

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

16 2026
ЧАСТЬ VII

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 16 (619) / 2026

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображен *Станислав Густавович Струмилин* (1877–1974), советский экономист и статистик.

Станислав Густавович родился в селе Дашковцы Подольской губернии, ныне Литинского района Винницкой области Украины, в семье обедневшего дворянина (настоящая фамилия — Струмилло-Петрашкевич). Он обучался в Скопинском реальном училище, а затем поступил в Электротехнический институт в Санкт-Петербурге. В 1897 году присоединился к революционному движению, в 1899-м участвовал во всеобщей студенческой забастовке, в том же году был отчислен из института и отдан в солдаты. Вступил в «Союз борьбы за освобождение рабочего класса». В 1899 году стал членом РСДРП, сначала как меньшевик, а с 1923 года — большевик.

Впоследствии его еще дважды исключали из института; три раза он был арестован; выдержал страшное избиение в петербургской тюрьме «Кресты»; дважды был приговорен к ссылке, дважды бежал из ссылки. Несмотря ни на что, окончил Петербургский политехнический институт по экономическому отделению в 1914 году.

После Октябрьской революции Струмилин организовал отдел статистики в Высшем совете народного хозяйства. С 1919 года он стал уделять особое внимание статистике труда. После того, как Ленин ознакомился с некоторыми опубликованными статьями Струмилины по этой теме, он пригласил его работать в Госплан. Позже Струмилин стал заместителем председателя Госплана, а потом членом Президиума.

Одновременно Станислав Густавович вел научную и педагогическую работу в МГУ, Институте народного хозяйства имени Плеханова, Московском государственном экономическом институте.

Под руководством Струмилины была разработана первая в мире «система материальных балансов».

Струмилин является автором более 700 работ в области экономики, статистики, управления народным хозяйством, планирования, демографического прогнозирования, политэкономии социализма, экономической истории, научного коммунизма, социологии, философии.

Ему также принадлежит авторство одного из методов построения индекса производительности труда, получившего название «индекс Струмилины».

Изучая проблемы экономической эффективности образования, ученый сформулировал закон «убывающей продуктивности школьного обучения», согласно которому с возрастанием количества ступеней обучения снижается его экономическая рентабельность для государства, а квалификация рабочих повышается медленнее, чем число лет, затраченных на обучение.

В то же время Струмилин исследовал зависимость между степенью квалифицированности работников и сроками их обучения. Им были установлены методы определения оптимального периода школьного обучения и размеров расходов на образование каждого рабочего с учетом роста национального дохода государства. По данным Струмилины, введение всеобщего начального образования в СССР дало экономический эффект, в 43 раза превышающий затраты на его организацию; рентабельность начального обучения лиц, занятых физическим трудом, в 28 раз превысила себестоимость обучения, а капитальные затраты на него окупались через полтора года.

Выводы Струмилины о высокой рентабельности обучения в вузах преимущественно малоимущих выходцев из рабочих и крестьян подтверждали окупаемость бесплатного высшего образования и содержания студентов за государственный счет, а также давали возможность обосновать обязательную трехлетнюю работу выпускников вузов по распределению, установление им заработной платы не ниже, чем у квалифицированных рабочих. Известно его высказывание: «Лучше стоять за высокие темпы, чем сидеть за низкие».

Указом Президиума Верховного Совета СССР за выдающиеся заслуги в развитии экономической науки и в связи с девяностолетием со дня рождения Станиславу Густавовичу Струмилину было присвоено звание Героя Социалистического Труда с вручением ему ордена Ленина и золотой медали «Серп и молот». Он награжден также четырьмя орденами Ленина, орденом Октябрьской революции, орденом Трудового Красного Знамени, а также медалями, в том числе «За трудовую доблесть».

Умер Станислав Густавович в 1974 году в Москве, похоронен на Новодевичьем кладбище.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Алдирова А. М.

Сравнительный анализ педагогической эффективности применения метода площадей на уроках геометрии в 9-м классе... 459

Арылхан Г. Б.

Геймификация обучения: как игры повышают мотивацию..... 462

Боева И. Ю., Рыбченко Е. П.

Дидактическая игра как средство формирования основ финансовой грамотности у детей дошкольного возраста ... 464

Буйских Е. Д.

Особенности просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 466

Гильдерман С. А.

Правила успеха адаптации первоклассника в школе 467

Гильдерман С. А.

Функциональная грамотность в начальной школе 470

Гончарова А. С., Русских Ю. С., Коломиец А. Э., Кикош Т. В.

Гендерный аспект воспитания семейных ценностей: формирование моделей мужественности и женственности 472

Громов Ю. В., Цветков М. М.

Лауреаты Нобелевской премии по литературе на почтовых марках СССР и России: история и педагогическое значение..... 474

Долгих К. А.

Картинная галерея в детском саду как средство музейной педагогики 478

Изовская Н. С.

Формирование интереса к обучению посредством индивидуального выбора и причастности 480

Иржанова Е. В.

Технология проектно-ориентировочного управления научно-исследовательской деятельностью обучающихся в общеобразовательной организации 482

Капканова М. Х.

Словарная работа на уроках русского языка в начальной школе для детей с нарушениями интеллекта 484

Коврова А. Р., Дорофеева В. М.

Формирование правильности речи у студентов на занятиях физической культурой и спортом..... 486

Лазутка А. М.

Музыка как универсальный ключ к развитию: взгляд учителя-дефектолога..... 489

Лясота К. А., Горовая М. К., Семенюта Е. В., Шацкая Е. А.

Роль приобщения к региональным традициям в воспитании чувства принадлежности к роду 491

Ляудина Д. В.

Визуализация как когнитивный инструмент: преодоление дефицита пространственного мышления у обучающихся через цифровую среду на примере GeoGebra 492

Мазанова О. В., Иванова Г. П., Агеева Т. М., Павлова О. А.

Волшебный мир театра: театрализованная деятельность в работе с дошкольниками 494

Насекина А. Ю.

Изучение коммуникативной функции речи у дошкольников с моторной алалией 496

Неверова А. В.

Развитие детей дошкольного возраста через ТИКО-конструирование 498

Певченко Д. Н., Тонких Р. Н.

Проектирование развивающей предметно-пространственной среды группы ДОО в соответствии с календарно-тематическим планированием..... 499

Покрова Н. С., Ефимова У. А.

Новые горизонты физкультуры: как цифровые решения раскрывают потенциал детей в детском саду (из опыта работы) 501

Разуванова В. А.

Факторы влияющие на склонность к вредным привычкам у учащихся коррекционных классов..... 503

Рустамов Х. Ш., Гофурова Н. К.

Теоретические основы образовательных технологий на основе искусственного интеллекта 505

Савченко Ю. С., Барчо А. А., Городицкая Д. С., Корольчук Е. В.

Сетевое взаимодействия детских садов Краснодара как ресурс психолого-педагогического сопровождения семей с детьми с особыми образовательными потребностями 508

Садчикова В. В.

Современные технологии повышения мотивации учащихся среднего этапа обучения к изучению иностранного языка..... 510

Свириденко А. А.

Реализация программ дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности в детском доме как условие успешной социализации воспитанников 513

Спарышева Е. Н.

Педагогические условия социально-личностного развития дошкольников в детском саду 516

Суслова Г. В.

Геокешинг как инновационная технология интеграции физической и интеллектуальной активности на уроках физкультуры в школе... 518

Тараник А. А.

Формирование навыков самоконтроля и самооценки как важный фактор повышения качества образования младших школьников..... 520

Чан Ле Куан

Трудности при изучении предлогов места у вьетнамских студентов на уроках русского языка как иностранного: из опыта работы преподавателя..... 523

Шигаева Р. Х.

Развитие связной речи у младших школьников с ЗПР 525

Юань Шуай

Становление и развитие музыкального образования в России и Китае: историко-педагогический анализ 527

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Бабин А. Р.

Реализация модуля «Самбо» в условиях ограниченного пространства и высокой наполняемости классов: методика круговой тренировки 530

Дорофеева В. М., Коврова А. Р.

Роль паралимпийского спорта в системе современной физической культуры и социальной интеграции..... 533

Петрова К. Е., Мужикова Е. А., Лямина У. А.

Киберспорт в студенческой среде: проблемы и перспективы развития..... 535

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Ропова Д. Э.

Интеграция философии киндзуги в ревитализацию: сохранение памяти объектов в России..... 537

ПЕДАГОГИКА

Сравнительный анализ педагогической эффективности применения метода площадей на уроках геометрии в 9-м классе

Алдинова Айдана Мараткызы, студент магистратуры

Научный руководитель: Тлеубергенова Мадина Альмухановна, кандидат физико-математических наук, профессор
Каспийский университет технологии и инжиниринга имени Ш. Есенова (г. Актау, Казахстан)

Данная работа освещает влияние применения метода площадей на успеваемость учащихся по геометрии. Метод площадей представляет собой способ решения геометрических задач, при котором свойства фигур раскрываются через сравнение их площадей, разбиение на части и их преобразование, что способствует более глубокому пониманию материала и развитию логического мышления учащихся.

Ключевые слова: метод площадей, геометрия, 9 класс, логическое мышление, педагогическая эффективность, сравнительный анализ.

В современной системе образования обучение геометрии является одним из важных средств развития логического, пространственного и аналитического мышления учащихся. Однако традиционные методы обучения часто основаны на заучивании формул и решении стандартных задач, что не всегда в достаточной мере способствует глубокому пониманию материала учащимися [1, с. 35]. В связи с этим возникает необходимость внедрения в образовательный процесс эффективных, наглядных и исследовательских методов обучения.

Одним из таких методов является метод площадей. Данный метод позволяет объяснять свойства геометрических фигур через сравнение их площадей, разбиение на части и последующую перестройку [2, с. 88]. Метод площадей создает условия не только для получения результата, но и для понимания внутренней логики задачи, играя особую роль в формировании культуры доказательства у учащихся.

Цель данного исследования — определить педагогическую эффективность применения метода площадей в геометрии 8 класса и оценить её на основе сравнения с традиционными методами обучения.

Задачи исследования:

- определить методические особенности применения метода площадей в геометрии 8 класса;
- разработать систему задач, основанных на методе площадей;
- выявить изменения в учебных результатах учащихся при использовании метода площадей;
- провести сравнительный анализ с традиционными методами обучения и оценить педагогическую эффективность.

Гипотеза исследования: если в процессе обучения геометрии систематически использовать метод площадей, то уровень сформированности навыков решения задач, логического мышления и культуры доказательства у учащихся будет выше по сравнению с учащимися, обучающимися традиционными методами.

Исследование было организовано в виде длительного педагогического эксперимента в двух параллельных 9 классах общеобразовательной школы. Эксперимент проводился поэтапно с октября 2025 года по апрель 2026 года и осуществлялся в соответствии с естественным ходом учебного процесса.

В качестве экспериментальной базы были выбраны следующие классы:

- 9 «Ә» класс — 24 учащихся (экспериментальная группа);
- 9 «Г» класс — 23 учащихся (контрольная группа).

Для определения показателей эксперимента в исследовании были использованы два основных диагностических инструмента:

- 1) Контрольные работы по геометрии
- 2) Логико-познавательные задания

Результаты контрольной работы были обработаны по двум классам, а средние арифметические значения внесены в таблицу 1.

Таблица 1. Результаты начальной контрольной работы

Показатель	9 «Ә» класс (экспериментальный)	9 «Г» класс (контрольный)
Количество учащихся	24	23
Суммарный балл	148	132
Средний балл	6,17	5,74

Как видно из таблицы, средний показатель экспериментального класса немного выше по сравнению с контрольным классом. Однако данное различие не является значительным и рассматривается как естественное отклонение в условиях обычного учебного процесса [3, с. 16].

С целью оценки уровня познавательного развития учащихся был проведён диагностический тест на логическое мышление [4, с. 120]. Тест состоял из 6 заданий, каждое правильное решение оценивалось в 1 балл. Данный тест был направлен на проверку умений анализа, сравнения, выявления закономерностей и формулирования выводов. Результаты тестирования представлены в таблице 2:

Таблица 2. Результаты тестирования на определение логического мышления

Показатель	9 «Ә» класс	9 «Г» класс
Суммарный балл	94	79
Средний балл	3,9	3,4

Результаты логического теста показали наличие определённой разницы между двумя классами. В экспериментальном классе средний показатель оказался выше, что свидетельствует о более эффективном применении учащимися операций выявления закономерностей и сравнения при выполнении заданий.

Результаты практической работы

После завершения формирующего этапа в экспериментальном и контрольном классах были повторно измерены показатели учебных достижений и познавательного развития. Полученные результаты были сопоставлены с данными начального этапа, а динамика изменений проанализирована комплексно.

С целью анализа динамики результатов на рисунке 1 представлена диаграмма:

- синий цвет — 9 «Ә» класс;
- оранжевый цвет — 9 «Г» класс.

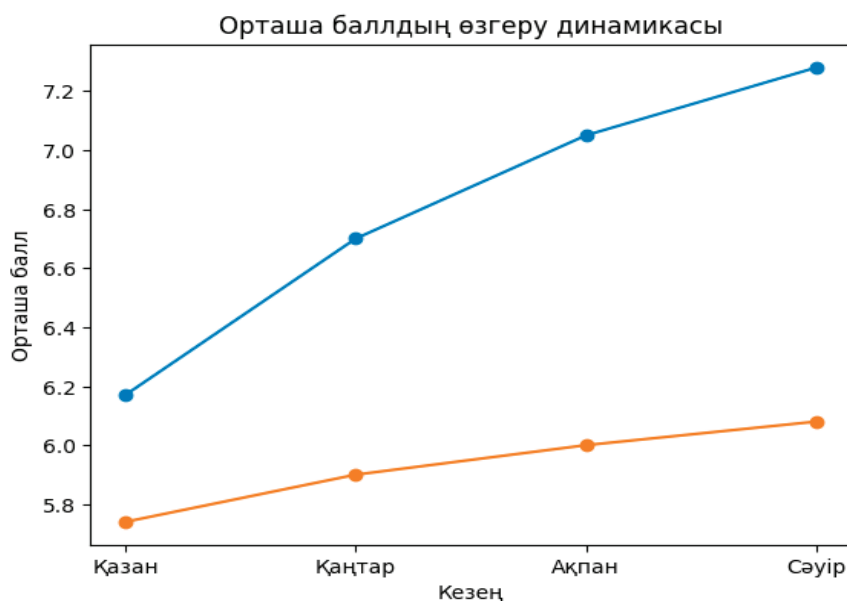


Рис. 1. Динамика изменения среднего балла

В экспериментальном классе наблюдается устойчивый рост среднего балла. Показатель с 6,17 в октябре повысился до 7,28 в апреле, что свидетельствует о постепенном более глубоком усвоении учебного материала учащимися.

По результатам тестирования на определение логического мышления в экспериментальном классе (9 «Ә») на начальном этапе средний балл составлял 3,9, а на итоговом этапе увеличился до 4,4. Это составляет прирост на +0,5 балла. В пересчёте на количество учащихся, на начальном этапе число учеников, показавших результат, близкий к высокому уровню (5–6 баллов), составляло примерно 9–10 человек, тогда как на итоговом этапе этот показатель увеличился до 12 учащихся. Данные изменения свидетельствуют о том, что учащиеся стали более эффективно применять логические операции (анализ, сравнение, формулирование выводов) [5, с. 15]. Для дополнительного анализа результатов на рисунке 2 представлена диаграмма.

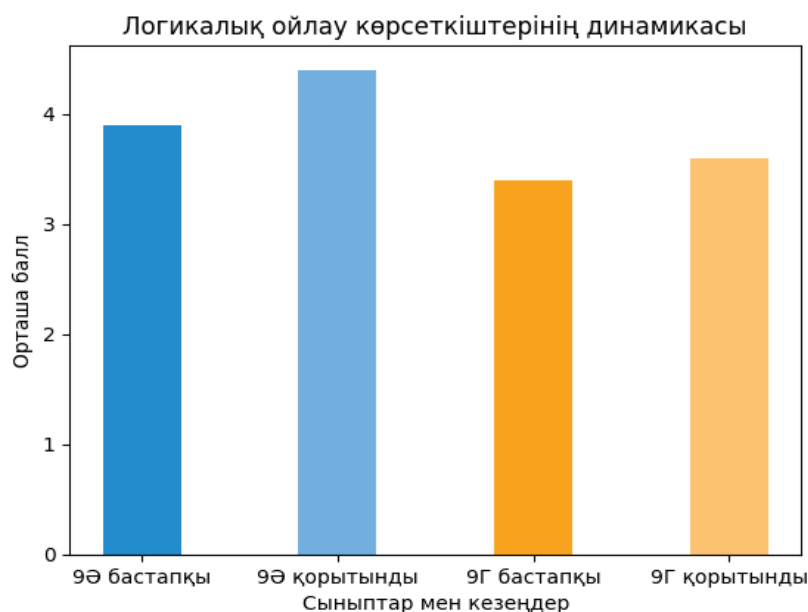


Рис. 2. Динамика показателей логического мышления

В контрольном классе (9 «Г») средний балл на начальном этапе составлял 3,4, а на итоговом этапе увеличился лишь до 3,6, то есть прирост составил +0,2 балла. При рассмотрении количества учащихся, показавших высокий уровень, данный показатель остался примерно на уровне 7 человек, существенных изменений не наблюдалось.

Проведённое исследование подтвердило педагогическую эффективность применения метода площадей в геометрии 9 класса. По результатам эксперимента в экспериментальном классе наблюдается постепенный рост учебных показателей: увеличилось количество учащихся, достигших высокого уровня, а также повысились показатели логического мышления. Это свидетельствует о более глубоком усвоении учебного материала учащимися.

Литература:

1. Гусев В. А., Малинина И. С. О нестандартной математической деятельности при изучении геометрии в школе // Ярославский педагогический вестник. — 2013. — Т. 3. — №. 4. — С. 35–39.
2. Смирнова М. С., Данько Т. А. Геометрия треугольника.
3. Лаврухина Е. и др. Основные способы и приемы доказательства формул площадей и объемов //Continuum. Математика. Информатика. Образование. — 2020. — №. 2. — С. 16–23.
4. Иванов С. В. Объемы и площади в метрической геометрии: дис. — ГОУВПО «Санкт-Петербургский государственный университет», 2009.
5. Алиев С. Д., Эфенди С. Н. Применение метода площадей в геометрических задачах //Международный научный журнал. Путь науки. — 2016. — №. 4 (26). — С. 15.

Геймификация обучения: как игры повышают мотивацию

Арылхан Гульзат Бауржановна, студент

Научный руководитель: Жарбулова Сауле Траровна, кандидат педагогических наук, профессор

Кызылординский университет имени Коркыт Ата (Казахстан)

В статье рассматривается применение геймификации в образовательном процессе. Анализируются основные механизмы повышения мотивации учащихся через игровые элементы, такие как баллы, уровни и соревнование. Приводятся примеры использования цифровых платформ, включая Kahoot!, а также рассматриваются преимущества и возможные ограничения данного подхода. Делается вывод о высокой эффективности геймификации при грамотном внедрении в учебный процесс.

Ключевые слова: геймификация обучения, цифровое образование, интерактивное обучение, вовлечённость учащихся, мотивация к обучению, игровые технологии, образовательные платформы, активное обучение, инновации в образовании, современные методы обучения, педагогические технологии, учебный процесс, развитие навыков, электронное обучение, онлайн-обучение.

Gamification of learning: how games increase motivation

This article examines the use of gamification in the educational process. It analyzes the main mechanisms for increasing student motivation through game elements such as points, levels, and competition. Examples of digital platforms, including Kahoot!, are provided. The advantages and possible limitations of this approach are discussed. The article concludes that gamification is a highly effective tool when properly implemented in education.

Keywords: gamification in education, digital learning, interactive learning, student engagement, learning motivation, game-based learning, educational platforms.

