующем занятии она уже сама предлагала варианты озвучивания персонажей: «Заяц должен говорить быстро-быстро, а Медведь — медленно и низко!».

Эффект: работа над интонацией, тембром, ритмом речи; преодоление застенчивости; усвоение норм диалога.

4. «Музыка слов» (для ритмической организации речи).

Суть: сочетание речи с ритмическими движениями (хлопки, шаги, удары бубна). Особенно эффективно при занятиях и нарушениях темпа.

Пример: Мальчик Ваня (5 лет, тахилалия) учился проговаривать фразы в ритме марша: «Я — иду — в — сад» (шаг на каждый слог). Затем мы усложнили задание: Ваня шагал и называл предметы на заданный звук: «Рак — рот — рука — рыба». Ритм помогал ему контролировать скорость речи.

Эффект: нормализация темпа и плавности речи; координация речи с движением; улучшение слухо — моторной координации.

5. «Сказочные неологизмы» (для развития словоизобретательства).

Суть: придумывание новых слов и их «перевод» на обычный язык.

Пример: Дети 6–7 лет сочиняли «язык волшебников»: «Блуко» — яблоко синего цвета; «Шумор» — шум от шуршащих листьев; «Светляк» — фонарик, который светится в темноте.

Затем мы составляли предложения: «Блуко упало в Шумор, а Светляк его осветил».

Эффект: активизация словообразовательных наивок; понимание морфемной структуры слова; развитие чувства языка.

Организация цикла «Волшебные звуки».

Занятия проводятся 2 раза в неделю по 25–30 минут (для старших дошкольников) по структуре:

1. **Разминка** (5 мин): артикуляционная гимнастика в игровой форме («Сказка о весёлом язычке»).

2. **Основная часть** (15 мин): 1–2 творческих приёма по теме занятия.

3. **Рефлексия** (5 мин): обсуждение («Что понравилось?», «Какой звук подружился с нами?»).

4. **Домашнее задание** (5 мин): нарисовать «друга звука» или сочинить короткую историю.

Темы циклов (по 4 занятия на каждую):

- «Звукишалуны» ([с]–[з], [ш]–[ж]);
- «Громкие и тихие голоса» (просодика);
- «Слова — превращалки» (словообразование);
- «Рисуем историю» (связная речь).

Результаты и диагностика

Для оценки эффективности я использую:

- **Речевую карту** (фиксация динамики постановки звуков);
- **Фото- и видеопротоколы** занятий (анализ активности детей);
- **Анкетирование родителей** («Замечаете ли вы изменения в речи ребёнка?»).

Итоги за учебный год (группа из 12 детей 5–6 лет):

- 83 % детей автоматизировали поставленные звуки в свободной речи;
- 92 % улучшили интонационную выразительность;
- 75 % стали активнее участвовать в диалогах и пересказах.

Родители отмечали: «Сын теперь сам придумывает сказки», «Дочь перестала стесняться говорить перед группой».

Важные нюансы

1. Индивидуальный подход: для детей с тяжёлыми нарушениями (ОНР III уровня, дизартрия) приёмы упрощаются. Например, вместо сочинения истории — выбор картинки — «друга звука».

2. Сенсорная интеграция: включение тактильных материалов (песок, глина) усиливает эффект.

Литература:

1. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи. — М.: АРКТИ, 2008. — 40 с.
2. Швайко Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 128 с.
3. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие. — М.: АСТ, 2006. — 158 с.
4. Бабина Е. С. Нетрадиционные методы терапии в логопедической работе // Логопед. — 2008. — № 1. — С. 24–31.
5. Гордеева И. А. Арттерапия в коррекционной педагогике // Арттерапия как фактор формирования социального здоровья. — 2016. — С. 67–72.
6. Забайкина Т. Н., Пысларь Н. Н. Применение методов арттерапии в работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи // Инклюзия для всех: социальная инклюзия в современном социокультурном пространстве. — 2020. — С. 112–

Формирование умений устанавливать причинно-следственные связи и делать выводы у обучающихся 2-х классов посредством творческих заданий

Садриева Гузель Ильдаровна, студент

Научный руководитель: Захарова Ирина Михайловна, кандидат психологических наук, доцент
Набережночелнинский государственный педагогический университет (Республика Татарстан)

Каждый педагог мечтает о том, чтобы его ученики не просто запоминали факты, но и умели размышлять, видеть скрытые связи, задавать вопрос «Почему?» и находить на него ответ. Именно поэтому центральной задачей нашей работы, ставшей основой выпускной квалификационной работы, стало глубокое погружение в мир причинно-следственных связей. Мы отправились в педагогическое путешествие с целью сформировать у второклассников познавательные универсальные учебные действия (УУД), а именно — научить их устанавливать эти самые связи и делать выводы, используя силу творчества. Исследование прошло в МБОУ «Гимназия № 14» г. Набережные Челны Республики Татарстан.

3. Партнёрство с воспитателями: я провожу мини — семинары, где показываю, как использовать приёмы на утренних кругах.

4. Родительское участие: мастер — классы «Играем со звуками дома» помогают закрепить навыки.

Творчество в логопедии — это не дополнение, а необходимый элемент коррекции. Когда ребёнок лепит звук из пластилина, озвучивает тень или придумывает новое слово, он перестаёт воспринимать речь как «задачу», а начинает чувствовать её живой, гибкой, своей.

Мои наблюдения подтверждают, что игровые творческие методы снижают сопротивление к логопедической работе; интеграция искусства (рисование, театр, музыка) ускоряет коррекцию речевых нарушений; у детей растёт самооценка и желание общаться.

Каждый ребёнок — это уникальный «музыкальный инструмент», и наша задача — помочь ему зазвучать в полную силу.

Моё путешествие в мир педагогической практики старилось с тщательной проработки целей и задач. Каждое действие было частью большого плана — индивидуального маршрута, проложенного в соответствии с темой моей ВКР: «Формирование познавательных УУД (умение устанавливать причинно-следственные связи и делать выводы) у обучающихся 2 класса посредством творческих заданий».

Погружение в атмосферу Гимназии № 14 г. Набережные Челны началось с ознакомления с административным устройством и внутренним распорядком, а также с обязательного инструктажа по технике безопасности. Затем состоялось знакомство с моими будущими подопечными — второклассниками, и их замечательным

классным руководителем — Вериной Натальей Анатольевной. Беседы с ней и наблюдения за уроками стали бесценным источником информации, помогающим понять динамику класса и особенности организации учебной деятельности, что позволило точнее настроить наш педагогический компас. Параллельно с практической подготовкой я углублялась в теоретические основы проблемы, создавая прочную научную базу для всего исследования.

Чтобы понять, с чего начинать наше педагогическое приключение, и оценить, насколько успешно оно будет развиваться, было необходимо провести тщательную диагностику. Мы выбрали несколько зарекомендовавших себя методик, позволяющих оценить различные аспекты мышления второклассников:

Для оценки логики событий и прямых связей: Мы использовали методику, которая помогала увидеть, умеют ли дети выстраивать события по порядку и словесно объяснять, что за чем следует.

Для аналитического мышления: Методика Л. С. Выготского и Б. В. Зейгарника «Исключение лишнего» позволяла понять, насколько хорошо дети могут обобщать и выделять главное.

Для прогнозирования: Методика Ж. Пиаже «Закончи историю» давала возможность увидеть, как дети мыслят наперед — могут ли они предсказать последствия действия или, наоборот, восстановить причину по результату.

Эту исследовательскую работу мы развернули в двух вторых классах гимназии: 2 «А» (24 ученика, ставшего нашей экспериментальной группой) и 2 «Б» (25 учеников, нашей контрольной группой).

Констатирующий этап: выявление стартовых позиций.

Первый этап — констатирующий — оказался показательным. Его результаты ярко продемонстрировали, что большинству ребят ещё только предстоит освоить искусство видеть неочевидные связи и формулировать чёткие выводы. Эти данные не только подтвердили актуальность выбранной нами темы, но и стали мощным подтверждением правильности выбранного пути, создав надёжную отправную точку для сравнения с будущими достижениями.

Мы приступили к формирующему этапу. Наша задача состояла в том, чтобы не просто дать знания, а пробудить в детях способность к логическому мышлению через систему творческих заданий. Каждый блок заданий был разработан с учётом возрастных особенностей, учебных предметов и, конечно же, живого интереса второклассников.

Вербально-творческий блок. Здесь слова становились кистью художника логики. В задании «Создай загадку-рассуждение» ребята учились выделять ключевые признаки и их причины, чтобы затем построить на этом обстоятельные выводы. А в проекте «Редактор сказки» дети примеряли на себя роль сценаристов, предсказывая, как изменится вся история, если изменить один-единственный поступок героя.

Визуально-творческий блок. Мы верили, что логику можно не только говорить, но и видеть! Дети учились наглядно представлять связи: «Рисуем комикс «Причина-

Следствие»» помогал графически изображать каждый шаг цепочки, а наш увлекательный «Схема-лабиринт «Почему?» учили строить сложные, многоступенчатые сети взаимосвязей.

Игрово-драматизационный блок. Искры эмоций вспыхивали здесь! Дети не просто рассуждали, они проживали логику через активные действия. В ролевой игре «Суд над явлением» они подбирали аргументы и формулировали выводы, как настоящие адвокаты и судьи. А «Цепочка невероятных событий» развивала гибкость мышления, позволяя быстро выстраивать связи в самых неожиданных ситуациях.

Практико-ориентированный блок. Наконец, этот блок переносил теорию в реальный мир. Мини-проект «Почему моё растение растёт?» давал детям возможность стать настоящими учёными, устанавливая причинно-следственные связи через личные наблюдения и эксперименты.

Программа формирующего этапа была насыщена и включала:

Началось всё с захватывающего внеурочного занятия «Я — юный исследователь: Узнаём тайны роста растений», которое зажгло искорку любопытства, мотивировало к исследованиям и помогло выбрать первые темы.

Затем мы «отредактировали» сказку на уроке литературного чтения в рамках «Редактор сказки: «Заюшкина избушка», где учились прогнозировать последствия изменения действия героя.

Мы также погрузились в мир загадок природы на занятии по окружающему миру с нашей «Схемой-лабиринт «Почему листья желтеют?», визуализируя сложные природные процессы.

Помимо этого, программа включала занятия по литературному чтению («Сочиняем загадку-рассуждение»), по окружающему миру («Наблюдаем и делаем выводы: Начало проекта») и по технологии/ИЗО («Рисуем комикс «Причина-Следствие»»).

И, конечно, не обошлось без живых игр: мы провели ролевую игру «Суд над Огнем» во внеурочной деятельности, а также повторные погружения в «Редактор сказки» и «Схема-лабиринт «Почему листья желтеют?», чтобы закрепить и углубить приобретенные навыки.

Так, шаг за шагом, через тщательно продуманную и разнообразную систему творческих заданий, интегрированных в учебный процесс и внеурочную деятельность, мы не просто учили, а пробуждали в детях способность видеть мир в его логических связях. Эта целенаправленная работа позволила обеспечить глубокое погружение учащихся в изучение причинно-следственных отношений, создав прочную основу для повышения уровня сформированности данного познавательного УУД. Теперь перед нами стоит не менее важная задача — провести контрольный этап исследования, чтобы оценить реальную динамику и подтвердить эффективность разработанной и апробированной нами системы. Мы с нетерпением ждём новых открытий, которые принесет этот увлекательный путь познания.

Вовлечение родителей обучающихся в школьные творческие мероприятия

Семчишин Кирилл Анатольевич, студент магистратуры;

Митрукова Анна Андреевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Куприянов Борис Викторович, доктор педагогических наук, профессор
Московский городской педагогический университет

В статье рассматривается вопрос вовлечения родителей в школьные мероприятия через совместную творческую деятельность. Авторы подчеркивают важность учета особенностей и интересов семей при планировании школьных мероприятий. Для выявления предпочтений родителей был разработан опросник, который включал вопросы о наличии свободного времени, готовности взаимодействовать со школой и предпочтениях в формах совместного творчества. Опрос был проведен среди жителей Москвы. Анализ результатов показал, что большинство респондентов заинтересованы в участии в школьных мероприятиях, но многие не участвуют из-за неудобного времени проведения. Также выяснилось, что многие родители участвуют в мероприятиях, чтобы поддержать ребенка или понаблюдать за его школьной жизнью. Исследование подтверждает эффективность метода анкетирования для выявления интересов родителей и определения факторов, влияющих на успешность семейной творческой деятельности в школе. Полученные результаты могут быть полезны для образовательных организаций при планировании школьного досуга и повышении удовлетворенности родителей.

Ключевые слова: вовлечение родителей, творческие мероприятия, школа, обучающиеся.

Involvement of parents of students in school creative activities

The article discusses the issue of involving parents in school events through joint creative activities. The authors emphasize the importance of taking into account the specific needs and interests of families when planning school events. To identify parents' preferences, a questionnaire was developed that included questions about their availability of free time, willingness to engage with the school, and preferences for joint creative activities. The survey was conducted among residents of Moscow. The analysis of the results showed that most respondents are interested in participating in school events, but many do not participate due to inconvenient timing. It was also found that many parents participate in events to support their child or to observe their child's school life. The study confirms the effectiveness of the questionnaire method in identifying parents' interests and determining the factors that influence the success of family creative activities at school. The results obtained can be useful for educators.

Keywords: parent involvement, creative activities, school, students.

Современные тенденции осознанного родительства усиливают влияние на образовательный процесс и результаты. Сегодня родители активно участвуют в жизни детей и сознательно формируют их образовательную стратегию, начиная с дошкольного возраста и продолжая в период школьного обучения [4]. Именно поэтому важной составляющей становится досуг, который позволяет объединить образовательные цели и потребности в эмоциональной близости и комфортном взаимодействии [5].

Однако современная школа часто испытывает трудности в вовлечении родителей в учебный процесс. Недостаточная информированность учителей и школьной администрации относительно потребностей и ожиданий семей создает препятствия для успешной реализации совместных инициатив. Исследователи подчеркивают важность изучения родительских запросов и потенциала сотрудничества [2].

Одним из способов укрепления связей между родителями и образовательной организацией является совместная творческая деятельность. Н. И. Бочарова ха-

рактеризует совместную творческую деятельность как форму досуга, организованную в образовательной организации [1]. Для разработки опросника нами были изучены данные виды совместной творческой деятельности: любительские занятия — совместное рукоделие, занятие различными видами искусства; организация мероприятий [3].

Опросник для родителей состоит из тринадцати вопросов, которые разделены на шесть блоков. Вопросы направлены на изучение различных аспектов взаимодействия родителей с образовательным процессом и их отношения к школьным мероприятиям. В первом блоке — общие сведения о родителях, такие как возраст, пол, образование, рабочий график родителей. Следующий блок — вовлеченность в школьные мероприятия. Включает себя вопросы: частота участия в школьных мероприятиях. Третий блок включает себя уточнение причин неучастия в школьных мероприятиях — неудобное время, недостаток информации, неинтересные мероприятия, ребенок не хочет и другие причины. В следующем блоке изучаются способы получения инфор-

мации о школьных мероприятиях — через МЭШ, от классного руководителя по телефону, через чат. В пятом блоке выясняются предпочтения в школьных мероприятиях. И заключительный, шестой блок, опросника направлен на выявление интересов, мотивации и готовности родителей к участию в школьных мероприятиях, которые включают в себя: поддержку ребенка, интерес к школьной жизни, общение с другими родителями и учителями, личный интерес к теме мероприятия и желание помочь школе.