Современная система образования сталкивается с серьезным вызовом: традиционные методы передачи знаний постепенно теряют свою эффективность в условиях «экономики внимания». Обучающиеся, выросшие в цифровой среде, требуют более высокого уровня интерактивности и динамики. В этом контексте геймификация — использование игровых элементов и механик в неигровых процессах — становится не просто трендом, а необходимостью для поддержания вовлеченности [1].

Основная цель геймификации — не превратить обучение в игру, а использовать те свойства игр, которые заставляют людей добровольно тратить часы на решение сложных задач. Это достигается путем создания среды, где процесс познания сопряжен с эмоциональным откликом и ощущением прогресса. Ключевой фактор успеха игровых технологий заключается в их способности воздействовать на фундаментальные психологические потребности человека. Согласно теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, для формирования устойчивой мотивации необходимы три компонента: автономность, компетентность и социальная связанность.

1. Компетентность и петля обратной связи. В классическом обучении оценка часто отложена во времени (экзамен в конце месяца). В игре студент получает мгновенную реакцию на каждое действие. Это позволяет быстро корректировать стратегию поведения и ощущать рост собственного мастерства [2].

2. Безопасность ошибки. Геймификация трансформирует отношение к неудаче. В игровом пространстве

ошибка — это не приговор, а возможность «респауна» (повторного прохождения). Это снижает уровень стресса и способствует развитию креативности и готовности к экспериментам.

3. Состояние потока. Грамотно выстроенная игра удерживает баланс между сложностью задачи и уровнем навыков игрока. Если задача слишком проста — наступает скука, если слишком сложна — тревога. Геймификация помогает удерживать ученика в зоне оптимального напряжения [3].

Практические примеры реализации

Применение геймификации варьируется от простых систем поощрения до глубоких симуляций:

Дуолинго (Duolingo): Использование «жизней», ежедневных ударных режимов (streaks) и лиг. Здесь изучение языка превращается в квест, где страх потерять прогресс заставляет пользователя возвращаться к занятиям ежедневно.

Classcraft: Ролевая игра для школьных классов, где ученики выбирают классы персонажей (целитель, воин, маг). Их академические успехи и поведение влияют на способности их героев, что стимулирует командную работу и ответственность перед коллективом [4].

Корпоративные симуляторы: Крупные компании используют VR-тренажеры с элементами игры для обучения инженеров или врачей. Возможность получить «дости-

жение» за безошибочное выполнение сложной операции повышает концентрацию внимания.

Результаты внедрения

Исследования показывают, что внедрение геймифицированных систем приводит к следующим результатам:

1. Повышение удерживаемости материала (Retention Rate): Активное участие в игровом процессе способствует лучшему запоминанию информации по сравнению с пассивным чтением.

2. Рост вовлеченности: Студенты тратят на добровольное изучение дополнительных материалов на 30–40 % больше времени, если за это предусмотрены игровые награды.

3. Развитие Soft Skills: Командные квесты и соревновательные механики эффективно тренируют навыки коммуникации, лидерства и критического мышления.

Однако важно избегать «эффекта вытеснения», когда внешние стимулы (баллы) полностью заменяют интерес к самому предмету. Эффективная геймификация должна быть лишь «мостиком» к глубокому пониманию дисциплины [5].

Эффективность геймификации во многом зависит от возраста учащихся. Для младших школьников игровые элементы являются естественной формой обучения, так как игра — их основной способ познания мира. Использование баллов, наград и персонажей помогает удерживать внимание и облегчает усвоение материала.

Для подростков важным становится элемент соревнования и самовыражения. Рейтинги, достижения и командные задания мотивируют их к активному участию. Однако важно избегать чрезмерного давления, чтобы не вызвать стресс.

В высшем образовании геймификация применяется более сдержанно. Здесь акцент делается на достижениях, практических заданиях и симуляциях, приближенных к реальной профессиональной деятельности. Для эффективной геймификации недостаточно внедрить общие правила. Важно понимать, что разные студенты мотивируются разными стимулами. Согласно классификации Р. Бартла, адаптированной для образования, выделяют четыре типа участников [6]

1. Карьеристы (Achievers): Их мотивирует статус и накопление баллов. Для них важны четкие критерии успеха и таблицы лидеров.

2. Исследователи (Explorers): Им интересно находить скрытые возможности, изучать дополнительные материалы и нестандартные пути решения задач.

3. Социальщики (Socializers): Для них важнее всего взаимодействие, работа в группах и возможность помогать другим.

4. Киллеры (Killers): Мотивируются прямой конкуренцией. В образовании этот тип наиболее сложен, так как избыточное соперничество может демотивировать остальных.

Основные геймифицированные компоненты (PBL-триада) Наиболее распространенная модель внедрения геймификации базируется на трех китах: Points, Badges, Leaderboards (Баллы, Значки, Таблицы лидеров). Однако современный педагогический дизайн требует более сложных структур:

Квесты (Quests): Замена «домашних заданий» на «миссии». Это меняет восприятие обязательства на приключение.

Уровни доступа (Unlockable Content): Новая тема открывается только после успешного прохождения предыдущей («закрытый уровень»), что создает интригу и ценность информации.

Виртуальная валюта: Возможность «купить» за заработанные академические баллы реальные бонусы (например, право на пересдачу или дополнительное время на тесте) [7].

Несмотря на высокую эффективность, бесконтрольное применение геймификации несет риски:

Игровая усталость: Постоянное напряжение и погоня за рейтингом могут привести к выгоранию.

Тривиализация знаний: Существует опасность, что студент сосредоточится на механическом выполнении действий ради баллов, не вникая в суть предмета.

С развитием технологий искусственного интеллекта геймификация становится адаптивной. Алгоритмы могут анализировать поведение ученика и на лету менять сложность «квеста», подстраиваясь под его индивидуальный темп. Это позволяет реализовать концепцию Lifelong Learning (обучение через всю жизнь) в максимально комфортной форме [8].

Геймификация является эффективным инструментом современной педагогики, позволяющим превратить пассивное получение знаний в активный и эмоционально насыщенный процесс. Главный результат её внедрения — качественное изменение учебной среды, где страх перед оценкой сменяется интересом к достижению целей, а рутинные задачи превращаются в цепочку понятных побед. В конечном итоге, использование игровых механик обеспечивает переход от внешней стимуляции к осознанной внутренней потребности в знаниях, делая образование более гибким и вовлекающим.

Литература:

1. Вербах, К. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса / К. Вербах, Д. Хантер. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. — 224 с.
2. Капустина, Л. В. Геймификация в образовании: учебное пособие / Л. В. Капустина, П. Н. Мартынова. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2017. — 157 с.

3. Чиксентмихайи, М. Поток: Психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи; пер. с англ. — М.: Альпина нон-фикшн, 2011. — 464 с.
4. Орлова, О. В. Геймификация как способ организации обучения / О. В. Орлова, В. Н. Титова // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2015. — № 9 (162). — С. 60–64.
5. Deterding, S. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining «Gamification» / S. Deterding [et al.] // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. — 2011. — P. 9–15.
6. Bartle, R. Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who Suit MUDs / R. Bartle // Journal of MUD Research. — 1996. — Vol. 1. — № 1.
7. Zichermann, G. Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps / G. Zichermann, C. Cunningham. — Sebastopol: O'Reilly Media, 2011. — 208 p.
8. Hamari, J. Does Gamification Work? — A Literature Review / J. Hamari, J. Koivisto, H. Sarsa // 47th Hawaii International Conference on System Sciences. — 2014. — P. 3025–3034.

Дидактическая игра как средство формирования основ финансовой грамотности у детей дошкольного возраста

Боева Ирина Юрьевна, воспитатель;

Рыбченко Екатерина Петровна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 23 хутора Плавненского муниципального образования Крымский район (Краснодарский край)

В статье рассматривается актуальность проблемы раннего финансового воспитания детей дошкольного возраста. Обосновывается эффективность использования дидактических игр как ведущего средства формирования первоначальных экономических представлений. Представлена классификация дидактических игр по финансовому воспитанию, описаны методические приемы их проведения и ожидаемые педагогические результаты.

Ключевые слова: финансовая грамотность, дошкольное образование, дидактическая игра, экономическое воспитание, игровые технологии, деньги, бюджет, накопления.

В современных социально-экономических условиях проблема формирования финансовой грамотности приобретает особую остроту. Финансовая грамотность сегодня рассматривается не просто как набор знаний о деньгах, а как жизненно важный навык, позволяющий человеку принимать обоснованные финансовые решения и эффективно управлять личными ресурсами.

Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2024–2028 годы подчеркивает необходимость начала финансового просвещения с дошкольного возраста. Именно в период от 3 до 7 лет закладываются основы мировоззрения, формируются базовые ценности и модели поведения. Дошкольник активно познает мир через игру, что делает дидактическую игру наиболее естественным и эффективным инструментом введения ребенка в мир экономических отношений.

Теоретические аспекты финансового воспитания дошкольников

Финансовая грамотность дошкольника включает в себя систему знаний, умений и навыков, а также установок, необходимых для безопасного и эффективного

управления личными финансами в будущем. К ключевым компонентам относятся:

— понимание природы денег: история возникновения, функции (мера стоимости, средство обращения, средство накопления);

— представление о труде и заработке: связь между трудом и вознаграждением;

— навыки планирования: различие между «хочу» и «надо», умение откладывать на цель;

— основы безопасности: осторожность в обращении с финансовыми инструментами, понимание понятия мошенничества (на доступном уровне).

Дидактическая игра, обладая признаками обучающей деятельности и игровой деятельности одновременно, позволяет перевести абстрактные экономические категории в понятную для ребенка плоскость конкретных действий и образов.

Для системной работы целесообразно использовать классификацию игр, исходя из формируемых компетенций:

1. Игры на знакомство с историей и видами денег

Цель: Сформировать представление о том, что деньги бывают разными (монеты, купюры, безналичные), и эволюционировали от товарообмена к современным формам.

«Машина времени»: Дети рассматривают изображения древних денег (ракушки, шкурки животных, золотые слитки) и современных. Задача — сопоставить предмет и эпоху, объяснить, почему ракушка неудобна для покупки дома, а бумага — удобна.

«Найди пару»: Лото, где нужно соотнести номинал монеты и купюры или страну и ее валюту (для старших дошкольников).

2. Игры на формирование понятий «доход», «расход», «бюджет»

Цель: Научить детей соотносить желания с возможностями, понимать ограниченность ресурсов.

«Семейный бюджет»: Дидактическая игра. Детям выдаются «карточки доходов» (зарплата мамы, папы, пенсия бабушки) и «карточки расходов» (продукты, коммунальные услуги, игрушки, лекарства). Задача — «оплатить» обязательные расходы и определить, сколько осталось на развлечения.

«Магазин»: Классическая сюжетная игра с элементами дидактической задачи. Усложнение заключается в использовании ценников, необходимости считать сдачу и сравнивать цены («Этот мяч стоит 5 монет, а этот — 3. Какой дешевле? На что хватит наших денег?»).

3. Игры на развитие навыков накопления и целеполагания

Цель: Воспитать терпение и умение откладывать ресурсы ради большой цели.

«Копилка мечты»: Игра-проект. Ребенок выбирает картинку с желаемой покупкой (велосипед, конструктор). Ему выдается игровое поле с шагами. За выполнение полезных дел (помощь по дому, хорошее поведение) он получает «монетки». Задача — заполнить копилку, не потратив деньги на мелкие ненужные вещи (предлагаемые ведущим «ловушки»).

«Отложи на черный день»: Моделирование ситуации, когда внезапно понадобились деньги на непредвиденные нужды (сломалась игрушка, нужен подарок другу). У кого есть «резервный фонд», тот справляется легко.

4. Игры на финансовую безопасность

Цель: Предостеречь от рискованных финансовых действий.

«Верю — не верю»: Ведущий зачитывает утверждения («Если тебе позвонят и скажут, что ты выиграл миллион, нужно сразу назвать номер карты», «Деньги нельзя оставлять без присмотра»). Дети поднимают зеленую или красную карточку.

«Опасный незнакомец»: Разбор ситуаций, где мошенники пытаются выманить информацию о банковских картах родителей.

Литература:

1. Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2024–2028 годы. — М., 2023.
2. Амосова Т. М. Экономическое воспитание дошкольников: методическое пособие. — СПб.: Детство-Пресс, 2022.
3. Шорыгина Т. А. Беседы об экономике и финансах с детьми 5–7 лет. — М.: ТЦ Сфера, 2021.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — М.: Просвещение, 2014 (с изм. и доп.).

Методические рекомендации по организации игр

1. Постепенность усложнения: Начинать следует с простых игр на распознавание монет в младшей группе, переходя к сложным экономическим задачам (планирование бюджета) в подготовительной группе.

2. Интеграция с другими видами деятельности: Финансовые игры должны переплетаться с математикой (счет, сравнение чисел), развитием речи (обсуждение покупок, аргументация выбора) и социализацией (коммуникация в роли продавца и покупателя).

3. Использование наглядности: Яркие игровые деньги, муляжи товаров, настоящие (выведенные из обращения) монеты, иллюстрации банковских карт, чеков.

4. Рефлексия: После каждой игры важно обсуждать с детьми итоги: «Почему у тебя закончились деньги раньше времени?», «Что было бы, если бы ты сразу купил конфеты, а не отложил на книгу?». Это способствует осознанию причинно-следственных связей.

5. Взаимодействие с семьей: Эффективность игр возрастает, если родители поддерживают инициативы детского сада. Рекомендуется давать домашние задания в игровой форме: составить список покупок вместе с мамой, посчитать мелочь в копилке.

Практика показывает, что регулярное использование дидактических игр по финансовой грамотности приводит к следующим результатам у детей старшего дошкольного возраста:

- дети уверенно различают монеты и купюры, знают их номинал;
- понимают, что деньги зарабатываются трудом, а не берутся из банкомата бесконечно;
- проявляют осознанность в тратах: могут аргументировать отказ от импульсивной покупки;
- владеют базовыми навыками счета в пределах 10–20 в контексте финансовых операций;
- имеют первоначальные представления о правилах безопасного поведения с финансовыми инструментами.

Формирование финансовой грамотности у дошкольников посредством дидактических игр является своевременным и педагогически оправданным шагом. Игра снимает психологическое напряжение, делает процесс обучения увлекательным и обеспечивает прочное усвоение материала.

Внедрение системы дидактических игр по экономическому воспитанию в образовательный процесс дошкольной организации способствует развитию не только финансовых, но и интеллектуальных, коммуникативных и волевых качеств личности, что создает фундамент для успешной социальной адаптации ребенка в будущем.

Особенности просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Буйских Екатерина Дмитриевна, учитель-логопед
МБДОУ «Детский сад № 269» г. Нижнего Новгорода

В статье представлен анализ современных методик коррекции нарушений просодической стороны речи у дошкольников с ОНР, а также определяются роль и значение просодии в коммуникативном акте ребенка с речевым недоразвитием.

Ключевые слова: просодия, дошкольники с общим недоразвитием речи, просодический дефицит, просодическое вмешательство, темп, ритм, интонация, нарушение, коррекция.

Каждый язык имеет свою уникальную фонологическую систему и просодические характеристики. Просодия является важным акустическим и лингвистическим компонентом речи, который в значительной степени способствует разборчивости детской речи. Рече-языковая деятельность детей с речевыми нарушениями отличается от речи их сверстников и обусловлена сложными физиологическими механизмами. В настоящее время в России наблюдается рост органической симптоматики и коморбидности дефектов развития у детей. Безусловно, всё это влияет на общий уровень развития высших психических функций ребёнка, где речь выступает интегративным компонентом. Речевая функциональная система — это сложная система, в основе которой лежит использование знаковой системы языка в процессе общения [1, 3, 6, 7]. Эта система основывается на деятельности многих мозговых структур головного мозга, каждая из которых выполняет специфически определённую операцию речевой деятельности. Просодии при этом принадлежит компонентная роль, отвечающая за выразительность и интонацию речи.

Просодия — это сложная система, обеспечивающая эффективную коммуникацию и передачу не только буквального смысла, но и эмоциональной составляющей высказывания. Искусство владения просодическими элементами — залог успешной речи, способной убеждать, вдохновлять и вызывать отклик у слушателей.

При недоразвитии просодических компонентов речи у детей дошкольного возраста наблюдаются специфические особенности, которые заметно влияют на качество, выразительность, эмоциональность и коммуникативную эффективность речи.

Логопедическая работа по коррекции просодии Е. Э. Артемовой исходит из стадий сформированности просодической стороны речи. 1 степень — низкая, 2 — недостаточная, 3 — средняя, 4 — высокая.

I степень: характеризуется минимальной выразительностью речи. Наблюдается монотонность, отсутствие интонационных переходов, паузы не используются для смыслового выделения. Голос слабо модулируется по высоте и силе. Темп речи замедлен или, наоборот, излишне ускорен. Ребенок не способен передать эмоциональную окраску высказывания. Работа направлена на развитие слухового внимания, восприятия и дифференциации

интонационных оттенков речи, формирование элементарных навыков изменения темпа и ритма.

II степень: отмечается небольшое разнообразие интонаций, однако они слабо выражены и недостаточно стабильны. Паузы используются не всегда адекватно, а ритм речи неустойчив. Ребенок может имитировать отдельные интонационные структуры, но перенести их в самостоятельную речь затруднительно. Основные задачи логопедической работы включают развитие умения дифференцировать различные типы интонаций, формирование навыков использования пауз и логического ударения для выражения смысла.

III степень: характеризуется достаточной выразительностью речи, но при этом отмечаются отдельные недостатки. Интонации могут быть не всегда уместны или недостаточно четкими. Паузы используются преимущественно для разделения предложений, а логическое ударение не всегда выделяет ключевые слова. Темп речи относительно стабилен, но может изменяться в зависимости от эмоционального состояния. Логопедическое воздействие направлено на совершенствование умения использовать интонацию, паузы и логическое ударение для точной передачи смысла высказывания.

IV степень: соответствует высокому уровню сформированности просодической стороны речи. Речь отличается выразительностью, богатством интонаций, адекватным использованием пауз и логического ударения. Темп речи стабилен и соответствует содержанию высказывания. Ребенок способен передать различные эмоциональные оттенки речи. Просодическое вмешательство не требуется [1, с. 56].

Исходя из концепции просодического вмешательства возможно формулирование общих рекомендаций:

- использование специальных игр и упражнений на развитие дыхания, голоса, интонации и ритма;
- логопедические занятия, направленные на развитие слухового внимания к речи;
- использование упражнений на развитие эмоциональной выразительности речи (интонационные игры, театрализация, чтение стихов и сказок с эмоциональным выражением);
- использование музыкально-ритмических занятий.

Среди способов коррекции монотонности интонации у старших дошкольников с ОНР современные авторы вы-

деляют аудирование, речевые игры и индивидуальные занятия с логопедом и т. п.

В практике просодического вмешательства у детей старшего дошкольного возраста у логопедов весьма широко стали применяться новые авторские технологии.

Фонетическая ритмика (фоноритмика) представляет собой «систему двигательных упражнений, в которых различные движения (корпуса, головы, рук, ног) сочетаются с произнесением определённого речевого материала (звуков, слогов), способствующая осуществлению глубокой связи между работой кистей рук, артикуляционного и голосового аппарата» Фоноритмика способствует укреплению связи между моторикой рук и работой артикуляционного и голосового аппарата ребенка [9, с. 103].

В основе упражнений фонетической ритмики лежит повторение ребенком речевых действий логопеда. Такие занятия способствуют нормализации речевого дыхания, и, как следствие, правильному произношению звуков и слогов, объединению слухового и речевого анализаторов с развитием общей моторики.

На коррекцию просодических нарушений речи старших дошкольников направлена и современная методика фонологической ритмики. Она сочетает в себе элементы фоноритмики и логоритмики и включает комплекс двигательных упраж-

нений в сочетании с музыкой, произнесением различных речевых элементов (фраз, слов, слогов, звуков).