Кроме того, в состав анкеты включены дополнительные вопросы, позволяющие выявить интересы и возможности родителей в совместной творческой деятельности. Например, определяется наличие свободного времени у родителей для участия в мероприятиях, уровень их готовности взаимодействовать со школой и предпочтения в формах совместного творчества.

Опрос был проведен на базе Государственных бюджетных общеобразовательных учреждений города Москвы «Школа № 158» и «Школа № 508». Эмпирическую базу исследования составляют 50 респондентов, из них 39 женщин, 11 мужчин — родители обучающихся начальной, основной, средней общеобразовательной школы в 2025 г. Респонденты проходили онлайн-опрос через Яндекс.Форму. Все респонденты — жители российского мегаполиса; 37 человек имеют высшее образование, 13 человек имеют среднее профессиональное образование.

Анализ результатов опроса позволил сделать несколько важных выводов. Во-первых, 58 % респондентов отметили, что для них важно участие в досуговых мероприятиях, которые проводятся в школе. Это почти в четыре раза превышает популярность активных праздников и соревнований, и почти в два раза — любительские занятия.

Во-вторых, нам удалось выявить основную причину неучастия родителей в школьных мероприятиях — неудобное время проведения (53 %). Остальные причины, такие как: отсутствие желания у ребенка посещение родителями школьных мероприятий (14 %), недостаток информации о мероприятиях (15 %), родительское нежелание участвовать в школьных мероприятиях (17 %), имеют почти одинаковое процентное соотношение при выборе причин мешающих посещать школьные мероприятия (Рис.1).

Преобладающей мотивацией для участия родителей в школьных мероприятиях является поддержка своего ребенка (36 %). На втором месте по значимости (28 %) стоит интерес к школьной жизни ребенка. Остальные мотивы, такие как личный интерес к содержанию мероприятия (18 %), общения с родителями и учителями (10 %) и желание помочь школе как организатор, волонтер (8 %) играют второстепенную, но все же заметную роль (Рис. 2).

Таким образом, благодаря проведенному исследованию, мы выявили, что досуговые мероприятия в школе являются одним из интересных видом семейного досуга для родителей. Также определили, что важно учитывать временные предпочтения родителей и предлагать мероприятия, которые действительно их заинтересуют, чтобы повысить участие и вовлеченность. Определили, что главной мотивацией для участия родителей в школьных мероприятиях в первую очередь является желание поддержать своего ребенка, что подчеркивает важность эмоциональной связи и прямой поддержки.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что разработанный опросник является универсальным диагностическим средством, которое может быть успешно применено в образовательных организациях для улучшения качества школьных творческих мероприятий и повышения удовлетворенности родителей.

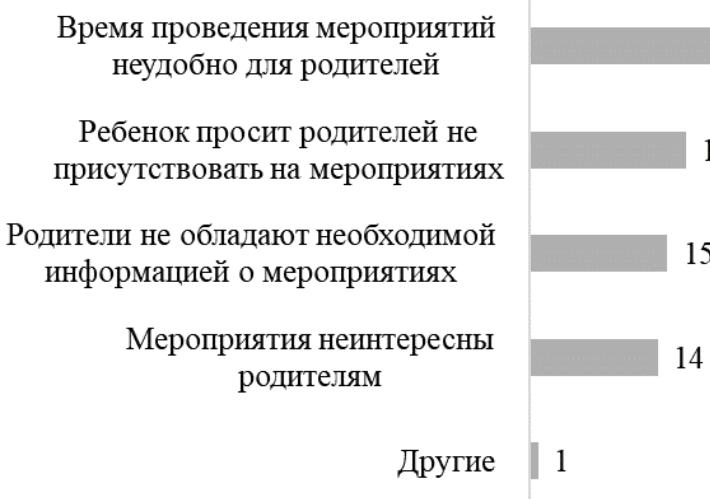


Рис. 1. Препятствия посещения родителями школьных мероприятий (родители обучающихся в общеобразовательных организациях г. Москвы, октябрь 2025 г., N=50, в %). Вопрос: что мешает посещать мероприятия?

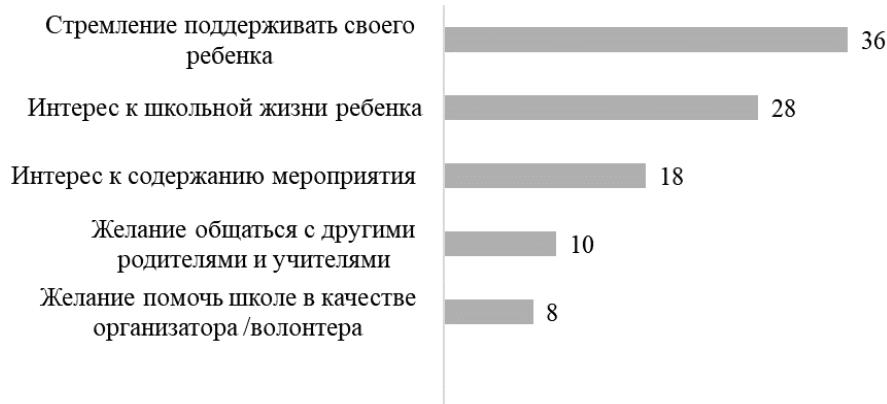


Рис. 2. Структура мотивации посещения родителями школьных мероприятий (родители обучающихся в общеобразовательных организациях г. Москвы, октябрь 2025 г., N=50, в %). Вопрос что Вас побуждает посещать школьные мероприятия?

Литература:

1. Бочарова, Н. И. Педагогика досуга. Организация досуга детей в семье: учебник для вузов / Н. И. Бочарова, О. Г. Тихонова. М.: Издательство Юрайт, 2025. — 218 с. — ISBN 978-5-534-05478-1. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/563718> (дата обращения: 29.10.2025).
2. Зарипова, В. А. Организация семейного досуга в образовательной организации / В. А. Зарипова // IV Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Казань, 27–28 марта 2019 года. — Казань: Центр инновационных технологий, 2019. — С. 160–165.
3. Кудренко, Т. В. Специфика ценностных приоритетов семьи в сфере досуга / Т. В. Кудренко. — Текст: непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Пермь, июль 2013 г.). — Т. 0. — Пермь: Меркурий, 2013. — С. 149–150. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/72/4092>.
4. Поливанова, К. Н. Современное родительство как предмет исследования / К. Н. Поливанова // Психологическая наука и образование — 2015. — Т. 7, № 3. — С. 1–11.
5. Прокопьева, Н. С. Организация семейного досуга для воспитания здоровой и творческой личности ребенка: социальный проект «Все в сборе» / Н. С. Прокопьева, О. А. Касапу, С. А. Герасимова // Региональная наука: тенденции развития глазами молодежи: Тезисы докладов победителей Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Череповец, 01 апреля — 30 2024 года. — Череповец: Череповецкий государственный университет, 2024.

Педагогические условия организации театрализованной игры с куклами бибабо для формирования театральной культуры

Сиваконьева Александра Александровна, студент
Ставропольский государственный педагогический институт

В статье рассматривается значимость театральной игры в развитии дошкольника, компоненты театральной культуры, краткая история кукол-перчаток бибабо и педагогические условия организации театрализованной игры для формирования театральной культуры с куклами бибабо.

Ключевые слова: театрализованная игра, театральная культура, куклы-перчатки, дошкольники, творческие способности, куклы-перчатки, спектакли, зрители, театр, актеры.

Театрализованная игра выступает одной из формы самовыражения дошкольника и познаний окружающего его мира, содействующая развитию его творческого

потенциала, эстетической культуры и нравственного становления личности. Театральное искусство лежит в основе нравственно-эстетического развития восприятия

дошкольника, анализа и интерпретации поступков героев и оценки их действий, создавая при этом фундамент для развития коммуникативной культуры и навыков социального взаимодействия.

По мнению Н. Ф. Губановой, театрализованная деятельность для дошкольников выступает эффективным способом познания мира взрослых через открытия. В игровой деятельности эти открытия связаны не только с реализацией авторского замысла, воплощенным через сюжет, но и с выражением личного отношения к изображаемым явлениям. Следовательно, работа дошкольников в процессе театрализованных игр проявляется в трех аспектах: создание драматического материала, воплощение авторской задумки и оформление работы. При этом данная деятельность имеет игровую природу и характеризуется спонтанностью и творческими задумками [1].

Так, в процессе театральных игр, дошкольники могут выступать в образе актеров, сценаристов, режиссеров, художников, драматургов, хореографов и костюмеров, что говорит об активном творческом процессе, которым руководит педагог. Педагог, используя в своей профессиональной деятельности театрализованные игры приобщает дошкольников к театральной культуре, знакомит их с ее основными компонентами:

1. Деятельностный компонент. Развивает у дошкольников умение воспринимать театральное искусство, проявлять в процессе театральной деятельности творческие способности (инсценировка произведений, развитие актерского мастерства через упражнения на развития дыхания, речи, жестикуляции, мимики и т. д.)

2. Когнитивный компонент, формирует у детей знания об истории театра и его назначении, жанрах театрального искусства и особенностях театральных процессий. Также, данный компонент включает в себя знакомство дошкольников с устройством сцены и кулис, тонкостями работы со зрительным залом и правилами поведения в театре.

3. Эмоционально-ценностный компонент театральной культуры воспитывает в дошкольнике эмпатию и чувство прекрасного, учит давать правильную нравственную оценку персонажам и выражать свои эмоции не только вербально, но и с помощью жестов, позы, мимики и взгляда [2].

Театрализованные игры в дошкольных учреждениях отличаются своим многообразием форм и способов реализации. Одной из которых выступает куклы бибабо, простейших кукол-перчаток, или в простонародье известных как «Петрушка». Структура куклы-перчатки проста и незамысловата, состоящая из головы и платья, надетого на руку, которым является туловище куклы. Но, несмотря на свою простоту, куклы бибабо имеют богатую и интересную историю. Хоть их упоминания встречаются в различных культурах мира, рассвет своей популярности куклы-перчатки получили в средние века в Европе, где повсеместно использовались в театральных постановках и развлекательной деятельности на ярмарках, цирках и уличных представлениях, где целевой аудиторией выступали не только дети, но и взрослые, а постановки повеству-

вали о политических событиях, воинах и дворцовых интригах, были наполнены сатирой и черной комедией.

Популярность в России, куклы бибабо получили лишь с 19 века, где благодаря своей простоте и выразительности, использовались в постановках народных сказок и былин, тем самым сохраняя народные традиции. Главным героем таких представлений была кукла-перчатка Петрушка, рассказывающая веселые потешки и прибаутки, при этом сюжеты постановок придерживались одного сценария, где главный герой Петрушка встречал на своем пути героев, дрался с ними используя дубинку-трещотку и выходил из схватки победителем. Данные представления были популярны, на народных гуляниях и ярмарках, так театр Петрушки стал видом народной театральной культуры [4].

С первой половины XX века перчаточная кукла начала широко использоваться в детских садах, сначала как помощник в разучивании стишков, а затем в организации детского театра. Но для эффективного использования кукол бибабо педагогу необходимо создать определенные педагогические условия. Рассмотрим их более подробно:

1. Подготовка пространства и материалов. Пространство для проведения игры должно быть безопасным, достаточно просторным и хорошо освещенным, чтобы дети могли свободно передвигаться и взаимодействовать с куклами. Важно предусмотреть место для зрителей, чтобы они могли комфортно наблюдать за представлением. Куклы бибабо должны быть удобны для детских рук, яркими и выразительными, чтобы привлекать внимание детей и стимулировать их воображение. Также следует подготовить различные реквизиты и декорации, которые помогут создать необходимую атмосферу и помогут детям погрузиться в сюжет игры.

2. Обучение участников. Прежде чем начать театрализованную игру, необходимо провести подготовительные занятия с детьми. Объяснить им роль театральной культуры в общем развитии личности, познакомить с историей театра и, конкретно, с кукольным театром. Дошкольники должны понимать значение мимики, жестов, поступков персонажей для передачи определенных эмоций и смыслов [4]. Также важно научить их основам режиссуры и сценарного мастерства, чтобы они в дальнейшем могли самостоятельно разыгрывать театральные этюды и репетировать доставшиеся им роли.

3. Разработка методических приемов. Важно использовать различные педагогические приемы для мотивации дошкольников, например, игровые методики, которые способствуют развитию фантазии и креативного мышления. Педагоги могут использовать элементы драматизации и импровизации, музыкальные и танцевальные вставки, дополнительный реквизит, что делает игру более динамичной и интересной. Важно также обучить дошкольников основам актерского мастерства и работы с куклой, чтобы они могли полностью раскрыть потенциал каждого персонажа.

4. Коммуникативная поддержка. Непосредственное взаимодействие с дошкольниками во время подготовки

и проведения театральной игры имеет большое значение. Педагог должен постоянно поддерживать маленьких актеров и направлять их игру, помогать им справляться с возникающими трудностями, стимулировать на передачу своих чувств и эмоций через кукол. Важно установить открытое и доверительное общение между детьми и взрослыми, что помогает достичь глубины эмоционального и интеллектуального воздействия театрализованной игры.

5. Разработка тематического плана занятий, где педагог составляет определенные цели и задачи использования театрализованной деятельности, подбирает материал с учетом возрастных особенностей дошкольников и постепенно его усложняет, с учетом знаний детей о театре.

6. Организация регулярных показов спектаклей для родителей. Как и любой театр, театр в детском саду не может существовать без зрителей, а дошкольникам важно не только посещения и просмотр постановок, но и собственная игра в театре, которая должна быть оценена. Проведения спектакля перед родителями способствует повышению мотивации дошкольников, раскрытию их творческого потенциала и укреплению связи между детским садом и семьями.

7. Рефлексия и анализ. После каждого представления полезно проводить рефлексионные сессии, где дошколь-

ники могут обсудить свои впечатления, эмоции и научиться анализировать как свою игру, так и игру своих товарищ. Это помогает развить критическое мышление, умение видеть разные аспекты театрального исполнения и, как следствие, более сознательно подходить к созданию театральных образов в будущем.

Создав такую поддерживающую и стимулирующую среду, педагог в значительной мере способствует не только освоению дошкольниками театральной культуры, но и их общему культурному и личностному развитию.

Таким образом, организация театрализованной игры с использованием кукол бибабо при соблюдении педагогических условий способствует развитию театральной культуры у детей, их творческих способностей, коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта. Дошкольники учатся выражать свои мысли и чувства, сотрудничать, принимать решения и импровизировать в зависимости от ситуации.

Эффективность театрализованной игры достигается путем разработки тематического плана занятий и методических приемов, использования разнообразных методов и приемов, организации показов спектаклей для родителей и коммуникативной поддержке детей и оценки эффективности театрализованной деятельности.

Литература:

- Губанова Н. Ф. Театрализованная деятельность дошкольников: 2–5 лет. Методические рекомендации, конспекты занятий, сценарии игр и спектаклей. — М.: ВАКО, 2011. — 256 с.
- Маханева М. Д. Театрализованные занятия в детском саду: Пособие для работников дошкольных учреждений. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. — 128 с.
- Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования: учебник и практикум для вузов / под редакцией Н. В. Микляевой. — 2-е изд. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 450 с.
- Сорокина Н. Ф. Играем в кукольный театр: Пособие для воспитателей, педагогов дополнительного образования и музыкальных руководителей детских садов / Н. Ф. Сорокина. — Москва: АРКТИ, 2018. — 162 с.

Взаимодействие с семьями по приобщению дошкольников к здоровому образу жизни

Скоробогатова Мария Александровна, воспитатель;

Мишина Анастасия Геннадиевна, воспитатель;

Недоступова Елена Сергеевна, воспитатель;

Часовских Раиса Ивановна, воспитатель;

Курчина Татьяна Борисовна, воспитатель

МАДОУ Детский сад комбинированного вида № 2 «Сказка» поселка Троицкий Губкинского р-на (Белгородская область)

С самого раннего возраста, когда малыши только начинают познавать мир, закладываются основы их будущего благополучия. Этот период в детском саду — время активного роста и развития, когда формируются важные навыки: правильная осанка, координация движений, а также привычки, которые станут залогом крепкого здоровья на долгие годы. [2, с. 104]. Именно здесь дети при-

обретают базовые физические качества и развиваются черты характера, необходимые для полноценной и здоровой жизни.

Поэтому так важно, чтобы в детском саду создавалась атмосфера, способствующая психологическому комфорту каждого ребенка. Индивидуальный подход, учитывающий уникальные особенности каждого дошкольника,

насыщенная и интересная жизнь в стенах ДОУ — все это помогает заложить прочный фундамент для их здоровья и гармоничного развития.

Каждый родитель стремится видеть своего ребенка здоровым и развитым, вкладывая в это немало сил. Многие семьи готовы активно сотрудничать со стенами ДОУ в физическом развитии детей. [1, с. 54]

Ключевым моментом в построении эффективного взаимодействия между воспитателями и родителями является организация совместной деятельности. В таком подходе родители выступают полноправными участниками образовательного процесса, активно вовлекаясь в жизнь детского сада. Только когда работа по укреплению здоровья детей в дошкольном учреждении и дома идет в унисон, а родители и педагоги действуют сообща и целенаправленно, можно добиться заметных улучшений в состоянии здоровья подрастающего поколения.

При работе с родителями, вовлекая их в общий педагогический процесс, крайне важно опираться на определенные принципы, которые будут определять содержание, организацию и успешность всей нашей деятельности.

Разработана система тесного взаимодействия с семьями детей по приобщению дошкольников к здоровому образу жизни.

Чтобы ребята росли здоровыми и активными, мы начали с самого главного — с режима дня. Подробно рассказали родителям, как организован день в детском саду, и предложили варианты, как можно выстроить режим дома, чтобы он был комфортным и полезным для ребенка, даже в выходные. Также поделились секретами того, как мы заботимся о здоровье каждого дошкольника.

Физическая активность — это основа нашего подхода к оздоровлению. Каждый день начинается с бодрящей утренней гимнастики, которая помогает детям проснуться и подготовиться к новому дню. Важен свежий воздух, поэтому каждый день у нас запланированы прогулки — и днем, и вечером. А чтобы дети развивали ловкость, силу и координацию, три раза в неделю они участвуют в увлекательных физкультурных занятиях.

Для достижения более выраженного закаливающего эффекта мы применяем нетрадиционные формы и методы. К ним относятся, в частности, хождение по массажным дорожкам и специальные комплексы «гимнастики пробуждения». В нашей группе мы успешно практикуем гимнастику по методике В. Алямовской, а также используем авторские дорожки, которые создали родители для профилактики плоскостопия.

Для нас очень важно, чтобы дети были активными на протяжении всего дня. Мы знаем, что именно движение — залог крепкого здоровья и отличного настроения. А чтобы им было еще веселее и полезнее, мы часто проводим психогимнастику с разными интересными предметами: «Кручу верчу», «Колкие иголки», «Мячик ежик», «Веселый счет» и т.д.

Мы уделяем большое внимание тому, чтобы родители были хорошо осведомлены о вопросах, касающихся здо-

ровья их детей. Для этого мы регулярно обновляем информационные уголки, где можно найти полезные материалы по таким темам, как: «Профилактика и лечение ОРВИ», «Как создать здоровую атмосферу в семье для благополучия детей», «Важность правильной осанки для здоровья», «Связь чистоты и здоровья»

Кроме того, мы организуем родительские собрания, парковки, родительские гостиные, а также проводим групповые и индивидуальные консультации. Родителям предлагаются различные материалы для ознакомления, по теме. В работе мы активно используем различные наглядные материалы, чтобы информация была максимально доступной и понятной.

Родители должны стремиться к тому, чтобы:

— Используйте дары природы: Не забывайте о целинной силе солнца, свежего воздуха и воды. Регулярные прогулки на свежем воздухе, игры на улице, купание — все это естественные и доступные способы укрепить здоровье ребенка и подарить ему заряд бодрости.

— Движение — это жизнь: Поощряйте ребенка к разнообразным физическим упражнениям. Это могут быть активные игры, спорт, танцы или просто веселые зарядки. Главное, чтобы движения были разнообразными и приносили радость.

— Труд как часть развития: Не стоит недооценивать пользу доступных видов физического труда. Помощь по дому, уход за растениями или животными — все это не только развивает ответственность, но и укрепляет тело, учит целеустремленности.

— Правильные движения — основа всего: Обращайте внимание на то, как ребенок выполняет повседневные действия. Правильные движения при рисовании, лепке, игре на музыкальных инструментах, а также при одевании и умывании — это не просто бытовые навыки. Они формируют координацию, мелкую моторику и закладывают основу для более сложных видов деятельности в будущем.

Создавая такую среду, вы помогаете своему ребенку раскрыть свой потенциал и вырасти здоровым, активным и счастливым человеком.

Актуальными и творческими формами работы с семьями стали: семейные подкасты и лайфхаки, видеочелленджи.

В группе прошли челленджи: «Быть здоровым, жить активно — Это стильно, позитивно!», «Полезная тарелка», «Живи ярко», «Мы поколение ЗОЖ»

Также проходят различные акции в ДОУ, которые пропагандируют здоровый образ жизни среди детей, родителей и сотрудников. «Мы здоровью скажем -ДА», «Витамины я люблю — быть здоровым я хочу!», «За ЗОЖ», «Чистые руки»

Работа с семьями воспитанников включает в себя организацию разнообразных мероприятий, направленных на укрепление семейных уз и пропаганду здорового образа жизни. Особое место занимают выставки, где представлены работы, созданные родителями вместе с детьми. Также мы активно участвуем в конкурсах на

лучшую стенгазету и лучший рисунок. Эти, казалось бы, нетрадиционные формы деятельности, на самом деле, играют огромную роль. Они не только обогащают семейный досуг, делая его более насыщенным и интересным, но и, что самое главное, объединяют детей и взрослых в общих, значимых делах. Именно через такое тесное взаимодействие с семьями, я стремлюсь приобщить их к принципам здорового образа жизни, делая его частью их

Увлекательно прошел ЗОЖ-чемпионат «Папа, мама, я — спортивная семья» в ходе которого семейным командам предстояло продемонстрировать свои знания здорового образа жизни, силу, ловкость, умение работать в команде.

Совместно с родителями подготовили выставку книжек-малышек «Азбука здоровья». Родители проявили индивидуальный подход к оформлению книжек-малышек и разнообразию используемого материала.

Для родителей была организована деловая игра «Здоровье детей в наших руках» и родительская гостиная «Если хочешь будь здоров».

Чтобы тело оставалось крепким и здоровым, важно заботиться о его базовых нуждах: чистоте, полноценном отдыхе, правильной пище и четком распорядке дня.

Для дошкольников, которые только начинают знакомиться с миром, основы здорового образа жизни закладываются через понимание того, что такая забота о себе. Это включает в себя знание о важности соблюдения режима, гигиенических правил и движения. Не менее важно, чтобы дети испытывали радость и интерес к этим занятиям, а также умели применять их на практике — например, самостоятельно чистить зубы, мыть руки или делать простую зарядку.

Чтобы научить детей этим важным навыкам, педагоги используют различные подходы. Они включают в занятия игры, эксперименты и беседы, которые знакомят детей с основами здоровья и вызывают у них положительные эмоции. Создается специальная среда, где дети могут легко осваивать полезные привычки. Важную роль играет и тесное взаимодействие детского сада с родителями, чтобы все действовали сообща.

Таким образом, забота о здоровье через профилактические меры, которые составляют основу здорового образа жизни, приносит ощутимую пользу. Это не только укрепляет физическое состояние, но и улучшает настроение, повышает энергию и помогает всему организму работать слаженно.

Литература:

1. Зайцева А.А Основы здорового образа жизни в образовательной организации, 2024. — 137 с.
2. Мустафина Т. В., Гаранина Н. С., Рыбаева Н. А. Здоровый образ жизни в представлениях дошкольников — 2020 г., 212 стр.

Enhancing students' speech sound culture through English-language music

Stem Mark Romanovich, master's student
Astana International University (Kazakhstan)

Speech sound culture is an essential component of foreign language proficiency, as it influences both the perception and production of authentic English pronunciation. Traditional phonetic drills often lack engagement and do not fully reflect the realities of contemporary spoken English.

This article presents a music-based immersion approach that integrates English-language music into the learning process to enhance phonological intuition, auditory discrimination, and prosodic competence. A pilot intervention conducted with first-year bachelor students at Astana International University demonstrated increased motivation, improved recognition of connected speech, and greater confidence in oral performance among the majority of learners. However, individual differences indicate that music should complement traditional instruction rather than replace it.

Overall, the findings suggest that English-language music can serve as an effective and culturally relevant tool for developing speech sound culture in higher education settings.

Keywords: speech sound culture, pronunciation, phonological intuition, English-language music, media-based learning, connected speech

Introduction

Speech sound culture is understood as a complex system of phonetic, auditory, and prosodic competencies that ensure both accurate perception and intelligible production of foreign lan-

guage speech. It includes mastery of segmental features (vowels and consonants), suprasegmental features (stress, rhythm, and intonation), as well as the ability to decode meaning embedded in phonetic cues during real-time communication [1]. However, learners whose native language differs significantly from

English often struggle with the English stress-timed rhythm, vowel reduction in unstressed syllables, consonant cluster articulation, and dynamic intonation contours. These challenges negatively affect listening comprehension, pronunciation accuracy, and ultimately global intelligibility — a key communicative objective in English as an International Language (EIL) context [2].

Traditional phonetic training has primarily relied on mechanical drilling, minimal pair analysis, and rule-based articulation correction. While such methods may improve isolated sound production, they insufficiently support perceptual flexibility and do not sustain learner engagement over extended periods of study [3]. Moreover, traditional models frequently fail to represent contemporary spoken English, where reductions, linking, and informal lexical choices dominate everyday communication.

Simultaneously, English today is acquired not only from educational materials but also through global media ecosystems: music streaming platforms, social networks, fan communities, and algorithm-driven recommendation systems [4]. English-language music plays a particularly influential role in shaping phonological expectations, accent preferences, and exposure to authentic pronunciation patterns, including colloquial features such as contractions, creative prosody, and genre-specific intonational styles [5]. Students engage with these media voluntarily and consistently, yet this exposure remains pedagogically underutilized in many formal learning environments.

Leveraging students' natural participation in media consumption transforms English music from mere entertainment into an implicit phonetic training environment, where speech sound culture is developed through emotional resonance, repetition, and unconscious auditory learning processes [6]. This shift reflects broader trends in applied linguistics that emphasize ecological and experiential approaches, viewing pronunciation acquisition as inseparable from the social and cultural context in which language is encountered [7].

Furthermore, recent work by the author demonstrated that structured exposure to English-language music can positively influence students' ability to perceive phonetic details and engage more deeply with authentic speech models [8]. While that earlier study focused primarily on the general role of musical interventions in supporting foreign language acquisition, the present research expands this line of inquiry by examining how music-based immersion specifically contributes to the development of speech sound culture among university learners. This continuity allows for a more detailed interpretation of how auditory, motivational, and prosodic factors converge within a media-based learning environment.

Review of Literature

The relationship between music and linguistic processing has long been explored across neurolinguistics, cognitive psychology, and applied linguistics. Foundational studies demonstrate that musical rhythm and speech rhythm rely on over-

lapping perceptual and neural mechanisms, suggesting that musical experience can facilitate phonological awareness and prosodic sensitivity in second language learning [1], [4]. Patel's work highlights that rhythmic entrainment—the cognitive ability to synchronize with musical beat—supports learners' capacity to track stress patterns and temporal organization in speech, which is essential for the development of speech sound culture.

Research focusing specifically on populations with speech and language difficulties provides additional evidence. Cumming et al. showed that children with specific language impairments struggle with rhythm perception both in speech and in music, indicating shared cognitive resources for processing temporal patterns across modalities [2]. These findings reinforce the argument that structured exposure to music may strengthen auditory discrimination and improve learners' ability to interpret reduced forms, vowel reduction patterns, and intonation contours.

In the field of language pedagogy, scholars have examined music as a tool for fostering motivation, listening comprehension, and pronunciation skills. Sevik demonstrated that songs enhance learners' engagement and support the acquisition of suprasegmental features such as intonation, rhythm, and connected speech [6]. Richards and Rodgers discuss the limitations of purely mechanical phonetic drills and emphasize the need for communicative, experiential approaches that incorporate authentic language input [3]. Music, through its emotional significance and cultural relevance, aligns with these pedagogical principles by offering naturalistic exposure to contemporary spoken English.

More recent research also explores innovative integrations of music within broader methodological frameworks. Torras-Vila proposes CLIL-based instructional models in which music is used not only for linguistic training but also for building intercultural competence and multimodal literacy [7]. Such approaches suggest that music can create rich, meaningful learning contexts where phonological, lexical, and cultural elements co-occur, thereby supporting holistic language development.

In addition, emerging research increasingly highlights the role of music in supporting pronunciation-focused learning. A previous study by the author found that musical interventions enhanced learners' sensitivity to prosodic patterns and increased their motivation to interact with English beyond classroom settings, suggesting a promising foundation for integrating music into phonetic instruction [8].

These findings align with broader evidence that authentic musical input stimulates prosodic awareness and facilitates the internalization of rhythm and intonation patterns crucial for speech sound culture development [1], [4], [6].

Collectively, the literature indicates that music is a promising medium for enhancing speech sound culture through improved prosodic awareness, increased motivation, and authentic exposure to spoken English norms. These insights provide the theoretical foundation for the music-based immersion approach presented in this study.

Research Gap

Despite growing interest in the relationship between musical training and linguistic development, several gaps remain in the current body of research. First, the majority of existing studies focus on early childhood or primary education, while considerably fewer explore the effectiveness of music-based approaches in higher education contexts, particularly among adult and near-adult learners. Second, many studies investigate isolated aspects of phonological development—such as rhythm perception or vocabulary retention—yet relatively little attention is devoted to the formation of **speech sound culture** as an integrated system encompassing auditory discrimination, prosody, articulation, and phonological intuition. Third, while scholars acknowledge the motivational benefits of music, fewer works provide systematic descriptions of how music-based immersion can be operationalized within structured pronunciation instruction in university classrooms. Moreover, limited research examines the role of learner autonomy and personal musical preferences in shaping phonetic outcomes. These gaps highlight the need for empirical and context-sensitive investigations, such as the present study, which aims to explore how English-language music can support the development of speech sound culture among B1-level university students.

Theoretical Foundations of Music-Based Immersion

The theoretical foundations of the music-based immersion approach are rooted in cognitive, auditory, and affective dimensions of second language acquisition. Research in neuro-linguistics demonstrates that music and speech share overlapping neural pathways responsible for processing rhythm, pitch, and temporal patterns. This overlap facilitates the development of auditory chunking, the cognitive mechanism through which learners' segment continuous speech into meaningful units. Because music is highly structured, predictable, and repetitive, it supports the consolidation of prosodic patterns and promotes recognition of stress, intonation, and rhythmic timing [1], [4].