Применение технологии фонологической ритмики при просодическом вмешательстве эффективно. Исследования В. Т. А. Сорокиной: доказали, что использование фонологической ритмики нормализует мышечный тонус, способствует активизации ритмичности и пластичности движений, владение голосовыми характеристиками по силе, высоте; владение тембром голоса в зависимости от заданной речевой ситуации [8, с. 31].

Таким образом, проявлениями речевых нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи могут выступать: монотонность интонации, неадекватный темп и ритм речи, нарушение логического и эмоционального ударения, нарушение дыхательной организации речи, затруднения в понимании и использовании интонационных конструкций. Нарушение ритмической организации может приводить к монотонности и снижению коммуникативной эффективности речи. Ранняя диагностика и коррекционная работа с такими детьми выступают важными паттернами при предотвращении дальнейших проблем в речевом развитии и социальной коммуникации. Теоретический обзор свидетельствуют о том, что просодическое вмешательство улучшает проявление эмоций у детей с речевой патологией.

Литература:

1. Артемова, Е. Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями. Монография / Е. Э. Артёмов. — Москва: МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008—123 с.
2. Винарская, Е. Н. Возрастная фонетика / Е. Н. Винарская, Г. М. Богомазов. — Москва: Астрель, 2005. — 208 с.
3. Глухов, В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. — Москва: АСТ: Астрель, 2005. — 351 с.
4. Копачевская, Л. А. Формирование интонационной выразительности у детей с речевыми нарушениями: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Лариса Александровна Копачевская— Москва, 2002. — 181 с.
5. Ларина, Е. А. Диагностика интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / Е. А. Ларина. — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2020. — 120 с.
6. Поварова, И. А. Особенности формирования просодии в онтогенезе и дизонтогенезе (на примере заикания) / И. А. Поварова // Практическая психология и логопедия. — 2006. — № 2. — С.20–33.
7. Порфирьев И. В. Психолого-педагогическое изучение особенностей взаимодействия родителей и детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / И. В. Порфирьев // Вестник Мининского университета. -2025.- Т.13 № 1URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1684> (дата обращения:07.02.2026).
8. Сорокина, В. А. Коррекционно-педагогическая работа по формированию мелодико-интонационной стороны речи у дошкольников с ДЦП: автореферат. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Валерия Татьяна Анатольевна Сорокина — Москва, 2004. — 56 с.
9. Шашкина, Г. Р. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: логопедическая ритмика/ Г. Р. Шашкина — Москва: Юрайт, 2020. — 216 с.

Правила успеха адаптации первоклассника в школе

Гильдерман Светлана Анатольевна, учитель начальных классов

МБОУ СОШ № 7 имени историка, профессора Н. И. Павленко г. Ейска МО Ейский район (Краснодарский край)

В статье рассматриваются основные аспекты успешной адаптации первоклассников к обучению в школе. Описаны проблемы, с которыми сталкиваются дети, цели и задачи учителя, методы и приёмы работы на уроках, а также диа-

гностики для отслеживания адаптации. Особое внимание уделено рекомендациям для родителей по подготовке ребёнка к школе и поддержке в период обучения. Статья адресована учителям начальных классов и родителям.

Ключевые слова: адаптация, первоклассник, начальная школа, учитель, родители, методы обучения, диагностика.

Введение

Поступление в первый класс — это значимый этап в жизни каждого ребёнка и его семьи. Начало школьной жизни связано не только с радостью новых открытий, но и с серьёзными испытаниями. Для многих детей переход от игровой деятельности к учебной, смена привычного окружения и появление новых требований становятся источником стресса и тревоги. Именно поэтому проблема адаптации первоклассников к школе остаётся одной из самых актуальных в современной педагогике и психологии.

Адаптация — это сложный процесс приспособления организма и психики к новым условиям существования. В контексте школьного обучения она включает в себя физиологическую, психологическую и социальную составляющие. Успешная адаптация является фундаментом для дальнейшего развития личности ребёнка, формирования его познавательной мотивации, самооценки и коммуникативных навыков. Неудачная же адаптация может привести к школьной дезадаптации, снижению успеваемости, формированию негативного отношения к учёбе и даже к психосоматическим заболеваниям.

Роль учителя начальных классов в этом процессе трудно переоценить. Именно он становится для ребёнка первым проводником в мир знаний, наставником и, в некотором роде, «вторым взрослым» после родителей. От профессионализма, чуткости и педагогического такта учителя зависит, насколько комфортно и безопасно будет чувствовать себя ребёнок в стенах школы.

Однако усилия школы не принесут желаемого результата без активного участия семьи. Родители — главные союзники учителя в деле воспитания и обучения. Их поддержка, понимание возрастных особенностей ребёнка и соблюдение единых требований дома и в школе создают благоприятную среду для гармоничного развития первоклассника.

Цель данной статьи — систематизировать знания и предложить практические рекомендации для учителей и родителей по обеспечению успешной адаптации детей к обучению в первом классе.

Проблема адаптации школьников: теоретический аспект

Проблема школьной адаптации изучается отечественными и зарубежными психологами (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, И. В. Дубровина) и педагогами. Исследователи выделяют несколько ключевых трудностей, с которыми сталкивается первоклассник:

1. Психофизиологические трудности. Резкое изменение режима дня, увеличение статической нагрузки

(необходимость долго сидеть за партой), новые санитарно-гигиенические требования. Организм ребёнка испытывает стресс, что может проявляться в усталости, головных болях, обострении хронических заболеваний.

2. Психологические трудности. Необходимость концентрировать внимание на учебной задаче, развитие произвольности поведения (умение следовать правилам), формирование внутренней позиции школьника. Ребёнку сложно переключиться с игры на учёбу.

3. Социальные трудности. Вхождение в новый коллектив сверстников, выстраивание отношений с учителем как с авторитетным взрослым, принятие новой социальной роли — «ученик».

Школьная дезадаптация может проявляться в различных формах: от пассивности и замкнутости до гиперактивности и агрессивного поведения. Часто она сопровождается снижением иммунитета, частыми простудными заболеваниями. По данным исследований, период острой адаптации длится от **2–3 недель до 6 месяцев**, а у некоторых детей — до конца первого учебного года.

Цели и задачи учителя начальных классов по обеспечению успешной адаптации

Работа по адаптации первоклассников должна носить системный и целенаправленный характер. Главная цель педагога — создать благоприятную психологическую атмосферу в классе, способствующую сохранению физического и психического здоровья детей и формированию у них устойчивого интереса к учебному процессу.

Для достижения этой цели учитель ставит перед собой следующие задачи:

— **Диагностическая:** Изучить индивидуальные особенности каждого ребёнка (темперамент, уровень развития познавательных процессов, состояние здоровья), а также особенности детско-родительских отношений в семье.

— **Организационная:** Помочь детям освоить школьный режим, правила поведения на уроке и перемене, научить их ориентироваться в школьном пространстве.

— **Коммуникативная:** Сформировать сплочённый детский коллектив, научить детей конструктивному общению со сверстниками и взрослыми.

— **Развивающая:** Развивать учебную мотивацию (познавательный интерес), навыки самоконтроля и самооценки.

— **Консультативная:** Оказывать методическую помощь родителям, выстраивать партнёрские отношения с семьёй для решения общих воспитательных задач.

Методы и приёмы работы на уроках: практический опыт

В период адаптации (особенно в первой четверти) учебный процесс должен быть максимально щадящим и интересным. Основной формой деятельности остаётся игра, которая помогает снять напряжение и усвоить учебный материал непринуждённо.

1. Игровые методы. Игра — ведущий вид деятельности дошкольника, и её элементы должны присутствовать на каждом уроке.

— *Пример на уроке математики:* Вместо скучного счёта можно использовать игру «Молчанка», где дети показывают ответ на пальцах или карточках. Или игру «Магазин», где дети «покупают» предметы за правильное решение примеров.

— *Пример на уроке обучения грамоте:* Игра «Живые звуки», где дети «звуки» выстраиваются в схему слова или выходят к доске для обозначения ударения.

2. Здоровьесберегающие технологии Они направлены на снятие мышечного и эмоционального напряжения.

— **Пальчиковая гимнастика:** Проводится перед письмом или математикой для развития мелкой моторики («Мы писали, мы писали, наши пальчики устали» ...).

— **Гимнастика для глаз:** Обязательна после 10–15 минут работы с учебником или доской («Смотрим вправо-влево», «Нарисуй глазами круг»).

— **Физкультминутки:** Весёлые подвижные упражнения под музыку или стихи («Буратино потянулся» ...).

3. Методы создания ситуации успеха Для тревожных детей крайне важно почувствовать себя компетентным.

— *Приём «Лесенка успеха»:* На доске рисуется лесенка. Учитель отмечает успехи каждого ребёнка (даже самые маленькие: «Саша сегодня очень ровно сел», «Маша правильно держала ручку»). Это визуализирует прогресс.

— *Дифференцированные задания:* Давать посильные задания. Слабым ученикам предлагать карточки с меньшим количеством примеров или с опорой на наглядность.

4. Методы формирования коллектива

— **«Круг радости»:** Начинать день с ритуала приветствия. Дети по кругу говорят друг другу комплименты или делятся хорошим настроением.

— **Работа в парах сменного состава:** Дети учатся взаимодействовать с разными одноклассниками.

Диагностика адаптации: инструменты для учителя

Чтобы работа была эффективной, учитель должен постоянно отслеживать динамику состояния детей. Диагностика должна быть комплексной и ненавязчивой.

1. Наблюдение

- Внешний вид ребёнка (опрятность).
- Эмоциональное состояние при входе в класс (радость, страх).
- Особенности поведения на уроке (внимание, отвлечение).

— Взаимодействие со сверстниками на перемене (инициативность или изоляция).

2. Проективные методики Они позволяют выявить скрытые переживания ребёнка.

— **Рисуночные тесты:** «Рисунок школы», «Я в школе», «Моя семья». Анализируются цвета (много тёмных тонов — тревога), расположение фигур на листе.

— **Методика «Лесенка»:** Ребёнку предлагают поставить себя на лесенку из 7 ступенек («самый хороший» — «самый плохой»). Это позволяет оценить самооценку.

3. Анкетирование родителей. В начале года проводится анкетирование для сбора анамнеза (здоровье, привычки). В конце каждой четверти можно использовать короткие опросы: «Идёт ли ребёнок в школу с желанием?», «Рассказывает ли о школьных делах?».

4. Социометрия (Проводится психологом или подготовленным учителем). Методика «Два домика» или выбор товарища для совместной деятельности помогает выявить «звёзд», «предпочитаемых», «принятых» и «изолированных» детей в классе.

Рекомендации для родителей: от подготовки до учебного года

Успех адаптации зависит от того, насколько ребёнок был готов к школе не только интеллектуально, но и психологически.

Подготовка к школе

1. Формирование мотивации. Рассказывайте о школе только хорошее. Не используйте школу как угрозу («Вот пойдёшь в школу — там тебя научат!»). Создавайте образ школы как места интересных открытий и новых друзей.

2. Развитие самостоятельности. Научите ребёнка самостоятельно одеваться (застёгивать пуговицы, завязывать шнурки), собирать свои вещи, убирать за собой игрушки. Это основа самоорганизации.

3. Режим дня. За месяц до школы начните приучать ребёнка к раннему подъёму и своевременному отходу ко сну. Это поможет избежать стресса от резкой смены режима.

4. Общение. Учите ребёнка слушать собеседника не перебивая, задавать вопросы, вежливо обращаться с просьбой.

Во время учебного года

1. Режим дня — это закон. Обеспечьте ребёнку полноценный сон (**10–11 часов**), прогулки на свежем воздухе (**не менее 1.5–2 часов**), сбалансированное питание. После школы ребёнку нужен отдых (**1–1.5 часа**) перед выполнением домашнего задания.

2. Интересуйтесь сутью. Спрашивайте не «Какую оценку получил?», а «Что нового ты сегодня узнал?», «Что

было самым интересным?», «С кем ты сегодня играл?». Интересуйтесь личностью ребёнка и его чувствами.

3. Домашнее задание. Помогайте только тогда, когда ребёнок просит о помощи сам. Не делайте уроки за него! Ваша задача — организовать рабочее место и время. Хвалите за старание и аккуратность больше, чем за результат.

4. Единые требования. Не критикуйте учителя при ребёнке. Если есть претензии — обсуждайте их с педагогом лично. Ребёнок должен видеть авторитет учителя.

5. Эмоциональная поддержка. Если ребёнок устал или расстроен — обнимите его, скажите, что вы его любите независимо от оценок. Дайте ему право на ошибку. Помните: ваш ребёнок самый лучший для вас!

Литература:

1. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. — СПб.: Союз, 1997г. -224 с.
2. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. — М.: Академический Проект, 2000. — 184 с.
3. Дубровина И. В. Психологическое благополучие школьников / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан // Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Академия, 1995.
4. Ковальчук Я. И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка / Я. И. Ковальчук. — М.: Просвещение, 1985.
5. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг; пер. с англ.; под общ. ред. А. А. Алексеева — СПб.: Питер, 2000.
6. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития / В. С. Мухина. — М.: Академия, 2006.
7. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. — М.: Тривола, 1995.
8. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. — М.: ВЛАДОС,
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г., № 373). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-2/> (дата обращения: [текущая дата]).
10. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин // Избранные психологические труды / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — М.: Педагогика, 1989 г.

Функциональная грамотность в начальной школе

Гильдерман Светлана Анатольевна, учитель начальных классов
МБОУ СОШ № 7 имени историка, профессора Н. И. Павленко г. Ейска МО Ейский район (Краснодарский край)

Введение

Современный этап развития российского образования характеризуется сменой парадигмы: от «школы знаний» к «школе компетенций». Одним из главных ориентиров обновлённых Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО) становится функциональная грамотность. К сожалению, в повседневной учительской практике до сих пор встречается подмена понятий: учителя гордятся тем, что ученик «бегло читает», но не проверяют, понял ли он прочитанное. Беглость без осмысления — это технический навык, а не функциональная грамотность.

Заключение

Адаптация первоклассника — это сложный процесс становления личности в новых социальных условиях. Он требует терпения, мудрости и профессионализма от учителя, а также понимания и поддержки со стороны родителей.

Создание ситуации успеха для каждого ученика, использование игровых методов обучения, постоянный мониторинг психологического климата в классе и тесное сотрудничество с семьёй — вот ключевые правила успеха адаптации. Когда школа становится для ребёнка вторым домом, а учитель — мудрым наставником, процесс познания мира превращается из обязанности в увлекательное путешествие длиной в жизнь.

По определению международного исследования PISA, **функциональная грамотность** — это способность человека использовать знания и умения для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах деятельности, общения и социальных отношений.

Для начальной школы это означает: ребёнок должен не просто уметь читать, писать и считать, а применять эти умения в нестандартной ситуации, близкой к реальной жизни.

Актуальность

В условиях быстро меняющегося мира и обновления ФГОС именно функциональная грамотность становится

фундаментом успешности младшего школьника. Сегодня важно не только дать знания, но и научить ребёнка пользоваться ими в жизни: ориентироваться в расписании, понимать инструкции, планировать покупки, работать в команде. Без этих навыков выпускник начальной школы окажется не готов к вызовам средней школы и взрослой жизни.

Цели и задачи учителя на уроках по ФГОС

В современной школе учитель начальных классов — это не просто транслятор знаний, а наставник, который готовит ребёнка к жизни. Постановка чётких целей и задач по развитию функциональной грамотности — ключевой инструмент для достижения этого результата. Вот почему это так важно.

Традиционно школьное обучение строилось на накоплении фактов: выучить правило, запомнить дату, решить типовой пример. Однако в реальной жизни ценится не объём памяти, а способность применять знания.

Постановка цели по развитию функциональной грамотности заставляет учителя менять подход к уроку. Вместо вопроса «Что мы сегодня выучим?» на первый план выходит вопрос «Что мы сегодня научимся делать с этим знанием?». Это смещает фокус с репродуктивного обучения (повтори за мной) на продуктивное (примени сам).

Цель — сформировать у каждого ученика умение применять полученные знания для решения практических задач.

Задачи:

- Научить детей работать с разными видами информации (тексты, таблицы, схемы, инструкции).
- Развивать умение анализировать, сравнивать, делать выводы.
- Формировать навыки сотрудничества и коммуникации.
- Внедрять в уроки жизненные, сюжетные задачи.
- Использовать игровые и проектные формы работы.

Советы по развитию функциональной грамотности для учителей

1. На каждом уроке задавайте вопрос: «А где это может пригодиться тебе в жизни сегодня или завтра?».
2. Используйте задачи с недостающими или лишними данными — это учит анализировать информацию.
3. Включайте в уроки несплошные тексты: афиши, расписания, меню, схемы.
4. Поощряйте самостоятельность: пусть дети сами ищут ответы, обсуждают варианты решений.
5. Вводите элементы самооценки и рефлексии: «Что я сегодня научился делать? Где мне это пригодится?».

Примеры заданий на уроках

Вот примеры заданий для уроков в начальной школе, которые направлены на развитие функциональной грамотности. Для каждого задания указано направление функциональной грамотности.

Русский язык и литературное чтение

Задание 1. «Составь инструкцию» Напиши инструкцию для первоклассника: как правильно мыть руки перед едой. Используй глаголы в повелительном наклонении и нумерацию шагов.

Направление: читательская и языковая грамотность.

Задание 2. «Найди ошибку» Прочитай текст объявления: «В субботу в 12:00 состоится собрание родителей. Явка строго обязательна». Найди и исправь ошибки. Объясни, почему важно писать грамотно в объявлениях.

Направление: читательская грамотность.

Математика

Задание 3. «Семейный бюджет» У семьи есть 1000 рублей. Нужно купить хлеб (50 руб.), молоко (100 руб.) и фрукты (300 руб.). Сколько денег останется? На что их можно потратить? Составь список покупок, чтобы уложиться в бюджет.

Направление: математическая и финансовая грамотность.

Задание 4. «Расписание дня» Маша встаёт в 7:00. Дорога до школы занимает 20 минут. Урок начинается в 8:30. Хватит ли ей времени, чтобы спокойно дойти и подготовиться к уроку? Во сколько ей нужно выйти из дома?

Направление: математическая грамотность.

Окружающий мир

Задание 5. «Экологический патруль» На картинке изображён лес. Найди 3 нарушения правил поведения в лесу (мусор, сломанная ветка, разорённое гнездо). Напиши короткий призыв к туристам, как беречь природу.

Направление: естественно-научная и глобальные компетенции.

Задание 6. «Погодный прогноз» Посмотри на показания термометра за три дня (понедельник: +5°, вторник: +12°, среда: +8°). Какая одежда будет уместна в среду? Почему нельзя всегда носить одну и ту же одежду?

Направление: естественно-научная грамотность.

Технология

Задание 7. «Безопасный бутерброд» Расставь по порядку действия при приготовлении бутерброда. Подчеркни те, которые связаны с безопасностью (мытьё рук, использование доски для хлеба).

Направление: читательская и естественно-научная грамотность.

Изобразительное искусство

Задание 8. «Дизайн упаковки» Придумай и нарисуй этикетку для сока «Яблочный». На этикетке должны быть:

название, рисунок, срок годности и состав. Объясни, почему важно читать состав продукта.

Направление: читательская и естественно-научная грамотность.

Эти задания помогают детям не просто усваивать знания, а применять их в ситуациях, близких к реальной жизни, что и является основой функциональной грамотности.

Рекомендации для родителей

— Поощряйте самостоятельность ребёнка: пусть сам составляет список покупок, читает расписание, ищет информацию.

— Обсуждайте жизненные ситуации: почему важно экономить, как выбрать товар по лучшей цене, как планировать время.