Another important mechanism involved in musical language learning is the earworm effect, or involuntary mental rehearsal of melodic and linguistic material. When learners repeatedly "hear" lyrics internally, they subconsciously practice phonetic features, including vowel reduction, connected speech, and micro-intonational contours. This phenomenon aligns with theories of implicit phonological learning, which propose that repeated auditory exposure enables learners to internalize phonetic norms without explicit instruction.

Emotional engagement also plays a significant role. Music activates affective pathways that enhance attention, memory encoding, and retention of linguistic material. Learners typically demonstrate stronger recall for language embedded in emotionally salient contexts, and music naturally amplifies emotional experience, creating ideal conditions for deep phonetic encoding. Furthermore, rhythmic synchronization—the tendency to align bodily movement or articulation with mu-

sical beat—can reinforce the motor aspects of pronunciation, supporting the development of stable articulatory patterns.

From a pedagogical perspective, these theoretical components indicate that music provides a multisensory, cognitively enriched environment in which learners can absorb phonological features through repeated exposure, imitation, and emotional resonance. Such an environment contrasts sharply with traditional pronunciation drills, which often lack ecological validity and fail to represent the dynamic prosody of real English speech. The music-based immersion approach therefore aligns with contemporary models of language acquisition that emphasize authenticity, variability, and embodied cognition [3], [6], [7].

Contemporary Music-Based Immersion Approach

The proposed music-based immersion approach shifts the focus from teacher-controlled, drill-style phonetic exercises to student-centered experiential learning grounded in contemporary linguistic realities. Rather than artificially practicing rhythms or clapping stress patterns — techniques rooted in outdated audiolingual pedagogy — learners are encouraged to interact with authentic digital media environments, developing pronunciation through active listening, imitation, and perceptual discovery. This aligns with modern psycholinguistic perspectives that emphasize implicit phonological acquisition, where the brain unconsciously internalizes sound patterns from rich auditory input rather than from rule memorization [7].

This approach operationalizes three interdependent stages:

1. Discover — noticing phonetic and lexical features in authentic music
2. Learners are continuously exposed to English from diverse genres via Spotify, YouTube Music, TikTok, Shazam, etc. They observe real-life pronunciation characteristics including «schwa» reduction, glottal stops, consonant cluster simplification, connected-speech processes, and genre-specific accents. These discoveries are emotionally grounded, because students select the music they genuinely enjoy — resulting in deeper attention and recall.
3. Adapt — understanding and practicing elements of prosody and connected speech
4. Using lyric platforms such as Genius Lyrics, learners decode the semantic and prosodic intentions behind pronunciation choices. They analyze how musicians manipulate rhythm and melody to compress speech units, articulate emotion, establish persona, or construct cultural identity. At this stage, phonetic noticing becomes phonetic attunement — learners adjust their own speech to approximate authentic sound.
5. Practice — integrating newly acquired features into personal speech production
6. The shadow-singing technique enables learners to simulate native-like articulatory gestures: vowel lengthening, pitch modulation, and breath phrasing. Unlike traditional drilling, shadow-singing merges intonation, emotion, and meaning, creating a holistic prosodic experience. Students gradually

transfer these features from songs into spontaneous speech — first in controlled classroom tasks, then in everyday interaction.

The teacher's role evolves into that of a facilitator of informed autonomy. Instead of prescribing fixed materials, instructors guide learners toward accent diversity:

— British pop and grime — exposure to syllable-timed articulation and glottalization

— American hip-hop and R&B — high-speed reduction and vowel neutralization

— Australian indie — distinct intonational rise and regionalisms

Such accent-rich immersion strengthens accent tolerance and global intelligibility — competencies recognized as essential in international English communication.

Ultimately, this approach transforms popular music from a passive background stimulus into a phonetic acquisition ecosystem, where English is perceived as living, dynamic sound, not a system of abstract pronunciation rules. Learning becomes self-regulated, culturally relevant, and neurologically optimized, fulfilling both communicative and academic goals of modern English language education.

Practical Framework for Implementation

The following implementation framework demonstrates how English-language music can be systematically incorporated into higher education language courses to develop speech sound culture through meaningful media immersion.

First, the teacher introduces the idea of unconscious phonetic acquisition through music and encourages students to in-

tegrate English listening into their daily routines. Learners set personalized listening goals — for example, 20–30 minutes of preferred English music per day — ensuring consistent exposure to natural pronunciation and vocabulary. Tasks include identifying unfamiliar words, noticing accents, and marking segments that sound particularly difficult to reproduce.

In classroom settings, students share findings from their listening experiences: interesting pronunciation examples, idiomatic expressions, slang, or creative rhyme structures. This peer exchange increases awareness of linguistic diversity and stimulates critical listening skills [2].

The shadow-singing method plays a central practical role. Learners listen to selected lines multiple times and then attempt to reproduce not only the words but also the rhythm, melody, stress, and connected-speech features. The aim is not singing skill, but approximation of authentic prosody and perceptual accuracy.

In addition, learners use lyric platforms to analyze pronunciation units. Since lyrics often contain contracted forms — gonna, wanna, ain't — they serve as real examples of phonological reduction that is rarely covered in traditional textbooks [5]. Students mark where linking, assimilation, and dropped consonants occur, building awareness of real-life speech mechanics.

To consolidate results, short pronunciation reflections are encouraged: students record themselves repeating lines and compare their speech to the original. Over time, they become more confident in identifying and correcting deviations autonomously — a key element of phonological intuition development.

Table 1. Contemporary Music-Based Immersion Activities for Speech Sound Culture Development

Activity	Platform / Source	Main Phonetic Benefits	Additional Language & Cultural Outcomes
Daily music immersion	Spotify, YouTube, TikTok	Natural reproduction of rhythm and reduced forms	Development of habit; increased motivation
Shadow-singing with chosen artists	Any music library; headphones	Improved intonation, stress placement, and segmental accuracy	Higher oral fluency and confidence
Slang & phrase capture with lyric platforms	Genius Lyrics, Shazam	Expansion of vocabulary and understanding of informal language	Awareness of sociolinguistic context
Accent variety exposure	Playlists with US/UK/AUS singers	Improved accent perception and adaptation	Better intercultural communication skills

As shown in Table 1, immersion techniques simultaneously develop perception, articulation, cultural literacy, and learner autonomy — dimensions that traditional phonetic drills rarely combine.

Experimental Observations from Classroom Practice

To evaluate the practical effectiveness of the music-based immersion approach, a small-scale exploratory intervention was carried out with two first-year bachelor groups at Astana International University. The total sample included 50 stu-

dents (25 in each group, both B1 level of English proficiency with minor differences in phonetic competence). Students used English-language music intentionally during a 4-week period while applying elements of the Discover–Adapt–Practice model.

At the end of the intervention, students completed reflective questionnaires and provided short oral feedback. The primary learning outcomes reported by learners are summarized below.

Most students demonstrated measurable improvement in auditory discrimination, prosodic perception, and confidence in identifying authentic pronunciation patterns — in line with

Table 2. Student Perceptions of Music-Based Phonetic Learning (n = 50)

Observation category	Student feedback summary	Percentage of respondents	Pedagogical implication
Increased awareness of real pronunciation patterns	Improved understanding of stress, reductions, and informal speech	68 %	Supports development of speech sound culture [1], [4]
Higher motivation + convenience of listening	Music easier to incorporate than films/series	56 %	Promotes autonomous daily practice [6]
New perspective on learning with music	Never listened to English songs on purpose before, now do	44 %	Turning passive media into instructional input
Accent sensitivity development	Noticing differences US/UK/etc	40 %	Strengthens communicative flexibility [5]
Negative/neutral perception	Prefer visual/text learning; low music interest	26 %	Necessity of differentiated approach [3], [7]

existing evidence on the cognitive overlap between musical rhythm and speech processing [2], [4]. Learners who regularly engaged with the activities found that English sounded “clearer and more predictable” over time.

However, the study also highlighted individual variation. A group of students indicated that musical input does not align with their learning preferences, as they retain information better through visual text-based processing or interactive communication. This confirms the importance of learning style differences and the necessity of maintaining methodological plurality in pronunciation teaching [3], [7].

Overall, the findings suggest that music-based immersion should not be seen as a standalone method. Rather, the optimal pedagogical strategy integrates both traditional pronunciation instruction and innovative auditory immersion, providing a balanced and motivational learning environment. The teacher’s task is to introduce music responsibly, adjusting intensity and modality based on learner engagement and course objectives, to ensure sustained development of speech sound culture.

Limitations of the Study

Although the findings of this exploratory intervention provide meaningful insights into the use of English-language music for developing speech sound culture, several limitations must be acknowledged. First, the study involved a relatively small sample of fifty first-year students from a single institution, which limits the generalizability of the results. Second, the data relied primarily on self-reported perceptions and observational notes; no acoustic measurements or objective phonetic assessments (e.g., spectrogram analysis or controlled listening tests) were employed, making it difficult to quantify the precise extent of phonetic improvement. Third, individual variation in musical preference and learning styles played a notable role: learners who do not engage with music regularly or who prefer visual modalities did not demonstrate the same level of benefit. Finally, the short duration of the intervention restricted long-term analysis. Future studies should incorporate mixed-method assessment tools and larger, more diverse participant groups to provide a more comprehensive understanding of the pedagogical impact of music-based immersion [3], [7], [8].

Pedagogical Implications

The results of this study emphasize that English-language music can serve as a valuable complementary tool in pronunciation instruction, offering authentic input and high learner engagement. However, effective implementation requires thoughtful pedagogical design. Teachers should introduce music strategically, selecting songs that provide clear examples of target phonetic features such as reduced vowels, linking, and intonation patterns, while also considering genre diversity to expose learners to multiple accents and speech styles [1], [5]. It is equally important to align music-based activities with learners’ proficiency levels: slower, lyrically transparent songs may benefit B1 learners, whereas more rhythmically complex genres can be introduced at higher levels.

Additionally, instructors must recognize that music-based immersion is not universally effective for all students. For learners with strong visual learning preferences or low interest in music, music should be integrated as an optional support rather than a central method. The most productive instructional strategy combines **traditional pronunciation techniques**—explicit phonetic explanation, articulatory practice, and targeted exercises—with **music-based exposure**, enabling learners to internalize phonetic patterns both analytically and intuitively. This balanced approach supports the development of speech sound culture more effectively than either method alone and allows teachers to adapt activities to specific classroom contexts and learner needs [3], [6], [8].

Recommendations for Future Classroom Integration

Based on the findings of this study and the theoretical insights discussed above, several recommendations can be proposed for integrating English-language music into pronunciation instruction in higher education settings. First, teachers should adopt a scaffolded approach that gradually increases the phonetic complexity of musical input. For B1 learners, songs with slower tempo, clear articulation, and limited vocal layering are appropriate starting points, while more rhythmically complex genres and faster speech patterns may be introduced at later stages. Carefully curating playlists aligned with specific phonetic targets—such as vowel reduction, linking, or

intonation patterns—can help instructors maintain pedagogical focus and avoid random song selection.

Second, it is advisable to incorporate task-based activities that operationalize the Discover–Adapt–Practice model. Teachers can design micro-tasks such as identifying reduced forms, marking stress patterns in lyrics, or imitating short prosodic segments. These tasks encourage learners to observe phonetic features actively rather than listening passively, thereby strengthening perceptual and articulatory control [3], [6]. Additionally, short reflective logs or voice recordings can be used to track learners' progress and support autonomous phonetic monitoring.

Third, instructors should allow for learner choice, which is crucial for maintaining motivation and emotional engagement. Allowing students to select songs from genres they personally value increases the likelihood of repeated exposure and enhances the emotional resonance that supports phonological retention [1], [4]. At the same time, teachers can introduce curated selections representing diverse dialects—American, British, Australian, and others—to broaden learners' accent perception in controlled ways.

Fourth, music should be integrated alongside traditional pronunciation instruction, rather than replacing it. Explicit teaching of articulatory mechanics, minimal pairs, and suprasegmental rules remains essential for learners who require analytical explanations or whose learning styles rely on visual and structured input [3], [7]. Combining explicit instruction with music-based immersion offers a balanced pedagogical environment that addresses both intuitive and analytical processing of speech sounds.

Finally, instructors should remain attentive to individual learner differences. Not all students benefit equally from musical input, and some may respond better to visual or text-based approaches. Therefore, music should be presented as one component of a flexible, multimodal pronunciation curriculum rather than a universal method. Integrating music in ways that respect learner autonomy and preference ensures that instruction remains inclusive, motivating, and adaptable to diverse educational contexts. These recommendations provide a practical foundation for educators seeking to apply the music-based immersion approach systematically and effectively in future classroom environments.

Conclusion

English-language music functions as a powerful mediating tool for the formation of students' speech sound culture, trans-

forming listening from a passive activity into a cognitively and emotionally meaningful process. Through repeated exposure to authentic input, learners gradually improve phonological awareness, rhythm perception, and sensitivity to prosodic cues. The incorporation of music-based shadowing and independent media practice further facilitates the development of accurate phonetic production, strengthening both articulation and auditory self-monitoring skills. In addition, this approach naturally promotes lexical enrichment, especially in relation to contemporary vocabulary, slang, and reduced speech forms commonly found in real communication [3], [6].

Results from a small-scale intervention at Astana International University reinforce findings from previous work: when learners integrate English-language music into their study routine, their engagement with spoken English outside formal lessons increases significantly — a pattern also observed in my earlier study on musical interventions in foreign language acquisition [8]. Many participants reported enhanced confidence in parsing native-like speech, better perception of connected speech, and increased awareness of rhythm and intonation patterns. At the same time, a minority preferred conventional visual or textual learning modes, underscoring that musical immersion is not universally optimal but should serve as a complementary component of a broader, multimodal pedagogical strategy.

These observations reinforce the trajectory established in the author's previous research, which demonstrated that musical interventions contribute not only to motivation but also to measurable improvements in learners' phonetic perception [8], further supporting the argument that music-based immersion represents a meaningful pedagogical pathway for developing speech sound culture.

Therefore, the music-based immersion approach enables students to internalize English pronunciation and prosodic norms intuitively, rather than relying solely on explicit rule memorization. Its pedagogical effectiveness is maximized when combined with traditional pronunciation instruction and adapted to individual learners' preferences. Future research should expand the sample size and duration of exposure, employ objective phonetic assessments, and explore how different genres, media platforms, and scaffolding techniques influence outcomes across proficiency levels. In sum, music represents a promising, culturally relevant medium for fostering speech sound culture in higher education — bridging classroom instruction and real-life language use.

References:

1. Patel, A. D. *Music and the Brain: The Science of a Human Obsession*. — New York: Oxford University Press, 2008. — 384 p.
2. Cumming, R., Wilson, A., Goswami, U. Awareness of Rhythm Patterns in Speech and Music in Children with Specific Language Impairments // *Frontiers in Human Neuroscience* — 2015.
3. Richards, J., Rodgers, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. — Cambridge: Cambridge University Press, 1997. — 419 p.
4. Wong, P. C. M., Skoe, E., Russo, N. M., Dees, T., Kraus, N. Musical Experience Shapes Human Brainstem Encoding of Linguistic Pitch Patterns // *Nature Neuroscience*. — 2007. — Vol. 10, № 4. — P. 420–422.
5. Jones, D. *Cambridge English Pronouncing Dictionary*. — Cambridge: Cambridge University Press, 2011. — 540 p.

6. Sevik, M. Teaching Listening Skills Through Songs // Educational Research and Reviews. — 2012. — Vol. 7, № 13. — P. 292–297.
7. Torras-Vila, B. Music as a Tool for Foreign Language Learning in Early Childhood Education and Primary Education: Proposing Innovative CLIL Music Teaching Approaches // CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education. — 2021. — Vol. 4, № 1. — P. 35–47.
8. Stem, M. R. Development of Speech Sound Culture through Musical Interventions // Zhetysu University Bulletin. — 2024. — № 3 (112). — P. 133–138.

Трансформация высшего образования в обществе знаний: переход от индустриальной модели к адаптивной парадигме

Сухих Евгений Алексеевич, студент

Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения

Глобальные трансформационные процессы диктуют необходимость трансформации высшего образования. Среди ключевых факторов выделяются: становление информационно-ориентированного общества знаний, пришедшего на смену индустриальной экономике; усиление конкурентной борьбы на мировых рынках; структурная перестройка рынка труда, требующая от специалистов постоянного обновления компетенций, готовности к смене профессиональной деятельности и высокой адаптивности. Методология исследования. В качестве основного метода используется анализ научной литературы, который позволил обеспечить глубокое теоретическое осмысление. Результаты исследования. В современных научных дискуссиях проблематика реформирования высшей школы приобрела особую актуальность на протяжении нескольких последних декад. Стратегическое планирование развития отечественной образовательной системы высшего звена требует всестороннего рассмотрения комплекса проблем и перспективных траекторий её эволюции. Трансформация высшего образования Российской Федерации предполагает комплексный учёт множественных детерминант, поскольку ключевой задачей выступает достижение баланса между запросами экономики на квалифицированные кадры и стремлением населения к накоплению и эффективной реализации собственного человеческого капитала. Выводы. Автор приводит к выводу о том, что существуют ключевые концептуальные установки, учет которых целесообразен при реформировании высшего образования с целью формирования результирующего механизма согласования потребностей сферы занятости и институциональной структуры университетского образования.

Ключевые слова: студенты, педагог, университет, учеба, образование, педагогические модернизация, информационное общество, цифровизация.

Transformation of Higher Education in the Knowledge Society: Transition from an Industrial Model to an Adaptive Paradigm

Sukhikh Yevgeny Alekseevich, student

Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation (St. Petersburg)

*Global transformation processes dictate the need to transform higher education. Among the key factors are: the formation of an information-oriented knowledge society that has replaced the industrial economy; increased competition in world markets; structural restructuring of the labor market, which requires specialists to constantly update their competencies, be ready to change their professional activities and be highly adaptable. **Research Methodology.** The primary method used is an analysis of scientific literature, which allowed for a deep theoretical understanding. A combination of other methods served as the basis for the development of effective pedagogical strategies for motivating university students. **Research Results.** In modern scientific discussions, the issue of reforming higher education has become particularly relevant over the past few decades. Strategic planning for the development of the Russian higher education system requires a comprehensive consideration of the complex of problems and promising trajectories of its evolution. The transformation of higher education in the Russian Federation involves a comprehensive consideration of multiple determinants, since the key task is to achieve a balance between the demands of the economy for qualified personnel and the desire of the population to accumulate and effectively realize their own human capital. **Conclusions.** The author concludes that there are key conceptual guidelines that should be taken into account when reforming higher education in order to form an effective mechanism for coordinating the needs of the employment sector and the institutional structure of university education.*

Keywords: students, teacher, university, study, education, pedagogical modernization, information society, digitalization.

Введение

В 2022 году Россия прекратила участие в Болонском процессе, что ознаменовало начало качественно иного этапа для национальной системы подготовки специалистов. Президентский указ 2023 года инициировал экспериментальную программу, охватывающую шесть вузов страны. Данная инициатива предусматривает тестирование трёхступенчатой образовательной структуры в период 2023–2026 годов с целью удовлетворения перспективных кадровых запросов экономических секторов. Современная педагогика обогатилась понятиями «базовое высшее образование» и «специализированное высшее образование». Параллельно произошло переосмысление уже существовавшего термина «специалитет». Назрела потребность в теоретическом обосновании структурных и стратегических трансформаций образовательной системы.

Методология

Исследование трансформации высшего образования осуществлялось с позиции комплексного и системного подходов, позволяющих сформировать целостное представление о многоаспектном процессе изменения высшего образования. В процессе исследования также использовались такие теоретические методы, как анализ и синтез научных трудов, посвященных заявленной теме, сравнение, обобщение и систематизация результатов.

Результаты анализа

Современная система высшего образования сталкивается с необходимостью существенных изменений, что активно обсуждается в научном сообществе.

Настоящее исследование фокусируется на выявлении ключевых проблем российского высшего образования и анализе перспективных путей его модернизации.

За три последних десятилетия образовательная сфера России переживает непрерывные преобразования, обусловленные множеством факторов различной природы. Данное исследование сосредотачивается на нескольких ключевых направлениях этих изменений, не ставя целью их исчерпывающее рассмотрение [1]:

Первое направление касается организационных параметров: продолжительности учебных программ, номенклатуры профессий и образовательных траекторий, присваиваемых квалификационных степеней.

Второе связано с внедрением компетентностной модели в проектирование и осуществление учебных курсов.

Третье затрагивает проблему согласования образовательных результатов с потребностями экономики и занятости населения.

Достигнутые результаты по отдельным направлениям сопровождаются сохранением ряда нерешённых проблем. Предложенные меры представляют собой комплекс взаи-

мообусловленных действий, ориентированных на оптимизацию работы систем высшего и дополнительного профессионального образования, а не разрозненный перечень изолированных инициатив.

В процессе исторического развития формировалась образовательная модель, призванная решать ряд задач [2]:

— Во-первых, она ориентирована на создание прочного базового фундамента знаний, дающего выпускникам возможность гибко реагировать на трансформации профессиональной среды, осваивать возникающие специальности и одновременно выступать катализаторами инновационных процессов в экономике.

— Во-вторых, данная модель нацелена на формирование узкопрофильных компетенций для секторов экономики с высокой степенью технологической сложности.

Необходимо подчеркнуть актуальность такой дифференцированной образовательной стратегии. Современная экономика испытывает потребность как в креативных разработчиках концепций и новаторских решений, так и в квалифицированных практиках, способных трансформировать теоретические разработки в функционирующие продукты. Помимо запросов рынка, подобная вариативность образовательных траекторий обусловлена индивидуальными психологическими особенностями обучающихся, различиями в их когнитивных склонностях и личностных характеристиках.

В процессе практической реализации многоступенчатой образовательной структуры наблюдалось существенное разнообразие подходов к её организации. Представляется обоснованным утверждение о том, что наибольшую продуктивность демонстрирует концепция, при которой образовательные траектории бакалавриата, магистратуры и программ подготовки дипломированных специалистов функционируют как автономные образовательные модели, обладающие специфическими целевыми установками и задачами. Подобная организационная структура создаёт предпосылки для существенного повышения качественных показателей и оптимизации образовательной системы в целом.

Ключевым методологическим инструментарием при построении такой системы выступает компетентностно-ориентированный подход к проектированию образовательных программ. Данная методология предусматривает первоочередное конструирование компетентностного профиля выпускника конкретной образовательной программы, что впоследствии служит фундаментом для формирования учебно-тематических планов, включающих релевантный перечень дисциплинарных модулей, практических компонентов, а также адекватных педагогических методик, образовательных технологий и инструментов оценки учебных достижений [3].

Для практического применения данной методологии необходимо предварительно разрешить комплекс взаимосвязанных проблем.

Обсуждение

Включение в новые проекты федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования не только самих формулировок компетенций, но и конкретных результатов их освоения представляется нам безусловно правильным и обоснованным решением.

Следует отметить, что современные проекты образовательных стандартов для высшей школы, разрабатываемые применительно к укрупнённым группам направлений и специальностей, вводят дополнительную категорию компетенций — базовые компетенции. Данная категория призвана установить фундаментальные квалификационные требования к специалистам, работающим в конкретной научной или практической сфере, и выступить объединяющим основанием для группировки различных направлений подготовки и специальностей в рамках укрупнённой образовательной области [4].

Ключевая роль образовательного учреждения в данном контексте определяется способностью расширять существующий набор профессиональных компетенций, а также создавать оригинальные образовательные программы, включающие специфические учебные курсы и практические занятия, направленные на развитие необходимых компетентностных характеристик выпускников.

Представляется целесообразным акцентировать внимание высших учебных заведений на совершенствовании педагогических подходов, образовательных технологий и методов контроля качества подготовки обучающихся. Безусловно, формирование компетентностного профиля студента во многом обусловлено профессионализмом и педагогическими навыками преподавательских кадров университета. «Высокий уровень конкуренции между вузами заставляет обращать внимание на основной ресурс любого вуза — его профессорско-преподавательский состав и его квалификацию, в связи с чем особое внимание привлекает выстраивание карьеры сотрудниками университета» [5]. Вместе с тем, существенную роль в этом процессе играет самостоятельная познавательная деятельность обучающегося.

«Говоря о трансформации роли высшего образования в начале XXI века, следует остановиться на ключевых надсистемных реалиях, вызовах, приоритетах. Они хотя, по сути своей, прямо не обусловливают те или иные изменения в сфере высшего образования, но, вместе с тем, стратегически определяют их, задают некую концептуальную рамку. Среди них, как минимум, можно назвать следующие: цивилизационные вызовы; высокие темпы обновления технологий; нестабильность и флюктуированность социального бытия» [6]. Современная система высшего образования сталкивается с необходимостью формирования кадров, обладающих знаниями в областях, непосредственно связанных с инновационными подходами к экономической деятельности и принципиально иными моделями взаимодействия общества с окружающей средой, что обусловлено актуальными цивилизационными вызовами.

Высокие темпы обновления технологий делают невозможным сохранение в университете образовании прежней стратегии, при которой доминирующим фактором выступала ориентация на потребности производственного сектора экономики.

Нестабильность и флюктуированность социального бытия требуют от образовательных институтов высшей школы переосмысливания подходов к подготовке выпускников — акцент смещается в сторону междисциплинарной интеграции и универсальности образовательных программ, что предполагает включение в учебные планы компетенций нового типа и развитие профессионально-личностных качеств обучающихся.

Необходимость регулярного взаимодействия академической среды с потенциальными работодателями выпускников представляется очевидной, что обуславливает целесообразность расширения существующих форм такого сотрудничества. В настоящее время высшие учебные заведения активно вовлекают специалистов-практиков в образовательную деятельность и процедуры финальной аттестации обучающихся. Вместе с тем, представляется перспективным институционализировать механизм практической подготовки педагогических работников непосредственно в производственных условиях реальных организаций. Применение компетентностной парадигмы в образовании выступает значимым механизмом обеспечения эффективного диалога между работодателями и образовательными институциями.

Нормативно-правовая база Российской Федерации устанавливает конкретные требования к формированию образовательных программ. Так, положения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [7] (статья 12, пункт 8.1) совместно с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования третьего поколения [8] (пункт 3.4) регламентируют, что при конструировании профессиональных компетенций образовательных программ высшей школы учебные заведения обязаны опираться на действующие профессиональные стандарты в соответствующих областях деятельности, если таковые утверждены.

Современная российская высшая школа сталкивается с критической дилеммой, заключающейся в изолированности академической среды от производственного сектора и дефиците действенных механизмов кооперации между образовательными учреждениями и промышленными структурами. Следовательно, приоритетным вектором реформирования отечественной системы высшего профессионального образования представляется конструирование результативных каналов сотрудничества университетов с хозяйствующими субъектами.

Актуальные тенденции преобразования высшей школы в Российской Федерации создают благоприятную почву для становления экономики знаний. Ускорению данного процесса могут послужить комплексные инициативы: во-первых, внедрение персонализированных образова-

тельных траекторий; во-вторых, интеграция механизмов саморегуляции в университетскую систему, включающая диверсификацию профессиональной активности профессорско-преподавательского корпуса через расширение исследовательских практик, а также модульную организацию образовательного контента; в-третьих, формулирование критериев профессионального роста академических работников с акцентированием педагогической составляющей их деятельности.

В современных условиях экономики, основанной на знаниях, уже сложился кадровый потенциал, способный обеспечить преобразование высшей школы. Данный потенциал объединяет несколько категорий специалистов: преподавателей университетов и институтов, научных работников из различных исследовательских структур, а также профессионалов-практиков, осуществляющих обучение персонала на производстве — как через корпоративные образовательные центры, так и посредством других механизмов подготовки кадров непосредственно на предприятиях. Однако актуальной задачей остается создание и практическое применение механизмов вовлечения этих человеческих ресурсов в учебный процесс высших учебных заведений с обеспечением максимальной результативности их использования.

В современных условиях ключевую роль в процессе преобразований играют бюджетные ассигнования. Несмотря на то, что данный механизм уже достаточно широко применяется в практике, требуется разработка и внедрение инновационных подходов к его реализации. В частности, определенные варианты таких подходов были представлены в программных документах, охватывающих период 2011–2015 годов, а также в инициативах по предоставлению вузам статуса национальных исследовательских центров и в рамках приоритетного проекта федерального значения в образовательной сфере.

Актуальной задачей выступает совершенствование институциональных механизмов, обеспечивающих модернизацию высшей школы. При этом одной из наиболее острых проблем продолжает оставаться вопрос привлечения негосударственных инвестиций в систему высшего профессионального образования, а также формирование организационных структур, способных обеспечить рациональное использование подобных финансовых ресурсов.

В контексте формирования экономической модели, базирующейся на интеллектуальном капитале, ключевым вектором реформирования высшего профессионального образования в Российской Федерации выступает разработка стимулирующего инструментария. Данный инструментарий ориентирован на интеграцию производственных структур в академическую среду на паритетных началах с образовательными учреждениями.

Практическая реализация описываемого инструментария предполагает внедрение комплекса мероприятий [9]:

1) формирование специализированного финансового резерва для материального обеспечения спе-

циалистов-практиков из производственной сферы, привлекаемых к преподавательской деятельности в университетах;

2) внедрение грантовой поддержки для разработки и реализации образовательных курсов;

3) грантовая поддержка научно-исследовательской деятельности, создающая возможности для вовлечения обучающихся в реализацию проектных инициатив.

Предлагаемая модель сопряжения образовательного пространства с требованиями профессиональной сферы представляет собой перспективный вектор преобразования отечественной высшей школы в контексте становления наукоёмкой экономики. Принципиальное значение имеет тот факт, что внедрение описанного подхода осуществимо в рамках действующей институциональной архитектуры и законодательного регулирования образовательной деятельности, не требуя радикальной предварительной реорганизации системы. Реализация обозначенного комплекса мероприятий обеспечит качественный прорыв в высшем образовании через усиление его прикладной направленности, расширение вариативности образовательных траекторий и персонализацию учебного процесса. Результатом станет формирование обновлённой парадигмы высшего профессионального образования, соответствующей императивам экономики знаний в современной России.

Выводы

Говоря о трансформации роли высшего образования в начале XXI века, следует остановиться на ключевых надсистемных реалиях, вызовах, приоритетах, среди которых можно назвать следующие: цивилизационные вызовы; высокие темпы обновления технологий; нестабильность и флюктуированность социального бытия.

Актуальные тенденции преобразования высшей школы в Российской Федерации создают благоприятную почву для становления экономики знаний, ускорить которую смогут: внедрение персонализированных образовательных траекторий, интеграция механизмов саморегуляции в университетскую систему, формулирование критериев профессионального роста научных работников с акцентированием педагогической составляющей их деятельности.