Литература:

1. Ковалева Г. С., Красновский Э. А. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2018. — М.: Логос, 2020. — 284 с.
2. Виноградова Н. Ф., Кочурова Е. Э., Кузнецова М. И. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя. — М.: Вентана-Граф, 2021. — 320 с.
3. Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся учиться? Развитие читательской грамотности. — М.: МЦНМО, 2019. — 158 с.
4. Леонтьев А. А. Понятие функциональной грамотности в современной педагогике // Вопросы образования. — 2018. — № 3. — С. 98–115.
5. Фрумин И. Д., Добрякова М. С. Универсальные компетентности и функциональная грамотность: чему учить сегодня. — М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2022. — 342 с.

— Играйте вместе: решайте сюжетные задачи, ищите ошибки в инструкциях, создавайте семейные проекты.

— Интересуйтесь не только оценками, но и тем, что ребёнок научился делать нового.

Заключение

Функциональная грамотность — это не модный тренд и не дополнительная нагрузка. Это новый взгляд на образовательный результат: важен не сам факт знания, а умение им распорядиться. Учитель начальных классов находится на передовой этого процесса, потому что именно в 6–10 лет закладываются способы действия с информацией. Начните с малого — и вы увидите, как дети учатся мыслить, действовать и быть готовыми к жизни.

Гендерный аспект воспитания семейных ценностей: формирование моделей мужественности и женственности

Гончарова Ангелина Сергеевна, воспитатель;

Русских Юлия Сергеевна, воспитатель;

Коломиец Анастасия Эдуардовна, воспитатель;

Кикош Татьяна Владимировна, воспитатель

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 1 МО Тимашевский район (Краснодарский край)

Статья подготовлена коллективом педагогов дошкольного образования и представляет собой междисциплинарный обзор и практико-ориентированное исследование гендерного аспекта воспитания семейных ценностей в контексте детского сада. Рассмотрены теоретические подходы к гендерной социализации, проанализированы механизмы трансляции моделей мужественности и женственности в семейной среде и детском саду, представлены эмпирические наблюдения воспитателей и практические программы взаимодействия с семьями. На основании анализа выдвинуты рекомендации для педагогов и родителей по формированию гибких, ненасильственных и равноправных гендерных моделей, а также предложены направления для последующих научных исследований и меры по этической работе с детьми и семьями

Ключевые слова: гендерная социализация, семейные ценности, дошкольное образование, мужественность, женственность, воспитание, родители, гендерно-чувствительная педагогика

Семья и дошкольное учреждение являются ключевыми агентами социализации ребёнка. В современных условиях динамичных социальных трансформаций воспитание семейных ценностей должно учитывать вопросы

гендера: какие модели мужественности и женственности транслируются ребёнку, как они влияют на развитие личности и будущие семейные роли. Педагоги детского сада занимают уникальное положение между семейной прак-

тикой и образовательной политикой, что позволяет им наблюдать, описывать и модифицировать процессы гендерной социализации в раннем возрасте. Цель статьи — синтез теоретических знаний и практического опыта воспитателей для выработки рекомендаций по формированию гибких и безопасных гендерных практик в семьях и дошкольных учреждениях.

Теоретическая основа

Работа опирается на несколько ключевых теорий гендерной социализации: теория социального научения (Bandura), теория гендерных схем (Bem), концепции гегемонистской маскулинности (Connell), перформативности гендера (Butler) и интерсекциональности (Crenshaw). Эти подходы помогают объяснить, как поведенческие модели родителей, вербальные и невербальные практики, распределение ролей и культурные нарративы формируют устойчивые представления о «мужском» и «женском».

Результаты и обсуждение

1. Доминирующие механизмы трансляции гендерных моделей в семьях

Наблюдения подтвердили, что основными каналами гендерной социализации остаются: распределение бытовых ролей в семье, выбор игрушек и досуга, вербальные обращения и нарративы о «мужских» и «женских» качествах, эмоциональная регуляция (ожидания по поводу выражения чувств). В большинстве наблюдаемых семей сохранялись традиционные модели распределения обязанностей, что явно влияло на ролевые игры детей.

2. Влияние дошкольной среды

Детский сад выступает как фактор деконструкции или, напротив, укрепления семейных стереотипов. Там, где педагогический коллектив сознательно применял гендерно-чувствительные практики (свободный доступ к разнообразным игрушкам, сюжетно-ролевые игры с ротацией ролей, чтение гендерно-разнообразной литературы), дети демонстрировали большую гибкость в выборе ролей и активности. Педагоги отмечали снижение конфликтов, связанных с «недопустимыми» для пола занятиями, и увеличение совместных игр между мальчиками и девочками.

3. Родительские установки и мотивация к изменению

Интервью выявили разнообразие установок: от консервативных («мальчик должен быть сильным, девочка — послушной») до сравнительно гибких и прогрессивных. Интересно, что множество родителей готовы менять практики при условии конкретных советов и практических техник. Барьерами к изменению выступали страх «ошибиться», неподготовленность к сопротивлению со стороны старшего поколения и практические трудности (работа, отсутствие времени).

4. Эмоциональная социализация и безопасные гендерные практики

Педагоги выделяли важность поощрения эмоциональной грамотности у всех детей, независимо от пола. Практики, направленные на вербализацию эмоций, ролевые игры с эмоциональными сюжетами, совместные обсуждения конфликтов — все это способствовало снижению гендерно-ограничивающих установок.

Практические рекомендации для педагогов и семей

1. Для педагогов детских садов

— Внедрять гендерно-чувствительные игровые практики: обеспечить свободный доступ к разнообразным игрушкам, создавать сюжетно-ролевые сценарии, поощрять смену ролей в играх.

— Проводить целевые мини-тренинги с родителями: демонстрация упражнений, ответов на типичные родительские вопросы, совместные мастерские (игрушки, чтение).

— Моделировать гибкие распределения обязанностей в рамках садика (педагоги как пример; совместный уход за растениями, приготовление простых блюд).

— Вести наблюдение и документирование изменений в игровых предпочтениях для аргументированной обратной связи родителям.

2. Для родителей

— Практика «разнообразного стимула»: предлагать детям широкий набор игрушек и занятий без гендерных меток; поощрять пробование новых ролей.

— Рефлексия и диалог: обсуждать с супругом/супругой распределение домашних обязанностей и демонстрировать гибкость перед ребёнком.

— Эмоциональная открытость: развивать у мальчиков и девочек навыки вербализации чувств, поощрять эмпатию и совместное решение проблем.

— Конкретные игровые задания дома: совместные ролевые игры, семейные проекты, чтение историй с разными примерами семейного устройства.

Этические и культурные соображения

При внедрении гендерно-чувствительных практик важно учитывать культурный контекст и межпоколенные различия. Методика должна быть диалоговой и ненасильственной: рекомендации педагогов должны уважать семейные ценности и при этом предлагать альтернативные практики через эмпирически обоснованные примеры. В работе с детьми требуется строгая этическая регламентация: информированное согласие родителей, защита приватности и чувствительность в обсуждении гендерных тем.

Заключение

Педагоги дошкольных учреждений находятся в уникальном положении для содействия формированию гибких и равноправных моделей мужественности и жен-

ственности. Синтез теоретических представлений и практических наблюдений показывает, что комбинация педагогических практик в саду и целевых программ взаимодействия с семьями может способствовать уменьшению гендерных стереотипов и укреплению семейных

ценностей, основанных на эмпатии, ответственности и равноправии. Для устойчивых изменений необходимы системные меры: подготовка кадров, поддержка семейных политик и длительные исследования, учитывающие культурное разнообразие.

Литература:

1. Агапов, Е. П. Семейное воспитание / Е. П. Агапов, Л. П. Пендюрина. — 1-е изд. —: ИНФРА-М, 2025. — 224 с. — Текст: непосредственный.
2. Зубова, Л. В. Основные направления и формы работы с семьей: науч.-метод. пособие / Л. В. Зубова, Е. Г. Кузнецова. — Оренбург: ГОУ ОГУ, 2010. — 42 с. — Текст: непосредственный.
3. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб. пособие / под ред. Е. Г. Силаевой. — 5-е изд., стер. — М.: Академия, 2008. — 192 с. — Текст: непосредственный.

Лауреаты Нобелевской премии по литературе на почтовых марках СССР и России: история и педагогическое значение

Громов Юрий Владимирович, старший преподаватель;

Цветков Матвей Михайлович, студент

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Цель исследования — показать возможности филателии выступать в качестве дополнительного источника при изучении заслуг отечественных лауреатов Нобелевской премии по литературе. Особенностью настоящей статьи является тот факт, что в статье представлены все выпуски почтовых марок с изображением отечественных лауреатов Нобелевской премии, выпущенные в СССР и современной России.

Ключевые слова: литература, отечественные лауреаты Нобелевской премии, почтовые марки.

Введение

В культуре России важнейшее место занимает литература. От «Повести временных лет» монаха Нестора и до «Библиотекаря» Михаила Елизарова. Яркой иллюстрацией этой мировой известности и признанности русской литературы стали лауреаты Нобелевской премии. С начала XX века её получали величайшие умы за свои заслуги перед человечеством в различных областях: химия, физика, медицина и, наконец, литература.

Лауреаты Нобелевской премии по литературе — актуальная тема филателии. А. Н. Семин и А. С. Труба утверждают, что «наибольшее количество почтовых миниатюр посвящено Эрнесту Хемингуэю, Уинстону Черчиллю, Бернарду Шоу, Герману Гессе, Рабиндранату Тагору, Анатолию Франсу, Ромену Роллану, Томасу Манну, Фредерику Мистралью, Пабло Неруде и другим наиболее известным авторам» [5, с.4–5].

Отечественных лауреатов Нобелевской премии можно сосчитать по пальцам одной руки: И. А. Бунин, Б. Л. Пастернак, М. А. Шолохов, А. И. Солженицын и И. А. Бродский. Несмотря на это, каждый из них внёс существенный вклад в развитие русской культуры и продвижение её за рубежом. Одним из способов увековечить заслуги выда-

ющихся людей является выпуск почтовых марок с их изображением, а в силу своей ёмкости и иллюстративности филателистические материалы подобного рода представляют интерес для исследователей не только филателии, но и (в случае Нобелевских лауреатов по литературе) филологии, что придаёт настоящему исследованию междисциплинарный характер.

Методологической основой исследования стал анализ филателистических материалов (почтовых марок) с позиций размещения на них информации об отечественных лауреатах Нобелевской премии по литературе.

Цель исследования: исследовать выпуски почтовых марок СССР и современной России, посвященные отечественным лауреатам Нобелевской премии за весь период награждения. Показать возможности филателии выступать в качестве дополнительного источника для изучения заслуг отечественных лауреатов Нобелевской премии по литературе.

Для достижения заявленной цели в работе поставлены и решены следующие задачи:

1. Провести хронологическую систематизацию всех почтовых марок, выпущенных в СССР и современной России, непосредственно посвящённых отечественным лауреатам Нобелевской премии по литературе, с указанием каталожных номеров, года выпуска.

2. Осуществить иконографический анализ визуального ряда каждой почтовой миниатюры, выявив устойчивые композиционные приёмы и символические детали, используемые для репрезентации творческого наследия писателей.

3. Сопоставить принципы отбора и репрезентации нобелевских лауреатов в филателистических программах советского периода (1985–1990 гг.) и постсоветской России (2005–2020 гг.) в контексте меняющейся государственной культурной политики.

4. Определить филателистическую ценность и редкость рассматриваемых выпусков на основе анализа тиражей и каталожной стоимости, а также охарактеризовать их значение как исторического источника.

5. Продемонстрировать возможности филателистического материала выступать в роли дополнительного иллюстративного и смыслового источника при изучении биографий и творческого пути отечественных нобелевских лауреатов.

Основная часть

1. Советский период: идеологическая селекция и художественные каноны (1985–1990 гг.)

Анализ таблицы показывает, что первые почтовые марки с изображением отечественных лауреатов Нобелевской премии по литературе появились в СССР только в 1985 году, спустя два десятилетия после присуждения премии М. А. Шолохову (1965). Выпуск серии из трёх марок (№ 5423–5425 по каталогу «Марка») был приурочен к 80-летию писателя, однако симптоматично, что нобелевский статус лауреата в оформлении марок напрямую не акцентировался — подчёркивалась лишь юбилейная дата [1, с.219]. На марках воспроизведены фотопортреты Шолохова разных лет на фоне его главных произведений: «Тихий Дон», «Поднятая целина», «Донские рассказы» и «Судьба человека». Выбор именно этих произведений отражает канонизированную в советском литературоведении трактовку творчества Шолохова как певца социалистического реализма и донского казачества, вписанного в официальный пантеон классиков. Нобелевская премия в данном контексте воспринималась как подтверждение мирового признания советской литературы.

Качественный сдвиг произошёл в 1990 году, когда в обращение поступила серия «Лауреаты Нобелевской премии» (марки № 6049–6051) [1, с.322–323]. Впервые на советских знаках почтовой оплаты появились портреты И. А. Бунина и Б. Л. Пастернака — писателей, чьи отношения с советской властью были сложными, а факт получения ими Нобелевской премии (1933 и 1958 гг. соответственно) долгое время замалчивался или подавался в негативном ключе (стоит только вспомнить давление, организованное властью на Б. Пастернака). Марка с портретом Шолохова была переиздана в ином художественном решении: на сей раз писатель изображён на

фоне сцены из романа «Тихий Дон», указывая тем самым скорее не на принадлежность автора к соцреализму, а его признанность в русской и советской культуре. Визуальный ряд марок, посвящённых Бунину и Пастернаку, также строится вокруг мотивов их ключевых произведений — «Жизни Арсеньева» и «Доктора Живаго». Появление этой серии в год присуждения Нобелевской премии М. С. Горбачёву стало отражением политики гласности и пересмотра отношения к ранее запрещённым или полузапрещённым фигурам отечественной культуры. Филателия выступила здесь не только средством коммеморации, но и инструментом символического возвращения писателей в общенациональный культурный канон, своеобразной культурной реабилитацией.

2. Современная Россия: персонализация и расширение контекста (2005–2020 гг.)

После распада СССР выпуск марок, посвящённых нобелевским лауреатам, был продолжен, однако с иной периодичностью и с изменением художественной стратегии. Как видно из таблицы, за период с 2005 по 2020 год вышло четыре одиночные марки, каждая из которых была приурочена к юбилейной дате писателя и содержала прямое указание на присуждение Нобелевской премии в номинале или тексте на полях марочного листа.

Первая марка Российской Федерации (№ 1031, 2005) вновь была посвящена М. А. Шолохову (100 лет со дня рождения) [2, с.167]. Она выполнена в сдержанной портретной манере и фактически продолжает традицию советских юбилейных выпусков, но уже без идеологически детерминированного фона.

Следующие выпуски ознаменовали собой качественно новый этап. Марка 2015 года (№ 1953) с портретом И. А. Бродского (1940–1996) стала первым филателистическим знаком в честь поэта, эмигрировавшего из СССР и получившего Нобелевскую премию в 1987 году уже будучи гражданином США [2, с.356]. Художественное решение отличается яркостью и вместе с тем ёмкостью. Изображение выполнено в контрастных оранжево-синих тонах, по центру находится портрет самого писателя, под которым написана лаконичная фраза: «И. А. Бродский 1940–1946». Это свидетельствует о включении Бродского в пантеон отечественных классиков вне зависимости от его гражданской принадлежности и драматических обстоятельств биографии. Ставя его в один ряд с Б. Пастернаком, М. Шолоховым и И. Буниным, марка примиряет две грани русской литературы XX века — так или иначе укоренённой на русской почве и вынужденной быть в эмиграции.

В 2018 году в рамках продолжающейся серии «Лауреаты Нобелевской премии» была выпущена марка (№ 2418), посвящённая А. И. Солженицыну (1918–2008) [3, с.78]. Её художественное решение продолжает начатую маркой, посвящённой И. А. Бродскому, цветовую насыщенность и, в сущности, выполнена в том же стиле. Кроме того, она от-

личается и семантической насыщенностью: портрет писателя помещён на фоне двух символических образов — наблюдательной вышки исправительно-трудовой колонии (отсылка к «Архипелагу ГУЛАГ» и «Одному дню Ивана Денисовича») и крестьянской избы Матрёны (отсылка к рассказу «Матрёнин двор»). Подобная композиция представляет собой визуальный конспект основ творчества Солженицына и демонстрирует более сложный, концептуальный подход к дизайну почтовых марок по сравнению с советским периодом.

Завершающая на сегодняшний день марка (№ 2599, 2020) была выпущена к 150-летию И. А. Бунина [4, с.16–17]. На ней писатель изображён на фоне пейзажа с русской усадьбой, что акцентирует тему дворянской культуры и ностальгии по утраченной России, центральную для бунинской прозы и поэзии. Также любопытно отметить, что выход данной марки совпал с введением по итогам все-российского референдума поправок в Конституцию РФ, в которой ещё прочнее стала тенденция к традиционным ценностям и национальному своеобразию России, ярким транслятором которой является Иван Алексеевич Бунин. Примечательно, что он дважды удостоился выпуска почтовой марки — в 1990 и в 2020 гг., что подтверждает его прочное место в национальном литературном каноне.

3. Сравнительный анализ подходов и филателистическое значение

Сопоставление советского и постсоветского периодов позволяет выявить несколько значимых тенденций. Во-первых, в СССР выпуск марок носил преимущественно юбилейный или серийный характер и был тесно связан с текущей идеологической конъюнктурой.

Включение Бунина и Пастернака в серию 1990 года стало прямым следствием политических изменений. Во-вторых, в современной России марки выходят реже, но каждая из них сопровождается более тщательной проработкой символического ряда и содержит прямую номинацию «Лауреат Нобелевской премии», что свидетельствует о признании этого статуса самостоятельной ценностью.

С филателистической точки зрения, рассматриваемые выпуски не являются редкими и категории массовых, однако их культурно-историческое значение как инструмента популяризации выдающихся литераторов неоспоримо. А. Н. Семин обоснованно утверждает, что знаки почтовой оплаты являются дополнительным источником для проведения научных исследований [6].

В таблице 1 представлены лауреаты Нобелевской премии на почтовых марках СССР и современной России.

На рисунках 1–10 представлены почтовые марки лауреаты Нобелевской премии на почтовых марках СССР и современной России.

Выводы

Проведённый анализ филателистических материалов, посвящённых отечественным лауреатам Нобелевской премии по литературе, позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Почтовые марки СССР и современной России образуют целостный, хотя и хронологически прерывистый корпус визуальных источников, отражающих эволюцию государственной культурной политики в отношении признания заслуг писателей на международной арене. От умолчания и идеологической фильтрации в советский период до полного и многоаспектного признания в постсо-

Таблица 1. Лауреаты Нобелевской премии на почтовых марках СССР и современной России

№	Страна	Год выпуска	Номер по каталогу	Почтовая марка блок
1	СССР	1985	5423	М. А. Шолохов в ранний период на фоне обложек романов «Тихий Дон» и «Поднятая целина»
2	СССР	1985	5424	М. А. Шолохов в период творческого расцвета
3	СССР	1985	5425	М. А. Шолохов в зрелые годы на фоне обложек книг «Донские рассказы» и «Судьба человека»
4	СССР	1990	6049	Писатель И. А. Бунин (1870–1953), сцена по мотивам романа «Жизнь Арсеньева»
5	СССР	1990	6050	Писатель Б. Л. Пастернак (1890–1960), сцена по мотивам романа «Доктор Живаго»
6	СССР	1990	6051	Писатель М. А. Шолохов (1905–1984), сцена по мотивам романа-эпопеи «Тихий Дон»
7	Россия	2005	1031	100 лет со дня рождения писателя М. А. Шолохова (1905–1984)
8	Россия	2015	1953	Лауреат Нобелевской премии И. А. Бродский (1940–1996), поэт
9	Россия	2018	2418	Лауреат Нобелевской премии А. И. Солженицын (1918–2008), писатель. Портрет А. И. Солженицына, наблюдательная вышка в колонии и Матренин двор
10	Россия	2020	2599	Лауреаты Нобелевской премии. 150 лет со дня рождения И. А. Бунина (1870–1953), писателя, поэта. Портрет И. А. Бунина на фоне русской усадьбы



Рис. 1. Михаил Шолохов



Рис. 2. Михаил Шолохов

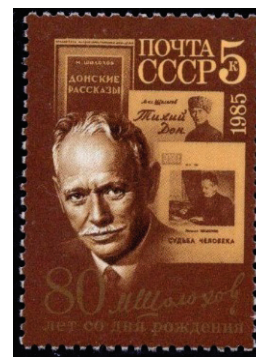


Рис. 3. Михаил Шолохов



Рис. 4. Иван Бунин



Рис. 5. Борис Пастернак

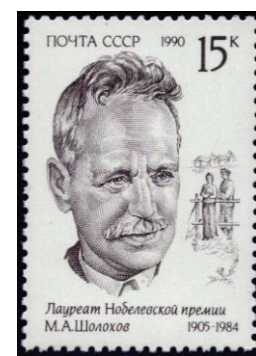


Рис. 6. Михаил Шолохов



Рис. 7. Михаил Шолохов



Рис. 8. Иосиф Бродский



Рис. 9. Александр Солженицын



Рис. 10. Иван Бунин

ветской России — филателия чутко реагировала на смену исторических парадигм.