Достижение баланса между запросами рынка на квалифицированных специалистов и фактическим выпуском вузов остается актуальной проблемой. Различные механизмы, включая квотирование приёма и целевое обучение, внедрялись для согласования образовательных программ с отраслевыми и территориальными нуждами работодателей, однако комплексного решения пока не найдено.

При анализе взаимосвязи между рынком труда и высшим образованием необходимо учитывать ряд фундаментальных положений, вытекающих из теоретических концепций.

Первостепенное значение имеет двойственная направленность образовательного процесса: с одной стороны, требуется учет запросов работодателей и экономики, с другой — реализация личностных амбиций студента в интеллектуальной, социальной и карьерной сферах.

Многоступенчатая структура подготовки специалистов играет ключевую роль, позволяя на начальных этапах сформировать фундаментальную компетентностную базу.

Программы бакалавриата формируют фундаментальные и отраслевые компетенции, тогда как магистерские и докторские ступени концентрируются на углубленной профессиональной подготовке.

Система образования на протяжении жизни решает задачу балансировки потребностей работодателей и квалификации специалистов, гарантируя конкурентоспособность кадров и стимулируя развитие трудовой сферы.

Литература:

1. Разумова Т. О., Телешова И. Г. Трансформация системы высшего образования: вызовы и перспективы // Уровень жизни населения регионов России. 2023. Том 19. № 3. С. 338–349.
2. Бермус А. Г. Трансформация высшего образования в России с позиций мир-системного анализа: современные тенденции // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2025. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-vysshego-obrazovaniya-v-rossii-s-pozitsiy-mir-sistemnogo-analiza-sovremennye-tendentsii> (дата обращения: 10.12.2025).
3. Еленева, Ю. Я. Цифровая трансформация образовательных организаций высшего образования: современное состояние, задачи, риски / Ю. Я. Еленева, А. А. Можаровская, Д. И. Демушкин // Экономика, предпринимательство и право. — 2024. — Т. 14, № 4. — С. 1149–1170
4. ФГОС ВПО, ФГОС ВО 3+, ФГОС ВО 3++, URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/4> (дата обращения: 10.12.2025).
5. Алексеева, П. М. Тенденции развития преподавательской деятельности в современном вузе / П. М. Алексеева // Закон. Право. Государство. — 2021. — № 1(29). — С. 40–42.
6. Алексеева, П. М. Трансформация роли высшего образования в обществе: обобщение социальных процессов начала XXI века / П. М. Алексеева // Современное педагогическое образование. — 2023. — № 8. — С. 6–10.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.06.2023, с изм. и доп., вступ. в силу с 24.06.2023) «Об образовании в Российской Федерации», URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/38e6fc208f73b94f1595dbebf3aafb62c3f41281/ (дата обращения: 10.12.2025).
8. Приказ Министерства Науки и высшего образования РФ от 12.08.2020 г № 954 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика» (с изменениями и дополнениями), URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS %20VO %203++/Bak/380301_B_3_31082020.pdf (дата обращения: 10.12.2025)
9. Денисова, О. В. Трансформация системы высшего образования России в условиях формирования «экономики знаний»: автореферат дис.... канд. экон. наук: 08.00.01 / О. В. Денисова; науч. рук. работы М. Э. Буянова; Волгоград. гос. ун-т. — Волгоград, 2013. — 26 с.

Организация проектной деятельности через работу научного студенческого общества «Поиск»

Темерова Татьяна Викторовна, преподаватель
Черногорский горно-строительный техникум (Республика Хакасия)

В статье автор рассказывает об организации научно-исследовательской и проектной деятельности студентов в Черногорском горно-строительном техникуме.

Ключевые слова: научно-исследовательская, проектная деятельность, научное студенческое общество.

Изменения, происходящие в настоящее время в социально-экономической жизни нашей страны и всего мирового сообщества, требуют наличия не просто образованных специалистов, владеющих знаниями и технологиями в тех или иных областях, а людей с творческим отношением к делу, предприимчивостью, инициативно-

стью, самостоятельностью, конкурентоспособностью, мобильностью. Сегодня возникает необходимость переработки больших потоков информации, а условием успешной карьеры становится, прежде всего, умение работника ориентироваться в постоянно меняющейся обстановке, проблемных ситуациях, справляться с внезап-

ными трудностями, принимать нестандартные решения. Поэтому особенности развития современного образования требуют новых подходов к организации учебно-производственного процесса в учреждении СПО, новых качеств выпускника, который должен быть всесторонне развитым, способным самостоятельно решать многие вопросы, находить оптимальные варианты развития ситуаций, генерировать идеи и предлагать проекты. Всему этому способствует научно-исследовательская и проектная деятельность студентов, которая организована в рамках Научного студенческого общества «Поиск».

Основные направления работы общества:

— Участие студентов, имеющих повышенную мотивацию к обучению в предметных олимпиадах разного уровня организации;

— Включение в научно-исследовательскую и проектную деятельность способных студентов в соответствии с их научными интересами;

— Формирование культуры научного исследования;

— Стимулирование мотивации участия большого количества ребят в исследовательской, экспериментальной и проектной деятельности;

— Организация индивидуальных консультаций про-межуточного и итогового контроля в ходе проектной и исследовательской деятельности студентов;

— Рецензирование работ студентов при подготовке их к участию в конкурсах и конференциях.

Исследовательская и проектная деятельность является одной из важнейших форм учебного процесса, к которой в той или иной степени привлечены все студенты техникума.

Работа в научном студенческом обществе даёт студентам огромные возможности для закрепления многих учебных навыков и приобретения новых компетенций: развивает творческие способности; вырабатывает исследовательские навыки; формирует аналитическое и критическое мышление в процессе творческого поиска и выполнения исследований; воспитывает целеустремленность и системность в учебной и производственной деятельности.

Научное студенческое общество — творческое добровольное объединение студентов, участвующих в научно-исследовательской деятельности, в работе по изучению материалов учебных дисциплин, профессиональных модулей, выходящих за рамки учебных планов и программ, а также преподавателей техникума, руководящих вышеуказанной деятельностью студентов.

В результате работы студенческого научного общества «Поиск» в техникуме активизировалась внеклассная работа, поддерживается высокое количество студентов, принимающих активное участие в республиканских, региональных, межрегиональных и всероссийских мероприятиях и, что немаловажно, отмечается увеличение призовых мест. Увеличилось число публикаций студенческих работ в сборниках научно-практических конференций.

В то же время ФГОС для полного общего (среднего) образования предусматривает выполнение учащимися

индивидуального проекта, который «представляет собой особую форму организации деятельности обучающихся (учебное исследование или учебный проект) и выполняется самостоятельно или под руководством преподавателя по выбранной теме в рамках одного или нескольких изучаемых учебных предметов, в любой избранной области деятельности». Требование ФГОС освоить проектную и исследовательскую деятельность (в урочной и во внеурочной работе) как обязательное для всех обучающихся, закрепленное в добавок специальной строкой в аттестате о полном среднем образовании, есть настоящая и глубокая новация. Самая, наверное, трудная для внедрения из всех нововведений ФГОС, поскольку ничего похожего в массовой педагогической практике раньше не было.

Это означает, что исследования и проекты выполняют все, в т. ч. немотивированные и откровенно «запущенные» студенты. Таким образом, каждый студент имеет свою тему, а преподаватели в обязательном порядке руководят проектами и исследованиями, даже если у них нет склонности к этому, иначе не обеспечить необходимое количество руководителей.

В то же время, студенты, принимающие активное участие в работе студенческого научного общества и имеющие знания, и практические умения в реализации исследовательской и проектной деятельности, могут помочь в организации этого вида деятельности среди других студентов.

В условиях сложившейся эпидемиологической обстановки, когда осенне-зимний период отдельные студенты пропускают занятия по болезни, умение организовать не только свою работу, но и стать наставником другого студента актуально.

Среди студентов техникума этот вид деятельности — наставничество студентов для студентов только развивается.

Но уже можно отметить, что проектно-исследовательская деятельность укрепляет деловые и дружеские контакты внутри группы и между студентами, создает атмосферу содружества.

Любому обществу нужны одаренные люди, и задача общества состоит в том, чтобы рассмотреть и развить способности всех его представителей. К большому сожалению не каждый человек способен реализовать свои способности самостоятельно. Очень многое зависит от преподавателя. Ведь его задача — поддержать учащегося и развить его способности. Следует отметить, что через проектную деятельность осуществляется выявление студентов, имеющих повышенную мотивацию к обучению, развивается интерес к изучаемым предметам, привлекается большое количество студентов. Если обучающийся справляется с работой над учебным проектом, можно надеяться, что во взрослой жизни он окажется более приспособленным: сумеет планировать свою деятельность, владеть навыками самообразования, ориентироваться в разнообразных ситуациях, совместно работать с различными людьми, адаптироваться к меняющимся условиям, а в результате с большей долей вероятности будет реализован в современном обществе.

Литература:

1. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений. — М.: издательский центр «Академия», 2005.
2. Новиков А. М., Новиков Д. А. Образовательный проект: методология образовательной деятельности. — М., 2004.
3. Поташник М. М., Левит М. В. Проектная и исследовательская деятельность учащихся на основе ФГОС.// Завуч.- 2016.-№ 1
4. «Обучонок» Обучающий проект по исследовательской деятельности <http://obuchonok.ru/>
5. Фонд Д. И. Менделеева <http://www.bfnm.ru/>
6. Фонд В. Е. Вернадского <http://www.vernadsky>

Чистописание как ключ к воспитанию

Трубкина Анастасия Сергеевна, учитель начальных классов
ГБОУ г. Москвы «Школа № 2044 имени Героя Советского Союза А. М. Серебрякова»

В статье рассматривается воспитательный потенциал чистописания в условиях снижения роли рукописного письма и роста цифровизации. Исследование опирается на анализ педагогических, культурологических и психологических подходов, представленных в современных научных работах. Показано, что чистописание способствует развитию волевых, эстетических, когнитивных и социальных качеств обучающегося. Обоснована необходимость сочетания традиционных графических практик с цифровыми средствами для усиления воспитательного эффекта.

Ключевые слова: чистописание, культура письма, воспитательный потенциал, каллиграфия, цифровизация.

Чистописание, долгое время занимавшее ключевое место в формировании культуры обучающегося, постепенно утрачивает свою значимость на фоне цифровизации и вытеснения рукописных практик. Ослабление внимания к аккуратному письму сопровождается снижением требований к форме выражения мысли и ослаблением воспитательных ориентиров, связанных с дисциплиной, волевыми усилиями и уважением к тексту. В современной педагогической среде отсутствует цельное понимание того, каким образом чистописание может выступать инструментом воспитания и какие механизмы обеспечивают его влияние на развитие личности учащегося. Цель исследования заключается в выявлении воспитательного потенциала чистописания и определении условий его эффективной интеграции в образовательный процесс современной школы.

Чистописание фиксируется в научной традиции как самостоятельный компонент культуры письма, обеспечивающий согласованность графической формы, речевого содержания и мыслительной операции. Е. В. Разумная подчеркивает, что овладение письмом включает преобразование звуковой структуры в графическую и двигательную, что делает данный процесс не механическим навыком, а основой формирования языковой чувствительности [5]. Письменная компетенция описывается как многослойное рече-рукодвигательное действие, объединяющее владение графемой, способность сохранять ритм строки и умение структурировать текст для адресата. Это позволяет рассматривать чистописание как фундаментальную опору развития письменной культуры младшего

школьника, где графическая точность становится условием осмысленного оформления высказывания [4].

Культурно-языковое значение почерка проявляется в том, что рукописный текст воспринимается как форма уважения к языку и адресату, связанная с чувством меры, пропорции и внутренней собранности письма [5]. Эстетическая составляющая, отражающаяся в ритме, наклоне и плавности линий, трактуется как выражение личной дисциплины, поскольку аккуратность буквописи требует контроля внимания и выработки устойчивых двигательных навыков.

Аккуратное письмо закрепляется как форма организованного усилия, направленного на развитие трудолюбия и самодисциплины. Выполнение графических требований, связанных с четкостью линий, равномерностью интервалов и стабильностью наклона, создает ситуацию постоянного самоконтроля, в которой вырабатывается ответственность за результат и уважение к выполняемой работе [2]. Такой тип деятельности приучает к честному отношению к порученному заданию и формирует способность доводить начатое до завершения. Письмо становится пространством волевого воспитания, где регулярное повторение действий укрепляет устойчивость внимания и внутренний порядок. Эмоционально-волевой аспект выражается в том, что размеренное движение руки и ритмичность штриха создают состояние сосредоточенности, позволяющее снижать напряжение и стабилизировать эмоциональный фон [7]. Одновременно чистописание формирует эстетическое отношение к форме: осознание ритма строки, гармонии пропорций и плав-

ности контура становится частью воспитания эстетического вкуса и уважения к визуальной стороне письменного высказывания [2].

В дошкольной практике элементы каллиграфии выступают средством развития терпения, моторики и устойчивой концентрации. Постепенное освоение линий и графических структур формирует навыки, которые служат основой для дальнейшего успешного письма и регулируемого поведения в учебной деятельности [8]. В работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья согласованность зрительного и моторного компонентов, требуемая при письме, способствует развитию пространственной ориентировки, укреплению психофизиологических функций и повышению уверенности в собственных возможностях [6]. Письменная культура выступает также формой социального воспитания, поскольку оформление текста ориентирует ребенка на восприятие адресата и формирует навыки выражения мысли в понятной и структурированной форме [4]. В совокупности воспитательный потенциал чистописания проявляется многослойно: в укреплении волевых качеств, формировании эмоциональной устойчивости, развитии эстетического восприятия и социализации, основанной на уважении к читателю и к культуре языка.

Расширение цифровой среды снижает значимость рукописного текста, что фиксируется как фактор ослабления внимания к графической культуре и постепенной утраты навыков, ранее обеспечивавших устойчивость учебного процесса [4; 7]. Однако цифровизация не устраняет воспитательные функции письма от руки, поскольку физическое исполнение буквописи требует согласованной работы внимания и моторики, что невозможно полноценно воспроизвести в виртуальной среде. В этих условиях возрастает значение способов интеграции цифровых инструментов в традиционные практики, позволяющих поддерживать интерес к письму и расширять возможности педагогического воздействия.

Одним из примеров такой интеграции является использование электронного приложения «Каллиграфия».

«Каллиграфия» — это электронное приложение, разработанное для обучения письму. Оно предоставляет различные функции, такие как автоматическое выделение линий, подсветка букв и звуковое сопровождение. Помимо этого, оно включает встроенные упражнения и игры, которые помогают улучшить моторику и координацию движений. Помимо этого, оно включает встроенные упражнения и игры, которые помогают улучшить моторику и координацию движений. Помимо этого, оно включает встроенные упражнения и игры, которые помогают улучшить моторику и координацию движений.

Проведенный анализ подтверждает, что чистописание обладает значительным воспитательным потенциалом, проявляющимся на всех этапах образования — от дошкольного периода до профессиональной подготовки. Через требования к аккуратности и ритмичности письма формируются волевые качества, эстетическое восприятие формы, уважение к языку и способность структурировать собственное высказывание, что обеспечивает культурное и когнитивное развитие обучающегося. Одновременно письмо выступает фактором социального воспитания, ориентируя учащегося на адресата и формируя ответственность за качество создаваемого текста. В современных условиях новые возможности обеспечиваются сочетанием традиционных графических практик с цифровыми ресурсами, что позволяет поддерживать мотивацию к обучению и сохранять воспитательные функции чистописания [1; 3]. Чистописание предстает не техникой буквы, а комплексной воспитательной практикой, формирующей ценности, индивидуальную устойчивость и культуру труда в динамичной образовательной среде.

Литература:

1. Васильева А. Ю. Влияние синтеза каллиграфии и компьютерных технологий на развитие творческих способностей студентов //Педагогический журнал Башкортостана. — 2022. — №. 4 (98). — С. 114–127.
2. Воробьёва Е. А., Гамова Н. В. Формирование каллиграфических навыков у учащихся начальных классов //Инновационная наука. — 2021. — №. 12–2. — С. 75–76.
3. Данилова О. А., Терешкин И. Л., Мишина Н. Ю. Результаты апробации электронного приложения к умк по обучению каллиграфическому письму детей младшего школьного возраста //Современное образование. — 2021. — №. 4. — С. 1–10.
4. Мартынова А. В., Салаватова А. М., Бойко Р. А. К вопросу о процессе формирования письменной компетенции младшего школьника //Образовательный вестник «Сознание». — 2021. — Т. 23. — №. 9. — С. 4–12.
5. Разумная Е. В. Чистописание //Педагогическая вики-энциклопедия. — 2024. — Т. 1. — №. 1.
6. Сухонина Н. С. Проблема формирования каллиграфического письма у младших школьных с ОВЗ //Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — №. 69–1. — С. 301–304.
7. Шевченко К. А. Влияние каллиграфии на человека и его творческие способности //Сборник трудов II международной научно-практической конференции «Инновации и дизайн». — Промышленность. Инновации. Дизайн, 2022. — №. 1. — С. 62–70.

8. Штепенко В. В. Введение каллиграфии в образовательную программу как формирование и развитие психологической и эстетической подготовки к школе //Проблемы педагогики. — 2021. — №. 3 (54). — С. 40–42.

Развитие мотивации к профессиональному самоопределению учащихся в процессе обучения физике

Ушакова Валерия Евгеньевна, студент магистратуры
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В современных условиях обновления образовательных стандартов особую значимость приобретает задача формирования у школьников представлений о сферах профессиональной деятельности, связанных с изучаемыми учебными предметами. В естественнонаучном образовании одним из наиболее эффективных средств решения данной задачи является использование учебных материалов, отражающих реальные профессиональные ситуации. В статье рассмотрены современные подходы к профориентации в естественнонаучном образовании, особенности разработки задач с профессиональным содержанием и результаты их апробации в образовательной практике.

Ключевые слова: профориентация школьников; профессиональное самоопределение; учебная мотивация; физика; профессиональный контекст; практико-ориентированные задания; естественнонаучное образование; методика обучения; образовательные стандарты; профессиональные пробы.

Современная система общего образования ориентирована на создание условий для осознанного выбора школьниками будущей профессиональной траектории. В обновлённых Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) подчёркивается необходимость формирования у обучающихся навыков самопознания, понимания рынка труда и карьерных перспектив [8]. Образовательная организация призвана не только обеспечивать учебный процесс, но и сопровождать учащихся в процессе профессионального самоопределения — начиная с младших классов и заканчивая выпуском, через систему профпроб, экскурсий, встреч с представителями профессий и практикоориентированных проектов.

Особую роль в этом процессе играют учебные предметы естественно-научного цикла, так как именно они обеспечивают понимание закономерностей, лежащих в основе инженерных, технических и исследовательских профессий. Физика, будучи одной из ключевых дисциплин школьного курса, позволяет демонстрировать учащимся реальные области применения научных знаний и формировать понимание профессиональных сфер, связанных с технической и исследовательской деятельностью.

Однако современные исследования и практический опыт школ свидетельствуют о недостаточности представлений учащихся о профессиях, связанных с физикой. Проведённый анализ современных учебников, электронных образовательных ресурсов и методических пособий показывает, что элементы профессионального содержания представлены фрагментарно и чаще всего носят описательный характер. Это приводит к снижению интереса к предмету, трудностям в выборе дальнейшего направления обучения и недостаточному уровню внутренней учебной мотивации. В связи с этим особую значимость

приобретает разработка средств, позволяющих интегрировать профориентационный компонент в учебный процесс по физике.

Учебные задания по физике могут выполнять не только образовательную, но и профориентационную функцию. Важно, чтобы задания были ориентированы на моделирование реальных профессиональных ситуаций, что поможет школьникам понять, какие навыки требуются в той или иной профессии.

Исследователи выделяют классификации физических задач по различным основаниям: по характеру требований, по содержанию, по способу задания и решения, по целевому назначению, по степени сложности, по способу выражения условия, по роли в формировании физических понятий [4], [9].

Выделим четыре вида задач по способу знакомства с профессиями:

- Качественные задачи, формирующие умение рассуждать и делать выводы;
- Количествоные задачи, способствующие развитию вычислительных навыков и практической ориентации;
- Задачи естественно-научной грамотности, отражающие междисциплинарные связи;
- Профориентационные кейсы, погружающие учащихся в реальные или смоделированные профессиональные ситуации.

На разных этапах изучения темы имеет смысл использовать разные типы заданий, в зависимости от профессий и целей учителя по развитию умений учащихся. Таким образом мы сможем задействовать и глубину описания профессии, когда это требуется или позволяет время (профессиональная грамотность и кейсы) и познакомить с существованием различных профессий без по-

тери урочного времени, заменив классические задачи на задачи с упоминанием профессий (количественные и качественные задачи).

В процессе разработки заданий профориентационной направленности по физике на основе методических принципов особое внимание отводится выбору тематики и содержания задач, что должно соответствовать Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования в РФ [8]. Требования ФГОС определяют не только образовательные цели и задачи, но и основные темы, которые должным образом представляются в курсе физики, соответствующие возрастным особенностям психологопедагогическим аспектам обучения учащихся данной возрастной группы.

При разработке эффективных учебных материалов по физике, направленных на профессиональную ориентацию школьников, необходимо осуществлять комплексный подход, включающий в себя подбор достоверной информации о специфике условий труда различных сфер деятельности и возможность её последующей интеграции в условие задачи по физике.

Процесс разработки включает несколько этапов:

1. Анализ профессиональных сфер, связанных с изучаемыми темами физики;
2. Отбор ключевых физических закономерностей, применимых в реальной деятельности;
3. Конструирование задач, содержащих профессиональный сюжет;
4. Создание разноуровневых вариантов — от базовых ситуационных вопросов до расчётных и междисциплинарных задач;
5. Методическое описание способов включения заданий в уроки, самостоятельную работу, внеурочную деятельность.

Рассмотрим пример практико-ориентированного задания.

Пример. Почему при работе на токарном или сверлильном станке с неправильно заточенным или затупленным инструментом увеличивается расход электроэнергии?

Данная задача представлена в сборнике задач по физике В. И. Лукашика при изучении темы «Работа и мощность тока» в 8 классе [6]. Задание из категории качественных задач, демонстрирующее связь физических понятий и процессов (сила, электрическая мощность, выделение тепла) и практической значимости в работе токарей, фрезеровщиков, инженеров-технологов, а также экономистов (при планирования производственных затрат).

Применение задач профориентационной направленности может быть осуществлено на разных этапах урока:

- Урок — открытие новых знаний;
- Урок — закрепление знаний;
- Урок — обобщение и систематизация знаний

Изначально учащиеся изучают теоретические основы физики. На этом этапе основное внимание направлено на

подробный анализ законов, принципов, физических процессов. Учитель физики в своей деятельности обладает различными инструментами для достижения этих целей: лекции, совместные обсуждения, работа с текстом, демонстрации и другие. Учебники по физике являются основным источником информации, включающей в себя необходимую теоретическую базу, которые учащиеся должны усвоить.

После того как теоретический материал был усвоен, необходимо перейти к этапу практического применения полученных знаний, где имеет важное значение разработанный сборник задач по физике с профессиональной направленностью.

Задачи разработан таком образом, что полностью охватывает темы школьного курса физики в пределах основной школы (7–9 класс). Задачи сгруппированы по классам и темам, что не вызывает затруднений в поиске какого-либо необходимого задания. Например, после изучения темы «Давление» в 7 классе, учащиеся могут перейти к соответствующему разделу и найти задачи, которые помогут им закрепить полученные знания на практике. Проиллюстрируем это на рис. 1.

Педагогический эксперимент осуществлялся на базе МБОУ «Гимназия № 179-центр образования» Ново-Савиновского района г. Казани. В исследовании принимали участие обучающиеся седьмых классов. В исследовании участвовали ученики двух классов, которые были разделены на две группы: контрольная (7А) и экспериментальная (7Б). Объем выборки составил 50 детей (24 ребенка в контрольном классе и 26 в экспериментальном).

Начальным этапом исследования выступила диагностика направленности учебной мотивации по Дубовицкой Т. Д.. Цель — выявление направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности обучающихся во время изучения физики [3].

Как отмечает Маркова Аэлита Капитоновна, «учебная мотивация» — это «постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними» [7]. Наличие сильной мотивации у учащихся оказывает существенное влияние на прогресс в процессе познания различных дисциплин, в том числе и школьных. Внутренняя мотивация значительно облегчает и ускоряет процесс обучения.

Диагностика направленности учебной мотивации — это тест, включающий в себя 20 суждений с четырьмя вариациями ответа: «верно», «пожалуй, верно», «пожалуй, неверно» и «неверно». Методика может быть применена в работе со всеми категориями обучающихся, способным к самоанализу и самоотчёту.



Рис. 1. Страницы из разработанного сборника задач по физике с профессиональным содержанием

Помимо диагностики внутренней учебной мотивации на первом занятии, учащиеся ответили на вопросы дифференциально диагностического опросника Е. А. Климова. Это диагностическая методика, направленная на выявление интересов школьников в различных сферах деятельности. Методика представляет собой опросник, состоящий из 20 вопросов, в котором учащимся предлагаются оценить степень своего интереса к ряду утверждений или видов деятельности, связанных с различными сферами жизни и профессий [5].

Повторная диагностика уровня развития учебно-профессиональной мотивации школьников с целью определения эффективности разработанных уроков с использованием сборника задач профессиональной направленности проводилась по тем же самым методикам.

С целью выявления значимости различий школьников двух классов: контрольного и экспериментального был применен метод статистической обработки данных с помощью критерия Пирсона (χ^2 - хи-квадрат). Данный метод позволяет оценить значимость различий двух групп путем сравнения ожидаемых частот наступления событий и фактических частот их наступления, после чего подтверждается или опровергается гипотеза, в зависимости от полученного результата $\chi^2_{\text{стат}}$.

Анализ данных, полученных в ходе исследования, позволяет сделать вывод о том, что использование разработанных практико-ориентированных заданий по физике, объединенных в сборник задач, оказало более эффективное влияние на развитие учебной и профессиональной мотивации учащихся, что демонстрирует положительная

динамика в экспериментальном классе, где систематически применялись задания из сборника. Дети стали более активны на уроках, они с большим интересом занимались решением задач, задавали множество вопросов, связанные с применением предметных знаний и различных ситуаций. Статистическая обработка данных (критерий χ^2 Пирсона) показала достоверные различия между исходным и итоговым состоянием исследуемых показателей, что подтверждает эффективность использования задач с профессиональным содержанием.

Включение в учебный процесс задач по физике, ориентированных на профессиональный контекст, является эффективным средством формирования мотивации к профессиональному самоопределению школьников. Такие задания помогают учащимся увидеть значимость учебного предмета, расширяют представления о возможных сферах профессиональной деятельности, способствуют развитию функциональной грамотности и осознанному выбору образовательной траектории.

Разработанный сборник задач по физике представляет собой действенное средство формирования мотивации к профессиональному самоопределению, а также способствует формированию мотивации к познанию предмета, развитию функциональной грамотности и осознанию связи между учебным предметом и реальной профессиональной деятельностью. Работа имеет практическую значимость и может быть использована в образовательной деятельности учителями физики как в рамках основного курса, так и в рамках элективных и внеурочных форм обучения.

Литература:

1. Ахметова, С. А. Роль и место профильного обучения в вопросе профессионального самоопределения личности школьника / С. А. Ахметова // Вестник СМУС74. — 2017. — № 3. — С. 81–84.

2. Васильченко, М. Современная профориентация: как искать дело жизни. — 2025. — 146 с.
3. Дубовицкая, Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. — 2002. — № 2. — С. 42–46.
4. Кислякова, О. П. О классификации учебных задач по физике / О. П. Кислякова, Л. П. Снежкина // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 66–2. — С. 166–169. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-klassifikatsii-uchebnyh-zadach-po-fizike> (дата обращения: 27.11.2025)
5. Клинов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. А. Клинов. — 4-е изд., стер. — М: Издательский центр «Академия», 2010. — 304 с.
6. Лукашик, В. И. Сборник задач по физике. 7–9 классы: пособие для учащихся общеобразоват. учреждений // В. И. Лукашик, Е. В. Иванова. — 25-е изд. — М.: Просвещение, — 2011. — 240 с.
7. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. / А. К. Маркова. — М.: Просвещение. — 1983. — 96 с.
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 15.10.2025).
9. Саляхутдинов, Д. Д. Классификация физических задач и их роль в освоении учебного материала / Д. Д. Саляхутдинов, Ю. Н. Никитина // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». — URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017035014> (дата обращения: 27.11.2024).
10. Фролова, С. Л. Организация эффективной профориентации в школе / С. Л. Фролова // Профильная школа. — 2023 — № 4 — С. 38–43.

Традиционные уроки как точка отсчета для педагогических инноваций

Фетисова Дарья Григорьевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Сердюкова Юлия Александровна, кандидат юридических наук, доцент
Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета

Ключевые слова: обучение, школа, воспитание, история, образование, урок

В педагогике существует множество различных форм обучения и воспитания, которые помогают педагогу организовать образовательный процесс и сделать его по-нятным и занимательным для каждого обучающегося.

Формы обучения представляют собой целенаправленную, четко организованную систему. Разные формы обучения можно совмещать между собой, что позволяет сделать урок более насыщенным и разнообразным, и позволяет донести тему для обучающихся.

На протяжении многих веков, доминирующим типом обучения являлись традиционные формы. Традиционное образование, также известное обычное образование, подразумевает устоявшиеся формы обучения, которые общество традиционно использует в учебных заведениях, например, лекции, семинары, практические занятия [5].

Главным пунктом в организации традиционного обучения является классно-урочный принцип, основателями которого по праву считаются Я. А. Коменский и И. Ф. Гербарт [1, с.25]. На этом принципе построена традиционная школа.

Основная цель традиционного образования — продолжать передавать навыки, факты и стандарты морального и социального поведения, которые, по мнению взрослых, необходимы для материального благополучия следующего поколения.

Существуют отличительные признаки традиционной классно-урочной технологии, такие как [2, с.310]:

1. Все обучающиеся в классе должны быть одного возраста и уровня подготовки и с постоянным составом на весь период школьного обучения;
2. Весь класс работает по единому годовому плану и программе согласно расписанию. Из чего следует, что все обучающиеся должны приходить в школу в одно и то же время;
3. Основная единица занятия — урок;
4. Урок посвящен лишь только одному учебному предмету и тему, то есть обучающиеся работают над одним и тем же материалом;
5. Процессом работы обучающихся полностью руководит учитель, то есть он оценивает результаты, уровень обученности каждого учащегося в отдельности и в конце учебного года принимает решение о переводе учащихся в следующий класс;
6. Учебные пособия используются, в основном, для выполнения домашней работы.

Характерные черты традиционного обучения [3, с.602]:

1. Преобладание сообщающего преподавания, то есть педагог сообщает знания обучающимся.
2. Нормативность, то есть для традиционного обучения важны строго заданные стандарты образования, усвоение которых обязательно для каждого обучающегося.