2. Иконографический анализ показал, что в советских выпусках доминировал портретно-иллюстративный подход с акцентом на канонические произведения соцреализма, тогда как в современных российских марках наблюдается усложнение визуального ряда, включение символических деталей, отсылающих к трагическим страницам биографии писателей и их ключевым темам.

3. Филателистический материал может служить эффективным дополнительным источником при изучении творчества И. А. Бунина, Б. Л. Пастернака, М. А. Шолохова, И. А. Бродского и А. И. Солженицына. Миниатюрные изображения не только фиксируют внешний облик писателей в определённый период, но и предлагают зрителю ёмкую визуальную интерпретацию их литературного наследия и их места в русской культуре.

4. Марки, посвящённые лауреатам Нобелевской премии, выполняют двоякую функцию: с одной стороны, они являются объектами коллекционирования; с другой — выступают средством массовой коммуникации, популяризирующим достижения отечественной словесности и формирующим представление о вкладе российских авторов в мировую культуру.

5. Дальнейшее расширение серии «Лауреаты Нобелевской премии» на знаках почтовой оплаты Российской Федерации представляется перспективным направлением государственной филателистической программы, способствующим сохранению исторической памяти и укреплению культурного суверенитета страны.

Таким образом, филателия предстаёт не только как вспомогательная историческая дисциплина, но и как полноценный историко-культурный источник, позволяющий в миниатюрной форме проследить сложные перипетии взаимоотношений художника, государства и мирового признания.

Литература:

1. Государственные знаки почтовой оплаты. Почтовые марки СССР 1975–1991: каталог / Федер. агентство связи; [редкол. В. В. Шелихов и др.; сост. Е.А. Обухов, В. И. Пищенко] — Москва: Марка, 2010. — 480 с.
2. Государственные знаки почтовой оплаты. Почтовые марки Российской Федерации 1992–2017: каталог / Федер. агентство связи; [редкол. В. В. Шелихов и др.; сост. Е.А. Обухов, В. И. Пищенко] — Москва: Марка, 2017. — 760 с.
3. Государственные знаки почтовой оплаты. Почтовые марки Российской Федерации. 2018: каталог: / сост. М. В. Шалаев. — Москва: Марка, 2019. — 320 с.
4. Государственные знаки почтовой оплаты. Почтовые марки Российской Федерации. 2020: каталог / Р. В. Коннова. — Москва: Марка, 2021. — 272 с.
5. Семин А. Н., Труба А. С. Лауреаты Нобелевской премии по литературе, 1901–1919 (судьбы писателей и почтовые миниатюры) / А. Н. Семин, А. С. Труба. М.: Вече, 2021. — 608 с.
6. Семин А. Н. Нобелевские лауреаты по экономике на знаках почтовой оплаты (как дополнительный источник для исследований) // Корпоративное управление и инновационное развитие экономики Севера: Вестник Научно-исследовательского центра корпоративного права, управления и венчурного инвестирования Сыктывкарского государственного университета. 2022. Т. 2. Вып. 2. С. 263–280. <https://doi.org/10.34130/2070-4992-2022-2-2-263>.

Картинная галерея в детском саду как средство музейной педагогики

Долгих Ксения Андреевна, воспитатель
МАДОУ «ЦРП — Академия Крохи» Томского района (Томская область)

Введение

В современном дошкольном образовании особое место занимает художественно-эстетическое развитие, которое рассматривается не только как формирование у детей чувства прекрасного, но и как важнейший компонент становления личности, развития творческого потенциала и духовных ценностей. Одним из наиболее эффективных и востребованных инструментов для решения этих задач выступает музейная педагогика. В условиях, когда многие детские сады находятся вдали от крупных культурных центров, а возможность регулярных экскурсий в настоящие музеи ограничена, организация собственной картинной галереи становится не просто альтернативой, а уникальным образовательным пространством. Такая галерея позволяет сделать искусство доступным для каждого ребёнка, способствует формированию эстетического вкуса, развитию познавательного интереса и творческих способностей, а также укрепляет связь между семьёй и образовательным учреждением.

1. Теоретические основы музейной педагогики в дошкольном образовании

Музейная педагогика — это самостоятельное направление педагогической науки, изучающее специфику использования музейных форм, методов и средств в образовательном процессе. Её основная цель — формирование у детей основ визуальной и художественной культуры, развитие навыков эстетического восприятия, эмоционального отклика на произведения искусства, а также

воспитание ценностного отношения к культурному наследию своего народа и мира. Внедрение элементов музейной педагогики в детский сад позволяет комплексно решать задачи социального, нравственного и личностного воспитания, закладывать основы патриотизма, уважения к истории и традициям.

В дошкольном возрасте закладываются фундаментальные основы эстетического вкуса, формируется способность к сопереживанию, развивается воображение и фантазия. Музейная педагогика способствует интеграции познавательного, речевого, социально-личностного и художественно-эстетического развития, создавая условия для формирования целостной, гармонично развитой личности. Ребёнок учится не просто смотреть на картину, а «читать» её язык, понимать замысел автора, выражать собственные чувства и впечатления.

2. Организация картинной галереи: принципы и структура

Картинная галерея в детском саду — это специально организованное, эстетически оформленное пространство (например, коридор, холл, изостудия или отдельная комната), где размещаются репродукции произведений искусства, тематические экспозиции, а также творческие работы самих воспитанников. Такая галерея может быть как стационарной, так и мобильной (передвижные стенды, сменные выставки).

Ключевые принципы организации:

Тематичность. Каждая выставка объединяется общей темой, понятной и интересной детям: «Богатыри земли

русской», «Чудесный мир сказок», «Времена года», «Мир животных в искусстве», «Народные промыслы». Это позволяет выстраивать логику образовательного процесса.

Доступность. Все экспонаты располагаются на уровне глаз детей разных возрастных групп. Картины сопровождаются краткими, понятными пояснениями или загадками.

Интерактивность. Пространство галереи должно провоцировать детей на действие: рядом с репродукциями размещаются специальные панели для рисования мелом или фломастерами, игры-головоломки по теме выставки, книги с иллюстрациями.

Сменяемость. Регулярное обновление экспозиций (раз в месяц или по завершении тематической недели) поддерживает устойчивый интерес детей к искусству.

Вовлечённость родителей. Галерея открыта для посещения семьями воспитанников. Это способствует укреплению детско-родительских отношений, позволяет родителям стать активными участниками образовательного процесса.

3. Методы и формы работы с детьми в условиях галереи

Работа с детьми в картинной галерее строится на сочетании традиционных педагогических приёмов и инновационных игровых технологий. Эффективность образовательного процесса обеспечивается разнообразием форм деятельности.

Использование современных технических средств обучения (мультимедийные проекторы, интерактивные доски) позволяет расширить возможности галереи: знакомить детей с виртуальными турами по знаменитым музеям мира (Эрмитаж, Третьяковская галерея), показывать видеофильмы о жизни художников.

4. Влияние картинной галереи на развитие детей дошкольного возраста

Опыт работы детских садов показывает, что систематическая работа в условиях картинной галереи оказывает комплексное положительное влияние на развитие воспитанников:

Формирование эстетического вкуса: дети учатся видеть красоту в обыденном, различать жанры живописи (пейзаж, портрет, натюрморт).

Развитие речи: обогащается словарный запас (названия цветов, настроений), дети учатся строить развернутые монологические высказывания о своих впечатлениях.

Стимулирование познавательной активности: у детей возникает естественное желание узнать больше о художниках и истории создания картин.

Воспитание нравственных качеств: через искусство дети знакомятся с понятиями добра и зла, дружбы, патриотизма.

Укрепление связи «семья — детский сад»: совместные посещения галереи становятся доброй традицией.

Дети учатся не только созерцать искусство пассивно, но и анализировать его («Почему художник выбрал этот цвет?»), сравнивать разные произведения и делать самостоятельные выводы.

5. Взаимодействие с родителями и социумом

Картинная галерея перестаёт быть просто элементом интерьера детского сада и становится центром культурной жизни учреждения. Вовлечение родителей в работу галереи осуществляется через различные формы:

Совместные экскурсии для детей и родителей.

Проведение творческих мастерских («Пишем картину всей семьёй»).

Организация семейных конкурсов рисунков.

Выставки совместного творчества детей и взрослых.

Педагоги проводят консультации для родителей по вопросам художественно-эстетического воспитания дома, открытые занятия и семинары-практикумы. Такая работа повышает педагогическую культуру родителей и превращает их из пассивных наблюдателей в активных партнёров образовательного процесса.

Заключение

Картинная галерея в детском саду — это не просто стенд с репродукциями картин. Это мощный педагогический инструмент музейной педагогики, создающий уникальную предметно-развивающую среду. Она способствует эстетическому воспитанию дошкольников, формированию основ национальной идентичности и творческих способностей личности. Внедрение подобных проектов в практику дошкольных образовательных учреждений позволяет сделать процесс приобщения к искусству доступным, интересным и личностно значимым для каждого ребёнка.

Литература:

1. Михайлова, А. Музейная педагогика как средство пробуждения интереса у детей дошкольного возраста к живописи / А. Михайлова. — Текст : электронный // maam.ru : [сайт]. — URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/muzeinaja-pedagogika-kak-sredstvo-probuzhdenija-interesa-u-detei-doshkolnogo-vozrasta-k-zhivopisi.html> (дата обращения: 17.04.2026).
2. Гуменяк, А. С. Эстетическое воспитание детей старшего дошкольного возраста посредством музейной педагогики / А. С. Гуменяк. — Текст : электронный // infourok.ru : [сайт]. — URL: <https://infourok.ru/esteticheskoe-vospitanie-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-posredstvom-muzejnoy-pedagogiki-3285024.html> (дата обращения: 17.04.2026).

3. Ветлугина Н. А. Эстетическое воспитание в детском саду. — М.: Просвещение, 2010.
4. Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. — М.: Мозаика-Синтез, 2015.
5. Неменский Б. М. Мудрость красоты. — М.: Просвещение, 2008.
6. Пантелеева Н. Г. Музейная педагогика в дошкольном образовании. — СПб.: Детство-Пресс, 2017.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО).
8. Шацкая В. Н. Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста. — М.: Академия, 2012.
9. Юдина Е. Г. Развитие художественного восприятия у дошкольников. — М.: Владос, 2014.

Формирование интереса к обучению посредством индивидуального выбора и причастности

Изовская Наталья Сергеевна, учитель английского языка
МОБУ СОШ № 80 г. Сочи имени Героя Советского Союза Д. Л. Калараша (Краснодарский край)

В данной статье автор занимается исследованием мотивационного подхода в образовании на примере проектной деятельности, межпредметных связей и личной причастности обучающихся.

Ключевые слова: цифровое поле, индивидуализация, собственный выбор учащихся, причастность, мотивация, создание ситуации успеха.

В современном мире, в условиях цифровизации и индивидуализации образовательных процессов одной из наиболее острых проблем является поддержание устойчивого познавательного интереса обучающихся. Для учащихся всё более важным становится не только понимание содержания учебной деятельности, но и осознание её личностной значимости. Традиционные формы организации обучения часто не позволяют в полной мере удовлетворить эту потребность, что приводит к снижению мотивации и формальному отношению к предмету.

Ключевым фактором формирования внутренней (интринсивной) мотивации выступает создание глубокой ситуации успеха через чувство причастности. Под причастностью понимается включённость обучающегося в деятельность, которая обладает для него субъективным смыслом, позволяет проявить личный вклад и даёт возможность свободного выбора направления работы.

Понятие ситуации успеха было глубоко разработано А. С. Белкиным, который определяет её как «целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создаётся возможность достичь значительных результатов в деятельности» [1, с. 12]. Когда реальные достижения личности совпадают с её ожиданиями или превосходят их, возникает сильное положительное эмоциональное переживание — радость успеха. Это переживание запускает «цепную реакцию» позитивных изменений в личности: укрепление самооценки, рост уверенности в собственных силах, повышение мотивации к дальнейшей деятельности и постепенное раскрытие внутренних ресурсов [1, с. 15–17]. Важно подчеркнуть, что ситуация успеха должна быть именно глубокой, то есть не разовой и поверхностной, а систематически воспроизводимой на протяжении длительного периода обучения.

Данный механизм тесно связан с теорией самодетерминации (Self-Determination Theory), разработанной Р. М. Райаном и Э. Л. Деси. Согласно этой теории, устойчивая внутренняя мотивация и высокая вовлечённость в учебную деятельность возникают только при одновременном удовлетворении трёх базовых психологических потребностей человека:

- автономии (возможность самостоятельного выбора и ощущения личного контроля над процессом);
- компетентности (переживание эффективности своих действий и достижение реальных результатов);
- связанности (или причастности — чувство принадлежности к значимой для себя деятельности и сообществу) [2, с. 68–70].

Когда эти потребности систематически поддерживаются педагогом, внешняя мотивация постепенно интернализуется, а учебная деятельность приобретает глубокий личностный смысл для обучающегося.

Обращаясь к опыту прошлого, стоит отметить идеи Л. С. Выготского. — они существенно дополняют и обогащают данную концепцию. Обучение, по Л. С. Выготскому, наиболее эффективно протекает в зоне ближайшего развития, где ребёнок решает задачи не в одиночку, а в сотрудничестве с педагогом или сверстниками, опираясь на уже сформированные знания и умения из других областей. Межпредметная интеграция в этом случае выступает мощным инструментом, позволяющим использовать содержание одного учебного предмета как средство решения реальных, значимых для ученика задач из других сфер [3, с. 244–246].

Требования Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) полностью соответствуют изложенным теорети-

ческим положениям. Стандарт прямо ориентирует педагогов на формирование личностных результатов, среди которых особое место занимают «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию», а также умение строить индивидуальную образовательную траекторию [4].

В данном контексте была разработана и реализована универсальная модель обучения на основе межпредметной интеграции и проектной деятельности. Суть модели заключается в органичном сопряжении содержания учебного предмета с выполнением проектов, имеющих личностную и социальную значимость для учащихся.

Универсальность предлагаемого метода проявляется в его применимости к самым разным содержательным областям. В качестве примеров можно привести:

- экологические проекты в рамках уроков иностранного языка, географии, биологии (анализ проблем загрязнения окружающей среды, переработки отходов, вопросов устойчивого транспорта и сохранения биоразнообразия);

- волонтерскую деятельность можно рассматривать в рамках внеурочной деятельности и уроков обществознания (организация и проведение благотворительных акций, помощь пожилым людям, участие в экологических десантах и социальных инициативах);

- работу классного руководителя (проекты классного коллектива, направленные на укрепление взаимоотношений в классе, профилактику конфликтных ситуаций, организацию и проведение внеклассных мероприятий, создание традиций коллектива).

Во всех перечисленных случаях учащийся получает возможность самостоятельного выбора, например темы проекта, направления исследования или формата представления результатов, направления и формы волонтерской деятельности, выбор мероприятия. Именно свобода выбора обеспечивает удовлетворение потребности в автономии и создаёт прочное чувство причастности к совершаемой обучающимся деятельности.

На примере уроков английского языка можно наблюдать некоторые особенности организации работы с вышеизложенным методом. Например, в курсе английского языка за 8-й класс есть раздел, посвященный проблемам экологического характера. В рамках этого модуля обучающимся предложено несколько проектов.

Так на первом этапе обучающийся самостоятельно выбирает проблему или направление проекта.

Далее следует этап анализа выбранной темы с опорой на знания, полученные на других уроках (география, биология, обществознание, история, ЕНГ.).

Заключительный этап представляет собой подготовку и презентацию результатов на иностранном языке. При этом иностранный язык перестаёт восприниматься как самоцель и превращается в реальное средство выражения собственной позиции, аргументации и демонстрации личного вклада в решение значимой задачи.

Стоит отметить, что проектная деятельность весьма органично встраивается в структуру учебника. Обучающиеся осваивают структуру письменного высказывания типа «problem–solution essay», активно используя речевые клише (To begin with..., Another solution would be..., As a result..., To sum up...).

Лексическая работа ведётся на основе материала тематических блоков, напрямую связанных с содержанием выбранного проекта. Грамматические конструкции (например, сочинительные союзы and, but, or) отрабатываются в естественном контексте — при логическом связывании идей и построении аргументированного высказывания. Задания на парное и групповое обсуждение, сопоставление предложений с результатами и формулирование проблемных вопросов способствуют развитию навыков говорения, критического мышления и публичной аргументации собственной позиции.

Таким образом, формирование всех компонентов языковой и коммуникативной компетенции происходит не изолированно, а в рамках решения реальной коммуникативной и личностно значимой задачи.

С методической точки зрения в предлагаемой модели одновременно реализуются несколько современных подходов:

- деятельностный подход — через решение практико-ориентированных задач (обусловленных индивидуальным выбором);

- коммуникативный подход — через использование языка как реального средства общения и выражения собственной мысли;

- межпредметная интеграция — через активную опору на собственные знания и умения, полученные в процессе освоения других учебных дисциплин;

- индивидуализация обучения — через предоставление свободы выбора темы, глубины проработки и формата представления результатов.

Анализ результатов внедрения модели в практику позволяет сделать следующие выводы:

- обучающиеся демонстрируют более прочное и осознанное усвоение лексического и грамматического материала благодаря его функциональному использованию в значимом контексте;

- значительно повышаются логичность, развёрнутость и аргументированность как письменных, так и устных высказываний;

- отмечается заметный прогресс в развитии навыков публичного выступления и конструктивного отстаивания собственной позиции.

Наиболее важным итогом становится устойчивый познавательный интерес к предмету, рост общей вовлечённости в учебный процесс и формирование глубокой внутренней мотивации к дальнейшему обучению.

Организация учебной деятельности на основе межпредметных проектов с обязательным учётом свободы выбора учащегося и опорой на конкретные задания учебника позволяет систематически создавать глубокую си-

туацию успеха. В результате учебный процесс, равно как и внеурочная деятельность перестают быть изолированными и превращаются в мощный инструмент достижения личностно и социально значимых результатов. Такой

подход полностью соответствует современным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта и основным положениям педагогической психологии.

Литература:

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как её создать: книга для учителя. — М.: Просвещение, 1991. — 176 с.
2. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. — 2000. — Vol. 55. — № 1. — P. 68–78.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1986. — 536 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. Приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287. — М., 2021.

Технология проектно-ориентировочного управления научно-исследовательской деятельностью обучающихся в общеобразовательной организации

Иржанова Екатерина Вячеславовна, студент магистратуры

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

В статье представлены итоги исследования, целью которого было выявление и теоретическое обоснование организационно-педагогических возможностей реализации практико-ориентировочного управления научно-исследовательской деятельностью в общеобразовательной организации.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, проектная деятельность, проектные компетенции, УУД, управление научно-исследовательской деятельностью обучающихся.

Для реализации поставленной цели нами были выделены следующие задачи:

1. Систематизировать теоретические представления о проектной и научно-исследовательской деятельности учащихся.
2. Выявить особенности организации проектной и научно-исследовательской деятельности учащихся.
3. Выяснить, какая система управления научно-исследовательской деятельностью существует в регионе.
4. Определить требования, предъявляемые к научно-исследовательской деятельности школьников в сфере управления образованием.
5. Разработать и апробировать методические рекомендации для практико-ориентировочного управления научно-исследовательской деятельностью в общеобразовательной организации.

Для реализации первой и второй задач исследования нами были изучены особенности научно-исследовательской деятельности учащихся — технологии обучения, предполагающей совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, реализуемых через учебные проекты, творческие по самой своей сути, которые в максимальной мере учитывают особенности и возможности каждого обучаемого и создают условия для развития его потенциальных возможностей.

В основу метода проекта положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности обучаемых на

результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. «Решить проблему» значит применить в данном случае необходимые знания и умения из различных областей жизни, получив реальный и осязаемый результат. Возможны разные варианты организации проектной деятельности в процессе изучения биологии. Проекты углубляют предметные знания детей, повышают их образовательный уровень, формируют универсальные учебные действия.

В рамках третьей задачи исследования было выяснено, что в Кемеровской области существует система управления научно-исследовательской деятельностью, которая включает в себя различные организации и органы, такие как: Министерство науки и высшего образования Кузбасса, Научно-образовательный центр «Кузбасс», Научно-технический совет при Губернаторе Кемеровской области [3]. В регионе функционирует ежегодная региональная научно-исследовательская конференция учащихся «Кузбасская школьная академия наук» [1]. На базе КГПИ КемГУ систематически проходит открытая научно-практическая конференция для учащихся.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа.

Констатирующий этап опытно-экспериментального исследования включал в себя анализ практики осуществления учебно-исследовательской деятельности в образовательной организации, подготовку опытно-эксперимен-

тального исследования, исследование опросного листа эксперта и анкеты для обучающихся по оценке степени достижения целей учебно-исследовательской деятельности. Анализ частоты и успешности научно-исследовательской деятельности обучающихся в ходе образовательного процесса производился в соответствии с разработанными критериями, показателями и средствами измерения. В ходе анализа практики организации учебно-исследовательской деятельности выяснилось, что все учителя знакомы в общих чертах с сущностью учебно-исследовательской деятельности. Более половины преподавателей ответили, что не используют даже отдельных элементов учебно-исследовательской работы в своей практике, а те, что используют, делают это время от времени в основном для стимулирования мотивации при изучении учебной дисциплины и более прочного усвоения знаний. Вместе с тем все педагоги выразили желание применять ее в образовательном процессе и согласились участвовать в опытно-экспериментальном исследовании.

Формирующий этап включал в себя применение учебно-исследовательской технологии на уроках у 15 учителей-предметников. Было предложено применять ее в рамках шести предметов одновременно, то есть обеспечить мультидисциплинарный подход к этой работе. Этот подход способствует системному применению предлагаемой технологии и может быть осуществлен в рамках, обусловленных существующими учебными программами и планами.

Помимо этого в рамках внеучебной работы предложено создание факультативного курса «Основы учебно-исследовательской деятельности». В качестве апробации данный курс решено ввести в учебный график 8-х классов, а в дальнейшем адаптировать под каждую параллель. Программа факультативного курса «Основы проектной и исследовательской деятельности» является средством реализации требований ФГОС к личностным и метапредметным результатам освоения основной образовательной программы и направлена на развитие творческих способностей обучающихся, формирование у них основ культуры исследовательской и проектной деятельности, системных представлений и позитивного социального опыта применения методов и технологий этих видов деятельности, развитие умений обучающихся самостоя-

тельно определять цели и результаты (продукты) такой деятельности. Актуальность программы данного факультативного курса обусловлена её методологической и практической значимостью.

На контрольном этапе было отмечено повышение уровня проектных компетенций среди педагогов и учеников. В качестве дополнительного доказательства результативности технологии можно считать отмеченный всеми педагогами, принимающими участие в экспериментальной работе, факт развития творческих способностей, логического, абстрактного, аналитического мышления обучающихся, активного формирования у них умений и навыков работы с научной информацией, организации и проведения учебного исследования. Сами обучающиеся высказались о появлении усиленного интереса к занятиям, удовлетворенности творческой работой, осознанием необходимости знаний, которые ранее они рассматривали в качестве сугубо теоретических, для решения практико-ориентированных задач. Подобные занятия помогли многим обучающимся преодолеть робость в отстаивании собственных точек зрения, научиться аргументировать их, критически относиться к информации, особенно найденной в Интернете.

В целом по результатам проведённого исследования было выявлено, что организация проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях требует грамотного научно-обоснованного подхода и решения комплекса задач организационно-управленческих, учебно-методических, кадрового обеспечения, организационно-методических, информационных, дидактических и психолого-педагогических. Эти задачи могут решаться в образовательном учреждении при наличии инициативной группы педагогов во главе с управленцем, организатором образовательной деятельности и научного руководства развитием этой деятельности со стороны специалиста или научного учреждения. Педагогам потребуется определённый уровень научно-методической подготовки, владение технологией проектирования и исследовательским методом. Для каждого участника образовательной деятельности актуально расставить свои акценты при планировании и организации данного вида деятельности обучающихся.

Литература:

1. Кузбасская школьная академия наук — URL: <https://old.kemsirius.ru/page/kuzbasskaia-shkolnaia-akademiia-nauk/> (дата обращения: 25.11.2025). — Текст: электронный.
2. Нефедова, Л. А. Развитие ключевых компетенций в проектном обучении / Л. А. Нефедова, Н. М. Ухова // Школьные технологии. — 2020. — № 4. — С. 61–66.
3. Сектор исследовательской деятельности Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Центр дополнительного образования детей им. В. Волошиной» г. Кемерово — URL: http://kemcdod.ru/proforient/s_issled.html (дата обращения: 07.12.2025). — Текст: электронный.
4. Э. С. Бабаева, А. А. Жамборов. Особенности организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся, ISSN 1991–5497. Мир науки, культуры, образования. № 4 (83) 2020 — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-proektno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-obuchayushchih-sya/viewer> (дата обращения: 25.11.2025). — Текст: электронный.

Словарная работа на уроках русского языка в начальной школе для детей с нарушениями интеллекта

Капканова Марина Хамидулловна, учитель начальных классов
ГКОУ Краснодарского края школа-интернат с. Воронцовка (Краснодарский край)

Одной из главных работ на уроках русского языка в коррекционной школе является словарная работа, которая способствует развитию лексической стороны речи учащихся и ее грамматическому оформлению.

Программой по русскому языку в коррекционной школе предусмотрено обязательное изучение слов, правописание которых правилами не проверяется.

Правописание словарных слов вызывают наибольшую трудность т. к., правильность их написания не определяется правилами и произношением.

Проведение словарной работы зависит не только от характера лексического материала, но и возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Исследования, проведенные В. В. Воронковой, позволили выделить несколько групп детей с характерными ошибками в зависимости от того, какой из компонентов письма является у них наиболее пострадавшим.

К 1 группе относятся учащиеся с фонематическим недоразвитием. Эти дети обычно воспроизводят в диктуемых словах только наиболее отчетливо слышимые звуки.

Ко 2 группе относятся дети с нарушениями произношения. Из-за дефективности произношения контроль за письмом со стороны слухового анализатора оказывается ослабленным, они пишут так, как говорят.

К 3 группе относятся учащиеся с двигательной недостаточностью, с нарушением моторики. При письме моторные затруднения проявляются в сложном комплексе ошибок: пропуск букв, пропуски слогов, слов, элементов букв.

К 4 группе относятся учащиеся с нарушением зрительного восприятия и пространственной ориентировки. Затрудняются в запоминании образа буквы, в соблюдении строчки, наблюдается зеркальное письмо.

К 5 группе относятся учащиеся с нарушением учебной деятельности. Наблюдается нестойкость внимания, неуравновешенность поведения, снижена работоспособность.

Таким образом, работа по изучению словарных слов должна строиться как на основе учета общих психофизических особенностей детей с нарушениями интеллекта, так и в связи с типологическими или индивидуальными их особенностями.

При изучении словарных слов следует опираться на 4 вида памяти детей: зрительную, слуховую, кинестетическую (послоговое проговаривание или орфографическое чтение), моторную.

У детей с нарушениями интеллекта будет успешно повышаться грамотность при условии системной работы со словарными словами.

Работа над правописанием словарных слов может быть связана с изучением и повторением почти всех тем, которые входят в программу коррекционной школы.

Существуют общие требования к проведению словарной работы в специальной (коррекционной) школе:

1. Выдержана дозировка слов на единицу учебного времени.
2. Необходимо стремиться к конкретному объяснению новых слов.
3. Презентация слов должна опираться на работу всех анализаторов.
4. Начальный этап работы над лексикой, должен начинаться с объяснения значения слова, и для того чтобы слова вошли в обиходную речь необходимы постоянные повторения слова, включение его в различные контексты.
5. Предложения, которые учащиеся составляют на ту или иную тему, должны отражать ситуацию, которая задается учителем или содержание прочитанного текста.
6. Для облегчения работы целесообразно расположить слова, подлежащие изучению, по возрастающей трудности. Сначала изучать слова, которые содержат одну непроверяемую гласную, а затем постепенно включать слова с двумя и более непроверяемыми гласными.
7. Словарная работа, являясь самостоятельным элементом урока, должна в тоже время вписываться в урок, согласно темы урока.

Для повышения грамотности у учащихся с нарушениями интеллекта и развития интереса к учебному процессу мною разработано методическое пособие «Словарик», в форме презентаций к каждому изучаемому слову с непроверяемой безударной гласной для 2 класса к учебнику «Русский язык» ФГОС ОВЗ, авторы: Э. В. Якубовская, Я. В. Коршунова.

Моя система работы со словарными словами заключается в следующем:

1. Представление нового слова через нестандартное задание, корректирующее нарушение интеллекта учащихся

С помощью различных нестандартных заданий, которые корректируют нарушения интеллектуальных качеств детей, учащиеся определяют слово, с которым им предстоит детально познакомиться.

- Отгадывание загадки.
- Проговаривание слова — отгадки, соотнесение слова с предметом, классификация предметов: Что нарицено? Что есть общего у этих предметов? Как назвать эти предметы одним словом? (овощи, дикие животные).

Эти задания активизируют мышление учащихся. Происходит развитие мыслительных операций — анализа, сравнения, синтеза; классификация предметов по их признакам.

2. Толкование лексического значения слова (детьми и учителем)

Зрительные образы изучаемого материала быстрее формируются и дольше сохраняются в памяти, чем создаваемые только на основе речевого сообщения. Поэтому для повышения интереса на уроке, при ознакомлении нового слова использую различные наглядные средства: фото, иллюстрации, предметные картинки, натуральные предметы, муляжи, гербарии. Сначала учащиеся объясняют лексическое значение слова, учитель дополняет информацию по значению слова.

Активизируются процессы мышления, образная и зрительная память.

Происхождение слова помогает понять почему слово так пишется. Повышается интерес к слову и языку.

3. Усвоение орфограммы слова

Использование «метода графической ассоциации»

Освоение орфограммы слова проходит через яркий ассоциативный способ запоминания. Суть метода состоит в том, что трудная орфограмма связывается с ярким ассоциативным образом, который вспоминается ребёнком при написании данного слова. Чтение слова с доски или с карточки. Зрительное и слуховое восприятие слова.

1. Прочитывание напечатанного на слайде слова. Определение его значения.

2. Звуко-буквенный анализ слова (определение гласных и согласных по цветовым обозначениям, определение ударной гласной (знакомство с ударением во 2 классе начинается со 2 четверти), деление слова на слоги, выделение «трудной» непроверяемой безударной гласной красным цветом).

Необходимо, чтобы учащиеся видели написание слова, оно должно быть записано чётко, каллиграфически правильно. Карточка — образец написания слова с непроверяемой гласной прикрепляется к доске, затем перемещается в карман стенда «Словарь».

3. Прочитывание слова с доски, в учебнике (в рамке), уточнение его написания.

4. Перед письмом словарного слова проводится «Пальчиковая гимнастика» с речевым сопровождением с проговариванием словарного слова. Это корректирующее упражнение необходимо для учащихся с нарушениями произношения, с двигательной недостаточностью, нарушением учебной деятельности.

5. Для запоминания образа прописной и строчной букв использую электронное упражнение «Умная ручка». Демонстрация прописи первой буквы изучаемого словарного слова (смотря на демонстрацию, учащиеся в воздухе

прописывают буквы вместе с электронной ручкой), для учащихся с двигательной недостаточностью провожу индивидуальную работу на тренажерах письма.

6. Проговаривание слова по слогам, запись его в тетради, постановка ударения, выделение орфограммы.

7. Написание строчки данного слова.

8. Составление и запись с данным словом словосочетания и предложения.

9. Запись данного слова в словарь, подбор к слову соответствующего рисунка.

Пользуюсь карточками со словарными словами. Собрана копилка карточек для 2, 3, 4 классов.

4. Введение нового слова в активный словарь учащихся

Языковым материалом служат пословицы, поговорки, загадки. Наряду с загадками использую стихотворные строчки «Доскажи словечко». Применяю различные интересные виды работ на каждый языковой материал.

Всё перечисленное выше позволяет активизировать внимание детей, вызывает желание участвовать в учебном процессе.

1. Применяю упражнения «Найди лишний предмет», «Назови части предмета», «Угадай предмет по описанию»,

2. Составление словосочетаний, предложений, работа с деформированным предложением.

3. Подбор синонимов или антонимов.

4. Подбор однокоренных слов.

Этот приём помогает ввести не одно слово, а «семью родственников», обогатить словарный запас учащихся.

5. Игровые упражнения «Вставь пропущенную букву», «Вставь пропущенное слово», «Собери предложение из слов». Данные задания представлены на слайдах и могут использоваться, как индивидуальные карточки для учащихся, которые можно распечатать и применять в дальнейшей работе.

6. На каждом этапе изучения словарных слов применяю «Фразовый конструктор — пазл». Двусторонний планшет конструктора имеет пазы чётко по форме элементов — пазлов, с помощью которых создаются фразы и предложения. «Фразовый конструктор» помогает учащимся с интеллектуальными нарушениями составлять предложения, комбинировать слова или готовые фразы, выражать свои мысли и чувства, развивать устную и письменную речь, способствует значительному обогащению словарного запаса учащихся.

7. «Алфавит и словарные слова». В своей работе для запоминания словарных слов использую методическое пособие «Алфавит и словарные слова» для учащихся 2–4 классов. Учащиеся знакомятся с новым словарным словом и фиксируют его с помощью карточки — липучки в пособии по алфавитному ряду с рисунком к каждой букве. Это пособие помогает учащимся с нарушениями интеллекта запоминать и воспроизводить алфавит, словарные слова, самостоятельно группировать словарные слова

по темам: «Животные», «Птицы», «Овощи», «Фрукты. Ягоды», «Школа», «Одежда и обувь», «Время», «Деревья», «Машины», «Страна». Для запоминания словарных слов применяю карточки — липучки со словами и иллюстрациями к каждому слову, что помогает визуализировать правильное написание слов. Учащиеся выбирают любые слова на карточках и составляют словосочетания, предложения с данными словами.

5. Усвоение и закрепление знаний о словарных словах

Большое количество разнообразных и интересных упражнений включаю в уроки, чтобы учащиеся могли запомнить и использовать в устной и письменной речи словарные слова. Это электронные тренажёры и индивидуальные «Многоразовые тренажёры. Пиши и стирай!» с использованием маркера для восстановления пропущенной буквы в словарном слове. Индивидуальные «Многоразовые тренажёры. Пиши и стирай!» разработаны мною для всего курса обучения начальных классов к учебникам для 2, 3, 4 классов «Русский язык» ФГОС ОВЗ, под редакцией: Э. В. Якубовской, Я. В. Коршуновой.

Запись слов из словаря с пропуском «трудного» места (с «окошком») с использованием сигнальных карточек и комментированного письма — это способ, предлагается детям для фиксации поставленной орфографической задачи.

В своей практике применяю приём использования двусторонних карточек — сорбонки для запоминания слов. С одной стороны записывается вопрос (словарное слово с пропуском буквы), а с другой — ответ. Ученик отвечает на вопрос и тут же проверяет себя. Если учащийся допустил ошибку, то применяется орфографическое проговаривание и письмо слова с комментированием.

Наиболее распространенный вид словарно-орфографических упражнений это — диктанты. Они могут быть использованы для закрепления изученных слов, а также как контролирующий вид работы над словарными словами:

1. Зрительный диктант.

Учитель показывает детям карточку — слово с выделенной безударной гласной. Ученики проговаривают его орфоэпически и орфографически, а затем записывают его по памяти.

2. Картинный диктант:

— учитель показывает детям картинку, дети называют изображенный предмет, объясняют написание слова и записывают его;

— учитель показывает картинку, а дети записывают слово самостоятельно, затем слово открывают, дети проверяют;

— закрывается только безударная гласная, дети записывают слова, затем буква открывается.

3. Выборочный диктант (может быть картинный, слуховой, зрительный).

Учитель предлагает детям карточки-картинки, либо карточки-слова, либо слова на слух:

— карточки-картинки;

— карточки-слова;

— письмо по слуху.

4. Выписать из текста словарные слова.

5. Диктант «Молчанка» — контрольный диктант. Вывесив картинку «Овощи» или «Посуда», учитель показывает изображения предмета, дети пишут название этого предмета.

6. Диктант с использованием загадок:

— учитель читает детям загадку, дети сначала проговаривают отгадку, а затем записывают ее;

— учитель читает загадку, а отгадку — словарное слово дети записывают самостоятельно;

— подбор загадок, требующих хорового ответа.

7. Диктант по памяти:

— запись по памяти слов, обозначающих названия одежды (пальто, сапоги);

8. Диктант с комментированием.

Учитель диктует слова из «Словаря», один ученик комментирует их написание, все записывают.

Проводимые разного вида диктанты показывают, что уровень грамотности повышается в результате систематической работы со словарными словами.

Систематическая словарная работа способствует формированию не только общеучебных и специальных умений и навыков, но и коррекции речи, мышления, внимания, памяти.

Развитие грамотности, система работы со словарными словами, динамика психических процессов, жизненные компетенции — все это содействует жизненным успехам учащихся с интеллектуальными нарушениями.

Формирование правильности речи у студентов на занятиях физической культурой и спортом

Коврова Алина Романовна, студент;

Дорофеева Варвара Максимовна, студент

Научный руководитель: Михальченко Екатерина Глебовна, старший преподаватель

Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова (г. Москва)

В статье рассмотрены особенности формирования правильности речи у студентов на занятиях физической культурой и спортом. Выявлены положительные характеристики правильности речи у студентов на занятиях физической

культурой и спортом. На основе изученного материала предложены собственные рекомендации по развитию правильности речи у студентов на занятиях физической культурой и спортом.

Ключевые слова: спорт, речь, студенты, физическая культура, ненормативная лексика, сквернословие.

Formation of students' speech correctness in physical education and sports classes

Kovrova Alina Romanovna, student;

Dorofeeva Varvara Maksimovna, student

Scientific advisor: Mikhilchenko Yekaterina Glebovna, senior lecturer

The Plekhanov Russian University of Economics (Moscow)

The article examines the features of the formation of speech correctness among students in physical education and sports classes. The positive characteristics of students' speech correctness in physical education and sports classes have been revealed. Based on the studied material, we offer our own recommendations for the development of students' speech correctness in physical education and sports classes.

Keywords: sports, speech, students, physical education, profanity.

Введение. Формирование правильности речи у студентов остается значимой задачей высшей школы, поскольку грамотная коммуникация обеспечивает успешное усвоение знаний и эффективное взаимодействие в профессиональной и социальной среде [3, с. 22].