3. Ориентация на «среднего» обучающегося.

Традиционное образование, веками выстраивавшееся вокруг лекций и заучивания, постепенно уступает место новым подходам. Современный урок возник как ответ на потребность в более эффективном и увлекательном образовательном процессе. Он противопоставляется традиционному подходу, где преподаватель является центральной фигурой, а ученики — пассивными слушателями. Ключевое изменение — это смещение акцента с передачи готовых знаний на активное участие учеников в процессе обучения.

Оценка знаний также трансформируется, переходя от простого воспроизведения фактов к демонстрации понимания, умения применять знания на практике, анализировать информацию и решать проблемы. Цель современного урока — не просто дать знания, а научить учиться, развивать самостоятельность и творческие способности [4, с.31].

Поиск новых методов и форм организации обучения породили новый термин в методике обучения — «современный урок», который противопоставляется традиционному уроку.

Литература:

1. Амирова, Л. И. Традиционные и инновационные формы обучения в современной школе / Л. И. Амирова // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. — 2023. — № 4 (42). — С. 23–27.
2. Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — Москва: Академия, 2002. — 576 с.
3. Коджаспирова, Г. М. Педагогика / Г. М. Коджаспирова. — Москва: КноРус, 2010. — 752 с.
4. Хупорской, А. В. Современная дидактика / А. В. Хупорской. — Санкт-Петербург: Питер, 2001. — 544 с.

Геймификация на уроках английского: как превратить изучение языка в увлекательное приключение

Филатова Светлана Михайловна, учитель английского языка
МОБУ СОШ № 80 г. Сочи имени Героя Советского Союза Д. Л. Калараша (Краснодарский край)

В статье автор рассматривает потенциал геймификации как инновационного инструмента преподавания английского языка в школе и делится практическим опытом внедрения игровых механик.

Ключевые слова: геймификация, мотивация, интерактивное обучение, игровые механики, английский язык, вовлённость, коммуникативные навыки, образовательная игра, обратная связь, дифференцированный подход.

Только играя, человек достигает своего человеческого состояния.

Фридрих Шиллер

Каждый учитель английского хотя бы раз сталкивался с этой картиной: ученики вяло перелистывают учебник, отвечают однозначно, а в глазах — тоска. «Зачем мне это? Всё равно забуду через неделю», — чи-

таем мы в их взглядах. А потом наблюдаем другую сцену: те же ребята с горящими глазами сидят за компьютерами или смартфонами, проходят уровни в игре, обсуждают стратегии, радуются победам. Что же делает игры

такими притягательными? Ответ прост: игра даёт то, чего часто нет на традиционном уроке: ощущение прогресса («Я прокачал навык!»); право на ошибку без страха оценки; чёткие правила и понятные цели; радость маленьких побед.

Если грамотно перенести эти механизмы в класс, язык перестаёт быть «предметом из учебника» и становится живым инструментом общения. Давайте разберёмся, как это сделать без лишних затрат и сложных технологий.

За годы преподавания я вывела для себя три ключевых принципа, объясняющих эффективность игровых методов:

1. *Язык учится через действие, а не через заучивание.* В игре ученик не «зубрят» фразы — он использует их для достижения цели. Нужно спросить дорогу? Вот карта и задание. Хочется открыть следующий уровень? Сначала составь 5 предложений в Present Perfect. Так грамматика и лексика обретают смысл.

2. *Ошибка становится шагом к успеху.* В обычной работе над ошибками ученик чувствует себя проигравшим. В игре промах — это часть процесса: «Не получилось? Попробуй ещё раз!». Это снимает языковой барьер и побуждает говорить смелее.

3. *Мотивация рождается из видимого прогресса.* Когда ученик видит, как растёт его «уровень» или пополняется коллекция значков, он понимает: «Я реально становлюсь лучше!». Это куда мощнее, чем абстрактное «Ты молодец». Не нужно сразу устраивать масштабные квесты. Начните с малого — и вы увидите, как меняется атмосфера на уроке.

«Система уровней». Как внедрить: создайте таблицу на доске или в электронном журнале с градацией: «Новичок (A1)»: 20 новых слов + 5 простых фраз; «Исследователь (A2)»: 40 слов + минидиалог; «Мастер (B1)»: 60 слов + монолог 1 мин. Ученики видят чёткий путь развития и гордятся переходами на новые уровни.

«Значки достижений». Например: «Король произношения» (за чистое воспроизведение звуков); «Мастер диалога» (за лучший ролевой разговор); «Лексический чемпион» (за использование 5 новых слов в рассказе).

Советую распечатать красочные значки и вручать торжественно — это создаёт ритуал успеха.

«Миссия дня». Как это выглядит: вместо «Сделаем упражнение 5» говорите: «Сегодня вы — агенты, которые должны расшифровать послание. Для этого нужно правильно употребить Past Simple в 7 предложениях». Рутинная работа превращается в захватывающую задачу.

Реальные кейсы из моей практики

Кейс 1. «Путешествие по Лондону» (5–7 классы).

Цель: отработать лексику по теме «Город» и конструкции *There is/are*.

Ход урока: Ученики получают «билеты» с маршрутом (карта Лондона на доске). На каждой «станции» (БигБен, Букингемский дворец) — задание: описать здание, используя новые слова, или задать вопрос про достопримечательность. За каждое выполненное задание — наклейка на билет. Собрав 5 наклеек, команда получает «сувенир» (дополнительное задание на выбор). В результате даже слабые ученики активно включались, потому что видели цель — собрать все наклейки.

Кейс 2. «Битва синонимиков» (8–9 классы).

Цель: расширить активный словарный запас.

Ход урока: Класс делится на две команды. Учитель называет слово (*happy*). Команды по очереди называют синонимы (*cheerful, joyful, delighted*). Кто не может продолжить — проигрывает раунд. Соревновательный элемент заставляет вспоминать слова быстрее, а смех над «небольшими» вариантами (*smiling like a Cheshire cat*) снимает напряжение.

Кейс 3. «Подкаст о школе» (10–11 классы).

Цель: развить спонтанную речь и произношение.

Ход урока: Ученики создают «редакцию» подкаста: ведущий, редактор, звукорежиссёр. Тема: «Почему английский важен в нашей школе?». Каждый готовит 1–2 минуты речи, записывает на телефон. В конце — прослушивание и обсуждение: «Что было самым убедительным?». Запись можно выложить в школьный чат — это придаёт работе смысла.

За годы экспериментов я выделила пять «ловушек», в которые легко попасть:

1. «Перебор с правилами».

Ошибка: объяснять 10 минут, как работает система уровней.

Решение: начните с 1–2 простых механик (например, очки + значки). Добавляйте новое постепенно.

2. «Только для сильных».

Ошибка: победы достаются лишь отличникам.

Решение: вводите «бонусы» для слабых (дополнительное время, подсказка) и чередуйте индивидуальные и командные задания.

3. «Без рефлексии».

Ошибка: игра заканчивается, и всё забывается.

Решение: всегда задавайте вопросы:

Что было самым сложным? Какие новые слова вы запомнили? Где это можно применить в жизни?

4. «Форма вместо содержания».

Ошибка: квест ради квеста, без языковой цели.

Решение: каждое игровое задание должно отрабатывать конкретный навык (грамматику, лексику, говорение).

5. «Однообразие».

Ошибка: использовать один и тот же формат месяцами.

Решение: обновляйте механики каждые 2–3 недели (новые значки, сюжеты, форматы).

Адаптация под возраст и уровень

– Младшие школьники: больше визуала (карточки, картинки, цветные маркеры); простые сюжеты («Помоги

медвежонку найти мёд»); физические действия (поднять руку, если услышал слово *cat*).

– Средняя школа (6–9 классы): квесты с элементами детектива («Расследуй тайну заброшенной школы»); соревнования между командами; проекты с продуктом (коллаж, минивидео).

– Старшая школа (10–11 классы): симуляции реальных ситуаций (собеседование, переговоры); дебаты на актуальные темы; создание контента для соцсетей (посты, сторис на английском).

Что нужно для старта — минимум ресурсов, максимум эффекта. Не верьте мифу, что геймификация требует дорогих гаджетов. Всё, что вам нужно: доска и цветные маркеры; карточки с заданиями; таблица для учёта очков (можно на бумаге); призы/символы (наклейки, распечатанные значки).

Литература:

1. Хармер Дж. Практика преподавания английского языка / пер. с англ. — М.: Дело, 2004. — 272 с.
2. Торнбери С. Как преподавать лексику / пер. с англ. — М.: Pearson Education, 2021. — 240 с.
3. Каппа К. М. Геймификация обучения и преподавания / пер. с англ. — М.: Лаборатория знаний, 2017. — 304 с.
4. Оксфорд Р. Л. Стратегии изучения языков: что должен знать каждый учитель / пер. с англ. — М.: Высшая школа, 2020. — 192 с.
5. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology. — М.: Дрофа, 2007. — 256 с.
6. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. — М.: АРКТИ, 2002. — 176 с.

Развитие творческого потенциала у детей младшего дошкольного возраста посредством конструирования

Филатова Юлия Гаптулхаковна, воспитатель
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 19 г. Крымска (Краснодарский край)

В статье автор говорит о том, как важно развивать у малышей креативность, и конструирование здесь играет ключевую роль. Автор убежден: это не просто игра в «собери-разбери», а настоящий портал в мир фантазии, где каждый ребенок может найти и показать свою неповторимую искру таланта.

Ключевые слова: творчество, конструирование, мышление, мелкая моторика.

Педагоги и психологи все больше признают конструирование как эффективный способ развития творческого потенциала. Согласно Ж. Пиаже, творчество тесно переплетается с детским интеллектом и их стремлением познавать мир. Он подчеркивает, что для дошкольников игра и эксперименты являются основными проявлениями творчества, а конструирование выступает как наиболее естественный путь познания. Занятия конструированием не только совершенствуют мелкую моторику, но и стимулируют мыслительные процессы, обучая детей планировать и достигать поставленных задач. Исследования подтверждают, что дети, увлеченные конструированием,

цифровые инструменты (*Kahoot!*, *Quizizz*) — это бонус, но не обязательное условие. Даже с мелом и доской можно создать атмосферу приключения.

Геймификация — не панацея, а инструмент, который оживляет обучение. Она не отменяет грамматику или диктанты, но даёт им контекст: теперь это не «надо выучить», а «нужно использовать, чтобы пройти уровень».

Мой главный вывод за годы работы: когда ученик чувствует себя героем, а не учеником, он готов преодолевать любые языковые препятствия. Начните с малого — с одного игрового элемента на урок. И вы увидите: глаза, которые раньше смотрели в окно, теперь горят азартом. А это — лучшая награда для учителя. Попробуйте ввести одну игровую механику на следующей неделе. Возможно, именно она станет тем ключом, который откроет для ваших учеников дверь в увлекательный мир английского языка.

лучше справляются с учебной программой, поскольку развивают навыки анализа и синтеза информации.

Исследования в дошкольных учреждениях показывают, что дети, вовлеченные в конструирование, демонстрируют более высокий уровень креативности и нестандартного мышления. Более того, в процессе конструирования дети учатся справляться с трудностями, находя пути решения и доводя свои проекты до конца. Э. Торндайк отмечает, что непосредственное взаимодействие с материалами развивает у детей критическое мышление и креативность, что является ценным качеством в современном мире.

Маленькие дети — это настоящие исследователи мира, полные любопытства и желания творить. И одним из самых увлекательных и полезных занятий для них является конструирование. Это не просто игра с кубиками и деталями, а мощный инструмент для развития их творческого потенциала, который закладывает фундамент для будущих успехов.

Почему конструирование так важно для малышей?

В младшем дошкольном возрасте дети активно по-знают мир через ощущения и действия. Конструирование предлагает им уникальную возможность:

Воображение оживает. Когда малыш берет в руки детали конструктора, он видит не просто пластик или дерево, а потенциал для создания чего-то нового. Он может представить себе дом, машину, животное или даже целую сказочную страну. Конструирование дает свободу для воплощения этих фантазий в реальность.

Мышление становится гибким. Нет единственно правильного способа собрать ту или иную фигуру. Ребенок экспериментирует, пробует разные варианты, ищет решения. Это учит его мыслить нестандартно, находить новые подходы к задачам и не бояться ошибок.

Мелкая моторика и координация. Соединение деталей, поворот их в руках, точное размещение — все это требует ловкости и точности движений. Развитие мелкой моторики напрямую связано с развитием речи и когнитивных способностей.

Пространственное мышление. Малыш учится понимать, как объекты соотносятся друг с другом в пространстве, как они могут быть расположены, как создать устойчивую конструкцию. Это важный навык, который пригодится ему в дальнейшем обучении.

Самовыражение и уверенность. Создавая что-то своими руками, ребенок испытывает гордость за свои достижения. Он учится выражать свои идеи и эмоции через творчество, что способствует формированию позитивной самооценки и уверенности в себе.

Развитие речи и коммуникации. Обсуждая свои постройки с родителями или сверстниками, ребенок учится описывать свои идеи, задавать вопросы, слушать других.

Литература:

1. Хорнбека, Дж. Детская психология: развитие ребенка в процессе школьного обучения. — СПб.: Питер, 2006. — 356 с.
2. Выготский, Л. С. Психология развития. М.: Эксмо-Пресс, 2005. — 496 с.
3. Леонтьев, А. А. Психология общения в детском возрасте. — М.: Изд-во Московского университета, 2001. — 320 с.
4. Алексеева, М. М. Современные методики раннего развития: теория и практика. — М.: Владар, 2015. — 448 с.

Это стимулирует развитие словарного запаса и навыков общения.

Как помочь малышу раскрыть свой творческий потенциал через конструирование?

Родители и педагоги играют ключевую роль в этом процессе. Важно создать благоприятную среду и предложить правильные инструменты:

Разнообразие материалов. Предложите малышу разные виды конструкторов: крупные кубики для самых маленьких, детали с различными формами и текстурами, магнитные конструкторы, деревянные блоки. Чем разнообразнее материалы, тем шире простор для фантазии.

Свобода выбора. Не навязывайте ребенку готовые образцы или инструкции. Пусть он сам решает, что и как строить. Ваша задача — поддержать его идеи и помочь, если он столкнется с трудностями.

Поощрение экспериментов. Хвалите ребенка не только за результат, но и за процесс. Отмечайте его смелые идеи, необычные решения, попытки что-то изменить.

Совместное творчество. Стройте вместе с ребенком! Это не только укрепит вашу связь, но и даст ему возможность учиться у вас, наблюдать за вашими действиями и перенимать опыт.

Создание «зоны творчества». Выделите место, где ребенок может свободно играть с конструктором, не боясь испачкать или что-то уронить. Это может быть коврик на полу или специальный столик.

Вопросы, стимулирующие мышление. Вместо того, чтобы говорить «красиво», задавайте вопросы: «Что это у тебя получилось?», «А почему ты решил сделать именно так?», «Что еще можно добавить?». Это побудит ребенка к размышлению и объяснению своих действий.

Не бойтесь «неправильных» построек. Для малыша нет «неправильных» построек. Каждая его конструкция — это шаг в развитии. Важно, чтобы он чувствовал себя свободно и не боялся ошибаться.

Конструирование — это не просто игра, а настояще путешествие в мир творчества для малышей. Предоставляя им возможность строить, экспериментировать и воплощать свои идеи, мы помогаем им раскрыть свое творчество и креативность.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 50 (601) / 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 24.12.2025. Дата выхода в свет: 31.12.2025.

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.