На занятиях физической культурой и спортом речь выполняет не только коммуникативную, но и организационную функцию: с ее помощью объясняются технические действия, обеспечивается безопасность, поддерживается дисциплина и мотивация обучающихся. В этих условиях особенно важны точность, краткость и доступность высказывания.

При этом высокая динамика и эмоциональная насыщенность спортивной деятельности нередко ведут к упрощению речевых конструкций, использованию жаргонизмов и снижению языковой нормы. Поэтому развитие культуры речи в рамках дисциплин физкультурно-спортивной направленности следует рассматривать как составную часть подготовки современного специалиста.

Цель исследования. Определение особенностей формирования правильности речи у студентов на занятиях физической культурой и спортом и разработка рекомендаций по ее совершенствованию.

Задачи исследования. Изучить литературу, соответствующую теме; выявить особенности формирования правильности речи у студентов на занятиях физической культурой и спортом; разработать практические рекомендации по развитию правильности речи у студентов на занятиях физической культурой и спортом.

Методы и организация исследования. Использованы анализ литературы, анкетирование и математическая обработка данных. В опросе участвовали 20 студентов РЭУ им. Г. В. Плеханова, занимающихся физической культурой и спортом. Анкета включала 6 вопросов о значимости правильной речи на занятиях и отношении к ненормативной лексике. Полученные данные обработаны с применением качественного и количественного анализа.

Результаты исследования. Формирование правильности речи на занятиях физической культурой и спортом

связано не только с развитием коммуникативных навыков, но и с профессиональным становлением студентов.

Грамотная и четкая речь обеспечивает точное восприятие инструкций, снижает вероятность ошибок при выполнении упражнений и повышает эффективность взаимодействия между участниками учебно-тренировочного процесса [1, с. 29].

В спортивной среде, где особенно важны оперативность и точность передачи информации, ясное высказывание становится практическим условием безопасности и результативности.

Занятия физической культурой развивают не только физические качества, но и навыки коллективной работы, анализа собственных действий и аргументированного общения.

Особое значение имеет терминологическая грамотность: корректное употребление спортивных понятий способствует более глубокому освоению учебного материала и формированию профессиональной компетентности.

Следовательно, преподавателю целесообразно включать в занятия элементы речевой практики: обсуждение техники, разбор ошибок, краткие устные комментарии и ответы студентов.

Несмотря на значимость данного аспекта, в практике физкультурно-спортивной подготовки ему нередко уделяется недостаточное внимание.

С целью выявления отношения студентов к проблеме был проведен опрос среди 20 обучающихся; основные результаты представлены на диаграммах.

По вопросу самооценки речи во время занятий значительная часть респондентов указала, что допускает ошибки, использует спортивный сленг или говорит без ориентации на языковую норму. Это свидетельствует о недостаточном внимании к качеству речевого оформления в спортивной среде.

При этом 55 % опрошенных считают правильную речь скорее важной, но не всегда критичной, и лишь 20 % связывают ее непосредственно с четкостью понимания на занятиях. Следовательно, значимость речевой культуры признается студентами лишь частично.

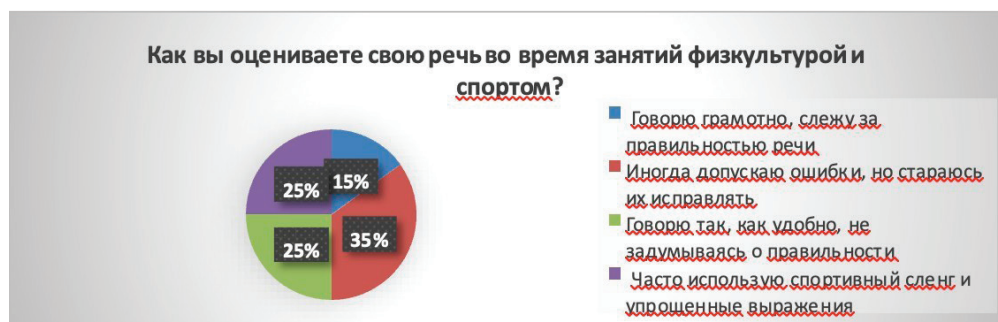


Рис. 1. Результаты опроса «Как вы оцениваете свою речь во время занятий физкультурой и спортом?»

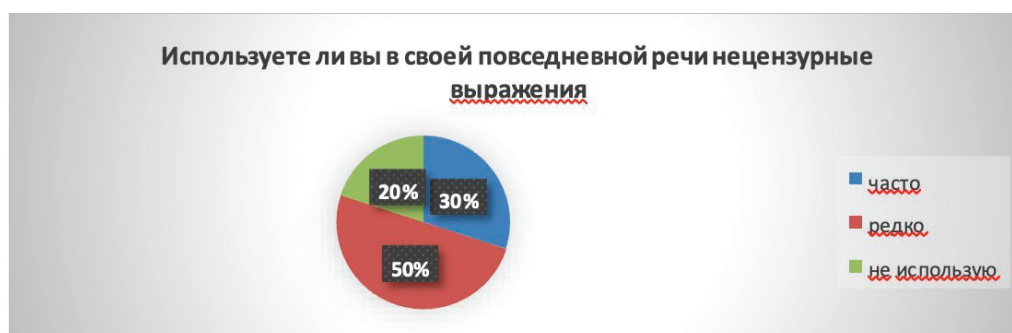


Рис. 2. Результаты опроса «Используете ли вы в своей повседневной речи нецензурные выражения?»

Дополнительно были проанализированы ответы, касающиеся употребления ненормативной лексики в повседневной речи.

По результатам опроса 50 % респондентов употребляют нецензурные выражения редко, 30 % — часто, и только 20 % полностью их избегают. Кроме того, 65 % участников не осведомлены о возможной административной ответственности за использование мата в общественных местах. Эти данные указывают на недостаточный уровень как речевой, так и правовой культуры.

Таким образом, результаты опроса и анализ литературы подтверждают, что у студентов недостаточно сформированы представления о значимости правильной речи на занятиях физической культурой и спортом, а также о недопустимости ненормативной лексики. Это обуславливает необходимость целенаправленной работы по развитию речевой культуры.

Выводы и рекомендации. В ходе исследования были определены основные направления развития правильности речи у студентов на занятиях физической культурой и спортом:

1. Работа над произносительной культурой.
2. Обогащение спортивной лексики и исключение жаргонизмов.
3. Развитие грамматической правильности.
4. Практика кратких публичных выступлений.
5. Создание языковой среды через обсуждение спортивных событий и чтение профильной литературы.

Развитие правильности речи у студентов требует системного подхода, объединяющего работу над дикцией, лексикой, грамматикой и коммуникативными навыками. Включение речевых практик в учебный процесс способствует повышению общей культуры общения и качества профессиональной подготовки.

Литература:

1. Архипенкова Е. О Формирование общекультурных и профессиональных компетенций бакалавров по физической культуре, связанных с устной коммуникацией // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2018. — № 4. — С. 29–33.
2. Чусовитина О. М. Формирование умений профессионально-речевого поведения специалистов в сфере физической культуры и спорта // СибСкрипт. -2014.- № 1 (57— С. 34–39
3. Чучалина, А. И. Профессионально-речевая подготовка специалистов физической культуры и спорта: монография I А. И. Чучалина, Н. М. Костикина. — Омск, 2023. — С. 136

Музыка как универсальный ключ к развитию: взгляд учителя-дефектолога

Лазутка Анастасия Михайловна, учитель-дефектолог
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 19 г. Крымска (Краснодарский край)

В статье рассматривается роль музыкального воспитания как эффективного средства коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) и задержку психического развития (ЗПР). Автор анализирует механизмы воздействия музыки на эмоциональную, физиологическую и психологическую сферы ребёнка.

Ключевые слова: музыка, ритм, коррекционная работа, сенсорная интеграция, эмоциональное развитие.

В педагогической практике учителя-дефектолога детского сада музыка занимает особое место. Часто, когда слова бессильны, а традиционные методы обучения заходят в тупик, именно мелодия становится тем мостиком, который соединяет внутренний мир ребенка с окружающей реальностью. Для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и задержкой психического развития (ЗПР) музыка — это не просто искусство, а мощный инструмент коррекции и развития.

Почему желательно начинать именно с музыки?

Работа учителя-дефектолога — это кропотливый труд по выстраиванию нейронных связей. Но как быть, если ребенок не идет на контакт, боится громких звуков, не может усидеть на месте или не понимает обращенную речь? В таких случаях я всегда обращаюсь к музыке.

Музыка — наиболее доступный вид искусства для детского восприятия. Она не требует сложной вербализации на начальном этапе. Она апеллирует напрямую к эмоциям, минуя барьеры страха и недоверия. Через ритм, темп и динамику мы учим ребенка чувствовать свое тело, понимать эмоции других и, самое главное, выражать свои собственные.

В своей работе я выделяю три основных фактора воздействия музыки:

- *вибрационный фактор.* Звуковые волны физически воздействуют на организм. Это особенно важно для детей с нарушениями сенсорной интеграции;
- *физиологический фактор.* Ритм музыки напрямую влияет на частоту дыхания и пульса, помогая гармонизировать работу вегетативной нервной системы;
- *психологический фактор.* Музыка создает атмосферу безопасности или, наоборот, мобилизует ресурсы для активной деятельности.

Гармонизация нервной системы через звук

Одной из главных задач коррекционной работы является регуляция деятельности нервной системы. Многие дети с особенностями в развитии находятся в состоянии гипервозбудимости, либо заторможенности.

Здесь на помощь приходит ритм. Физиологическое воздействие музыки основано на том, что нервная система и мускулатура обладают способностью усваивать ритм. Мы используем это свойство в музыкальных играх.

Снятие напряжения. Для детей с повышенной тревожностью подбираются спокойные лирические мелодии (например, произведения Чайковского или звуки природы). Это помогает снизить мышечный тонус и успокоить дыхание.

Активация. Если ребенок вялый, апатичный, включаются мажорные, энергичные мелодии. Это тонизирует центральную нервную систему (ЦНС), поднимает настроение и стимулирует двигательную активность.

Важно помнить о связи ритма внутренних органов и ритма движения. Когда ребенок хлопает в ладоши или топает ножками в такт музыке, он не просто развлекается — он учится управлять своим телом и синхронизировать работу мозга и мышц.

Развитие высших психических функций

Музыка — это математика и логика в звуке. Она великолепно развивает мыслительные способности.

Внимание. Положительное эмоциональное возбуждение при звучании приятной мелодии усиливает концентрацию внимания. Ребенок готов слушать дольше и внимательнее, чем когда я читаю ему нотации или даю сухие инструкции.

Память. Запоминание текстов песенок тренирует слухоречевую память. А запоминание последовательности движений в танце развивает двигательную память.

Мышление. Анализируя характер музыки (грустная/веселая, быстрая/медленная), ребенок учится классифицировать явления, что является основой логического мышления.

Особое внимание уделяется развитию чувства темпа и ритма. Это фундамент для формирования речи. Часто у детей с речевыми нарушениями нарушено чувство ритма в моторике. Работа с барабанами, маракасами и бубнами помогает «поставить» руку и подготовить артикуляционный аппарат к правильному произнесению звуков.

Коммуникативные навыки: от одиночества к сотворчеству

Для многих детей с особенностями в развитии главная проблема — это изоляция. Им сложно вступить в диалог, понять эмоции собеседника или выразить свои чувства словами.

Музыкальная деятельность решает эту проблему через «сотворчество». В музыкальном ансамбле (пусть даже это просто бубен и ложки) нет конкуренции, есть только общая цель — создать звук вместе.

Распознавание эмоций. Слушаем музыку и обсуждаем: «Какое настроение у этой мелодии? Она сердится или радуется?». Так ребенок пополняет свой эмоциональный словарь.

Выражение чувств. Через танец или игру на шумовых инструментах ребенок может выплеснуть гнев или показать радость безопасным способом.

Снятие застенчивости. В хоровом пении или общем танце ребенок чувствует себя частью коллектива. Это формирует чувство защищенности. Постепенно страх перед общением уходит.

Практические приемы в работе

Теория без практики мертва. Ниже приведены конкретные приемы, которые используются ежедневно в работе с детьми разных нозологий (ЗПР, ТНР, РАС).

Музыкальные формулы (Ритуалы) — это основа стабильности для особого ребенка.

Песенки-приветствия: начинаем занятие всегда одинаково. Это создает предсказуемую среду, снижает тревогу.

«Прощальные» песенки: подводят итог занятия, закрепляют пройденный материал и создают позитивный настрой на будущее взаимодействие.

Формулы самовнушения: Простые песенки-аффирмации («Я спокоен», «У меня все получится»), которые помогают детям справляться со стрессовыми ситуациями внутри группы.

Звуковые игры- инструмент для развития дыхания и автоматизации звуков.

Игра «Самолет»: Ребенок делает глубокий вдох носом («заправка») и на выдохе тянет звук [у] или [ж]. Сначала тихо (самолет далеко), затем громче (приближается)

и снова тихо (улетает). Это упражнение великолепно тренирует длинный выдох, необходимый для речи.

«Дождик»: Легкое постукивание пальчиками по коленям (тихий дождь) переходит в хлопки ладонями (гроза) и снова стихает.

Двигательные ритмические упражнения

Танец — это психотерапия в движении. Используются элементы логоритмики (сочетание слова, музыки и движения). Это помогает синхронизировать речь с моторикой. Движение под музыку снимает нервно-психическое напряжение лучше любых уговоров «посиди тихо».

Психогимнастика под музыку

Упражнения на чередование напряжения и расслабления мышц («Снеговик тает», «Кошечка потягивается»). Под спокойную музыку дети учатся чувствовать свое тело, расслаблять зажимы, что критически важно для гиперактивных детей.

Музыкальная гимнастика для глаз

Следим глазами за игрушкой или рукой педагога в такт музыке. Это развивает концентрацию внимания и навыки волевой регуляции — умение управлять своим взглядом и контролировать поведение.

Музыка в руках учителя-дефектолога — это не развлечение, а лекарство для души и тела. Она позволяет установить контакт там, где слова кажутся лишними, учит ребенка быть собой, слышать мир и доверять ему.

Работая с особыми детьми, специалисты каждый день видят чудо преображения: зажатый малыш начинает пританцовывать, молчаливый — подпевать, а агрессивный — улыбаться под звуки любимой мелодии. И ради этих моментов стоит работать, творить и верить в силу искусства исцеления.

Литература:

1. Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста. — М.: Академия, 2014.
2. Евтушенко И. В. Коррекция речевых нарушений у дошкольников с использованием средств логоритмики. — М.: Сфера, 2018.
3. Петрушин В. И. Музыкальная психология. — М.: Академический Проект, 2008.
4. Радынова О. П. Музыкальное воспитание дошкольников. — М.: Владос, 2014.
5. Семенака С. И. Социально-психологическая адаптация ребенка в обществе. — М.: АРКТИ, 2013.
6. Тарасова К. В., Рубан Т. Г. Дети слушают музыку: Методические рекомендации к занятиям. — М.: Мозаика-Синтез, 2015.
7. Шипицына Л. М., Заширинская О. В., Воронова А. П., Нилова Т. А. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. — СПб.: Детство-Пресс, 2010.

Роль приобщения к региональным традициям в воспитании чувства принадлежности к роду

Лясота Кристина Аркадьевна, воспитатель;
Горова Марина Константиновна, воспитатель;
Семенюта Елена Викторовна, воспитатель;
Шацкая Евгения Анатольевна, воспитатель

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 1 МО Тимашевский район (Краснодарский край)

В статье рассматривается значение включения региональных традиций в практику дошкольного воспитания для формирования у детей раннего возраста чувства принадлежности к роду и культурной общности. На основе теоретического обзора и качественного эмпирического материала выделены ключевые механизмы влияния традиций на развитие чувства родовой принадлежности: моделирование семейных ритуалов, совместная практическая деятельность, межпоколенческая коммуникация и символическая репрезентация. Даны методические рекомендации для интеграции регионального компонента в образовательные программы дошкольных учреждений, обсуждаются риски и предлагаются пути их минимизации.

Ключевые слова: дошкольное воспитание, региональные традиции, родовая принадлежность, культурная идентичность, межпоколенческое взаимодействие, методика.

Чувство принадлежности — к семье, общине, роду — является важной составляющей психического здоровья и социальной адаптации личности. В первые годы жизни ребёнка закладываются основы самоидентификации: представления о себе как о члене семьи и более широкой культурной группы. Дошкольное образование играет ключевую роль в этом процессе, поскольку именно в детском саду формируются первые коллективные практики, воспроизводящие и преобразующие семейные и местные культурные смыслы. В российской (и международной) практике наблюдается повышенный интерес к интеграции региональной составляющей в образовательные программы — как способа сохранить культурное наследие и в то же время способствовать социализации детей. Цель статьи — описать и проанализировать педагогическую практику приобщения детей старшего дошкольного возраста к региональным традициям с позиций воспитания чувства принадлежности к роду, выделить эффективные методические приёмы и обозначить ограничения.

Теоретическая основа

Формирование идентичности и чувство принадлежности рассматривается в разных теоретических парадигмах. Эриксон подчёркивал значение социальных контекстов для развития базовых аспектов идентичности. Теория социального научения и теория социальной идентичности указывают на роль групповых норм, ритуалов и символов в закреплении принадлежности. В русскоязычной педагогике В.В. Выготский подчёркивал культурноисторический характер развития: ребёнок усваивает психологические функции через участие в практиках значимых взрослых.

Региональные традиции как образовательный ресурс

Под региональными традициями авторы понимают совокупность обрядов, праздников, ремесленных практик,

семейных ритуалов, предметной культуры (одежда, предметы быта), национальных и локальных историй, устойчивых рецептов и песен, циркулирующих в конкретной территории.

Практика вмешательства (описание программы)

Программа состояла из цикла модульных занятий и мероприятий, включавших:

- 1) Праздничнопознавательные мероприятия: знакомство с региональными праздниками (рассказы, миниинсценировки, песни).
- 2) Мастерклассы: приглашение местных ремесленников для демонстрации простых техник (лепка, ткачество, роспись яиц), в которых дети участвовали под присмотром.
- 3) Семейные проекты: «Моя семейная история» — дети приносили предметы, рассказывали истории от родственников; параллельно проводились родительские встречи.
- 4) Аппликация/рисунок/творчество: изготовление «семейного герба», плакатов «Откуда я», совместные коллажи.
- 5) Экскурсии: посещение локального музея, исторических мест, совместные прогулки с рассказом пожилых жителей.
- 6) Интеграция в ежедневную практику: утренние приветствия с использованием местных слов/песен, чтение народных сказок.

Результаты

Анализ наблюдений и интервью позволил выделить несколько устойчивых эффектов.

1. Усиление чувства родовой и местной принадлежности

Дети демонстрировали более частые и содержательные высказывания о членах семьи («моя бабушка делала так», «у нас в деревне есть...»), охотно рассказывали семейные истории, узнавали и называли предметы материальной

культуры региона. Родители отмечали повышение интереса детей к семейным ритуалам и просьбы «повторять» традиции дома.

2. Межпоколенное сближение

Приглашение старших членов общины и родителей для рассказов и мастерклассов способствовало укреплению связи между детьми и взрослыми, многие родители отмечали, что дети стали просить дополнительные рассказы у бабушек/дедушек, что усилило семейную коммуникацию.

3. Развитие языковых и коммуникативных навыков

Дети осваивали новые лексические единицы, диалектные слова и фразеологические обороты; улучшились навыки рассказывания и пересказа историй, дети стали более уверенно выступать перед группой в миниинсценировках.

4. Символическое закрепление идентичности

Через творческие активности дети создали визуальные символы своей принадлежности (гербы, плакаты, корзинки с «национальными» узорами). Эти предметы служили опорой для самовысказываний и коллективных ритуалов в группе.

5. Эмоциональные эффекты

Наблюдалась повышенная эмоциональная вовлечённость в занятия, дети проявляли гордость и радость при демонстрации результатов родителям и гостям.

6. Практические умения и творчество

Мастерклассы развивали мелкую моторику и технологические навыки (простая ковка, вышивка, лепка), дети учились терпению и последовательности действий.

Обсуждение

Полученные результаты согласуются с теоретическими положениями культурноисторической психологии о том, что усвоение культурных практик через участие способствует развитию психологических функций и социальной идентичности.

Литература:

1. Зубова, Л. В. Основные направления и формы работы с семьей: науч.-метод. пособие / Л. В. Зубова, Е. Г. Кузнецова. — Оренбург: ГОУ ОГУ, 2010. — 42 с. — Текст: непосредственный.
2. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб. пособие / под ред. Е. Г. Силевой. — 5-е изд., стер. — М.: Академия, 2008. — 192 с. — Текст: непосредственный.

Практические рекомендации для педагогов и учреждений

1. Интеграция в учебный план: включать модуль «Региональные традиции» в разделы воспитательной работы и художественнотрудовой деятельности, учитывать возрастные особенности.

2. Партнёрство с семьёй и сообществом: приглашать носителей традиций, организовывать «дни семьи», создавать архив семейных историй.

3. Проектный подход: реализовывать темы в формате коротких проектов (2–4 недели), где дети участвуют во всех этапах — от сбора материалов до презентации.

4. Материальнотехническое обеспечение: формировать «уголок традиций» с предметами, фотографиями, аудиозаписями, книгами.

5. Инклюзивность: при отборе материалов обеспечивать представленность разных культур и семейных форм; предлагать детям возможность принести элементы своей культуры.

6. Рефлексия и диалог: после мероприятий проводить беседы с детьми и родителями о смысле традиций, их эволюции и личном значении.

Заключение

Приобщение детей к региональным традициям в рамках дошкольного образования способствует воспитанию чувства принадлежности к роду и местной общности, развивает коммуникативные, эмоциональные и практические навыки. Эффективность таких вмешательств во многом зависит от качества взаимодействия между детским садом, семьёй и местным сообществом, от критического и инклюзивного отбора содержания и от профессиональной подготовки педагогов. Дальнейшие исследования могут включать лонгитюдные и сравнительные проекты, а также разработку методик оценки влияния культурных программ на развитие идентичности у детей.

Визуализация как когнитивный инструмент: преодоление дефицита пространственного мышления у обучающихся через цифровую среду на примере GeoGebra

Ляудина Дарья Владимировна, учитель математики и информатики
ФКОУ СОШ ГУФСИН России по Красноярскому краю г. Канска (Красноярский край)

В статье рассматривается проблема формирования пространственного мышления у старшеклассников в условиях отсутствия системного курса черчения. Автор анализирует типичные затруднения обучающихся при решении сте-

геометрических задач, связанные с неумением создавать адекватные графические модели. В качестве эффективного решения предлагается методика интеграции динамической математической среды GeoGebra в учебный процесс. Статья описывает дидактические принципы такого подхода и содержит конкретные примеры заданий, направленных на развитие визуально-образного компонента мышления и компенсацию графических дефицитов. Материал представляет практическую ценность для педагогов, работающих в условиях ограниченного учебного времени и с разным уровнем подготовки обучающихся.

Ключевые слова: пространственное мышление, геометрическая визуализация, цифровые образовательные инструменты, GeoGebra, стереометрия, методика преподавания математики, преодоление учебных дефицитов.

Афоризм Карла Гаусса «Математика — наука для глаз, а не для ушей» приобретает особую актуальность в контексте современного школьного курса геометрии. Парадокс заключается в том, что дисциплина, призванная развивать пространственное воображение и оперирование образами, зачастую вырождается в манипуляцию абстрактными символами и заучивание алгоритмов. Результаты государственной итоговой аттестации (задание по стереометрии) неизменно указывают на одну из ключевых проблем: неспособность выпускника перевести текстовое условие в корректную графическую модель. Обучающиеся либо рисуют идеализированные, но не отвечающие условию фигуры, либо отказываются от построения вообще, что блокирует решение. Этот дефицит напрямую связан с исключением предмета «Черчение» из обязательной программы, что лишило учащихся системной практики в построении проекционных изображений.

Пространственное мышление является сложным когнитивным процессом, требующим тренировки. Его формирование в «докомпьютерную» эпоху естественным образом происходило через ручное черчение, где поэтапное построение закрепляло понимание свойств проекций. Сегодня мы наблюдаем разрыв: от ученика требуется оперирование мысленными образами и их проекциями без предварительного формирования базового графического навыка. Данная проблема сильнее выражена в условиях воспитательной колонии, в которой многие воспитанники не только испытывают трудности с построением пространственной модели, но и с планиметрическим построением. Отсутствие возможности дополнительного обучения ещё больше усугубляет данную проблему. Таким образом, возникает методическая задача: как в условиях сжатых учебных часов и разноуровневой подготовки компенсировать данный дефицит и вернуть геометрии её визуальную сущность?

Ответом становится грамотная интеграция динамических математических сред (ДМС) в учебный процесс. Их роль видится не в замене карандаша и бумаги, а в усилении традиционных методов. ДМС выступают в роли мощного когнитивного инструмента, который позволяет:

- Компьютерная среда строит объекты, строго соблюдая заданные соотношения, исключая субъективные искажения ручного рисунка, что обеспечивает корректную и динамическую наглядность.

- Динамическая демонстрация сложного построения занимает минуты вместо долгой возни у доски, экономя время для анализа и рассуждений.

- Возможность менять параметры фигуры и в реальном времени наблюдать за инвариантами («что остаётся неизменным, если мы меняем этот угол?») формирует подлинное понимание теорем. А это помогает организовать исследовательскую деятельность.

- Наглядная, интерактивная модель становится надёжной опорой для последующих дедуктивных рассуждений.

В своей практике я остановилась на среде GeoGebra в силу её доступности и функциональности.

Пример 1. При изучении темы «Изображение пространственных фигур» вместо статичной картинки учебника используется интерактивная модель. Начиная с произвольного четырёхугольника. Через инструменты GeoGebra, имитирующие параллельное проектирование, пошагово достраиваем изображение куба или пирамиды. Учащиеся не видят готовый результат, а наблюдают процесс его рождения. Это формирует понимание условности изображения и его правил. Последующее ручное воспроизведение построения выполняется уже осознанно. При этом возможность рассмотрения модели со всех сторон, наглядно демонстрирует обучающимся, когда и под каким наклоном. Какие линии мы видим, а какие от нас скрыты.

Пример 2. Преодоление трудностей в теме «Сечения многогранников».

Ключевая проблема — определение линии пересечения секущей плоскости с плоскостью грани. В GeoGebra процесс строится динамически:

- 1) Создаётся модель многогранника.
- 2) Задаётся секущая плоскость по трём точкам.
- 3) Инструмент «Пересечение» наглядно показывает линии пересечения.

Учащимся предлагается «передвигать» определяющие точки плоскости и наблюдать, как сечение трансформируется, оставаясь плоским многоугольником.

Такой подход позволяет «увидеть» алгоритм построения сечения, который затем формализуется в виде теоремы о следе.

Поскольку в своей практике я сталкиваюсь с ребятами с низкой мотивацией и слабыми знаниями, возможность среды GeoGebra работать одновременно с 3D- модель и плоским чертежом, способствует пониманию того что мо-

дель необходимо рассматривать под разными углами и в разных плоскостях (как объёмное тело или разбивать на элементы и рассматривать как плоскую фигуру).

Применение динамической математической среды GeoGebra как ядра методики преподавания стереометрии позволяет системно решить проблему дефицита пространственного мышления.

Дидактический эффект: Среда служит «внешним носителем» мыслительного образа, делая его доступным для анализа и коллективного обсуждения.

Мотивационный эффект: Интерактивность и наглядность повышают вовлечённость, превращают решение задачи в исследование.

Практический результат: Учащиеся приобретают устойчивый навык перевода словесного описания в визуальную модель, что является фундаментом для успешного решения задач высокой сложности.

Таким образом, цифровая визуализация — это не техническая «примочка», а стратегический методический выбор, возвращающий геометрии статус «науки для глаз» и обеспечивающий формирование целостного геометрического мышления у современного школьника. Это в свою очередь позволяет повысить процент сдачи ГИА за счёт получения баллов за задания по геометрии. Поскольку обучающиеся не только учатся выполнять построение, но и видеть фигуру в объёме на плоскости.

Литература:

1. Глейзер Г. Д. Развитие пространственных представлений школьников в курсе геометрии. — М.: Просвещение, 1998.
2. Саранцев Г. И. Методика обучения математике в средней школе. — М.: Просвещение, 2002.
3. Официальный сайт сообщества GeoGebra: <https://www.geogebra.org/>

Волшебный мир театра: театрализованная деятельность в работе с дошкольниками

Мазанова Ольга Валерьевна, воспитатель;
Иванова Галина Петровна, воспитатель;
Агеева Татьяна Михайловна, воспитатель;
Павлова Ольга Анатольевна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 130 «Улап» г. Чебоксары

В статье рассматривается вопрос об использовании театрализованной деятельности в работе с дошкольниками. Отмечается, что участие в театрализованных играх способствует развитию речи, креативности, эмоционального интеллекта и социальных навыков, а также может служить средством коррекции различных нарушений развития.

Ключевые слова: театр, театрализованная деятельность, дошкольный возраст.

Театрализованная деятельность в работе с дошкольниками занимает особое, можно сказать, уникальное место в системе воспитания и образования, поскольку она представляет собой тот редкий вид детской активности, где в органичном единстве сливаются игра, творчество, общение и познание мира. Важно отметить, что для ребёнка дошкольного возраста игра является не просто развлечением, а ведущей деятельностью, через которую он осваивает социальные роли, учится понимать эмоции других людей и выражать собственные чувства. В этом контексте театрализация, как разновидность игры сюжетно-ролевого характера, естественным образом вписывается в природу детства.

И. В. Зотова [1] отмечает, что одной из основных особенностей театрализованной деятельности является то, что она не требует от ребёнка переключения из игрового режима в учебный. Это значит, что, участвуя в театральных постановках или драматизациях, дети про-

должают играть, но при этом решают широкий спектр образовательных, развивающих и коррекционных задач. Педагоги и психологи давно заметили, что дети, активно участвующие в театральных играх, быстрее овладевают связной речью, легче вступают в контакт со сверстниками и взрослыми, демонстрируют более высокий уровень эмоционального интеллекта и креативности.

Глубокий коррекционно-развивающий потенциал театрализованной деятельности раскрывается прежде всего в её влиянии на речевое развитие дошкольников. Когда ребёнок готовится к выступлению в роли какого-либо персонажа, он не просто заучивает текст, а проживает его, пропускает через себя. Это совершенно меняет качество запоминания и воспроизведения. Вместо механического повторения слов за педагогом ребёнок осваивает диалогическую и монологическую речь в контексте, который для него осмыслен и эмоционально заряжен. Когда ребёнок готовится к роли, ему нужно не просто сказать фразу,

а произнести её с определённой интонацией, передающей характер персонажа, с нужной громкостью и темпом. Это автоматически тренирует просодическую сторону речи — темп, ритм, интонационную выразительность и силу голоса. Дети, которые на обычных занятиях стесняются говорить или испытывают трудности со звукопроизношением, на театральных репетициях часто раскрепощаются. Их внимание переносится с того, КАК они говорят, на то, ЧТО они говорят и зачем. Это позволяет им сосредоточиться на содержании и эмоциональной окраске своих слов, что, в свою очередь, способствует развитию их речевых навыков.

По мнению Р. Ш. Чобанян [2] театрализованная деятельность также способствует развитию воображения и креативности у детей. В процессе создания образов и перевоплощения в персонажей они учатся мыслить нестандартно, находить оригинальные решения и выражать свои мысли. Это важный аспект, так как креативность является одной из ключевых компетенций, необходимых в современном мире. Дети, которые имеют возможность участвовать в театрализованных играх, учатся не только выражать себя, но и взаимодействовать с другими, что способствует развитию их социальных навыков. Кроме того, театрализованная деятельность помогает детям развивать эмоциональный интеллект. Участвуя в различных сюжетах, дети учатся распознавать и понимать эмоции как свои, так и окружающих. Это важно для формирования эмпатии и способности к сопереживанию, что в дальнейшем будет способствовать более гармоничным отношениям с окружающими. В процессе игры они учатся не только выражать свои чувства, но и учитывать чувства других, что является важным навыком в социальной жизни. Театрализованная деятельность также может служить инструментом для коррекции различных нарушений развития. Например, дети с речевыми нарушениями могут значительно улучшить свои навыки благодаря активному участию в театральные игры. Им предоставляется возможность работать над произношением, интонацией и выразительностью речи в непринужденной и поддерживающей обстановке. Это позволяет не только улучшить их речевые навыки, но и повысить уверенность в себе.

Таким образом, театрализованная деятельность в работе с дошкольниками является мощным средством для всестороннего развития личности ребёнка. Она сочетает в себе элементы игры, творчества и обучения, что делает её уникальным инструментом в системе воспитания и образования. Участие в театрализованных играх способствует развитию речи, креативности, эмоционального интеллекта и социальных навыков, а также может служить средством коррекции различных нарушений развития. Это делает театрализованную деятельность неотъемлемой частью образовательного процесса в дошкольном возрасте, способствуя гармоничному развитию детей и подготовке их к дальнейшему обучению и жизни в обществе.

Несмотря на очевидные преимущества и значительный потенциал для развития детей дошкольного возраста, который несет в себе театрализованная деятельность, ее широкое внедрение в ежедневный распорядок детского сада сталкивается с рядом существенных преград. Важно, чтобы каждый педагог был осведомлен об этих сложностях перед тем, как приступить к этой увлекательной, но требующей определенных усилий работе.

Одной из наиболее частых и, возможно, первостепенных проблем являются психологические барьеры самих детей. Они с трудом справляются со страхом выступлений перед аудиторией и опасением быть высмеянными. Для многих дошкольников, особенно тех, кто вырос в условиях чрезмерной опеки или, наоборот, эмоциональной холодности, выход на сцену и необходимость говорить громко, выразительно, вживаясь в образ персонажа, может обернуться серьезным стрессом. Такой опыт, вместо пользы, способен причинить вред.

Дети могут сковываться, говорить тихо и неразборчиво, испытывать дрожь в голосе, проявлять навязчивые движения. Зачастую они отказываются от роли в самый последний момент. Или, согласившись, переживают такое напряжение, что полностью теряется радость от участия в театральной игре. В такой ситуации педагог оказывается перед непростым выбором: настаивать на участии, полагая, что ребенок «должен себя перебороть», или освободить его от выступления. Однако, последнее может спровоцировать отказ от роли и у других детей, поставив под угрозу само существование театрализованной деятельности как формы коллективной активности.

Одной из значительных проблем является несоответствие речевого развития современных малышей требованиям, которые предъявляет театрализованная деятельность. Для успешного участия даже в незначительной роли ребенку необходима четкая дикция, способность управлять громкостью и высотой голоса, владение интонационными приемами, а также достаточный словарный запас для осмысления текста. Однако, как показывает опыт, все больше детей поступают в дошкольные учреждения с речевыми проблемами: нечеткая артикуляция, ограниченный активный словарь, нарушения грамматического строя речи, сложности с запоминанием даже коротких стихов. В группе, где значительная часть детей страдает от логопедических трудностей, полноценная постановка спектакля становится крайне затруднительной. Если педагог все же решается на этот шаг, репетиции превращаются в утомительный процесс зубрежки, сопровождающийся постоянными ошибками, путаницей слов и, что хуже, закреплением речевых дефектов. Более того, дети с нарушениями речи часто остро ощущают свою особенность, и необходимость декламировать текст на сцене перед сверстниками и родителями становится для них источником постоянного стресса и подрывает их уверенность в себе.

Серьезным вызовом для педагогов является проведение театрализованных занятий в условиях строгого

распорядка дня и большого количества воспитанников в группе. Современные детские сады характеризуются плотным расписанием: утреннее приветствие, физкультурные упражнения, прием пищи, образовательные занятия, время на свежем воздухе, обед, дневной сон, полдник, вечерняя прогулка. Откуда в этом графике взять время для полноценных репетиций, которые требуют не

5–10 минут, а как минимум 20–30 минут непрерывной работы, да еще и с возможностью собрать всех участников представления одновременно? Воспитатели вынуждены искать свободные промежутки времени, использовать период после дневного сна или вечерние часы, когда дети уже утомлены, что существенно снижает результативность таких занятий.

Литература:

1. Зотова И. В. Роль и значение организации театральной деятельности детей дошкольного возраста в условиях ДОУ / И. В. Зотова // Проблемы Науки. — 2017. — № 16 (98).
2. Чобанян Р. Ш. Театрализованная деятельность в детском саду / Р. Ш. Чобанян // Молодой ученый. — 2023. — № 27 (474). — С. 239–241.

Изучение коммуникативной функции речи у дошкольников с моторной алалией

Насекина Анна Юрьевна, студент
Тюменский государственный университет

В статье рассматривается уровень сформированности коммуникативной функции речи у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня с моторной алалией. Для выявления уровня сформированности коммуникативной функции речи были выделены критерии и показатели, подобраны методики. По итогам диагностики были получены результаты, которые позволили определить, каким образом несформированность коммуникативной функции речи у детей с моторной алалией влияет на их речевое и социальное развитие.

Ключевые слова: моторная алалия, коммуникативная функция речи, дети дошкольного возраста.

В условиях развития инклюзивного образования в общеобразовательных дошкольных организациях с каждым годом увеличивается количество детей с нарушением речи. Как свидетельствуют данные Минпросвещения России, за 2024/25 учебный год из 1 286 122 воспитанников и обучающихся с ОВЗ в дошкольных образовательных и общеобразовательных организациях 411 115 человек имеют тяжелые нарушения речи [2]. В настоящее время алалия встречается примерно у 1 % детей дошкольного возраста и 0,6–0,2 % у детей школьного возраста, в среднем у 0,1 % детской популяции [1].

Моторная алалия определяется как системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевых высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций [1].

Речь — сложившаяся исторически в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком [6, с. 297]. Речь выполняет следующие функции: номинативную, индикативную (указательную), коммуникативную (функция общения), когнитивную (познавательную), регулирующую (управление с помощью речи своим поведением и действиями окружающих людей), обобщающую (группировка получаемых знаний), эмотивную (передача эмоциональных ощущений, переживаний) [4].

В психологии под функцией понимается «отношение объектов, в котором изменению состояния и свойств одного из них соответствует изменение другого или других» [5 с. 773].

В педагогике функция рассматривается как «соответствующее действие или поведение человека (органа, структуры и др.)», «обязанности, круг деятельности, назначение, роль в обучении» [6].

Дети дошкольного возраста с моторной алалией имеют трудности в освоении всех сторон речи, а именно произносительной, просодической, лексико-грамматической и фонетико-фонематической. Следовательно, у детей с данным речевым нарушением страдает коммуникативная функция речи.

Коммуникативная функция речи — функция общения, заключающаяся в передаче некоторого «интеллектуального», «логического» содержания [5]. В основе всего вербального развития ребенка лежит коммуникативная функция речи, от которой зависит как скоро ребенок овладеет высшими уровнями сознания и произвольности поведения [3]. Коммуникация — общение, обмен мыслями, сведениями, идеями — специфическая форма взаимодействия людей в ходе их деятельности [4]. Вербальная и невербальная коммуникация образуют единую неразрывную систему, существование которой невозможно без одного из этих компонентов.

Исследование было проведено на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 162 города Тюмени. В констатирующем эксперименте приняло участие 4 ребенка (два мальчика и две девочки) среднего дошкольного возраста с речевым заключением ОНР II уровня с моторной алалией. Для изучения коммуникативной функции речи были выделены следующие критерии и показатели: вербальная коммуникация (понимание речи, оречевление игровых действий, активный словарь, пассивный словарь, грамматический строй речи); невербальная коммуникация (эмоциональное реагирование, игровые действия, коммуникативные действия).

Для исследования были использованы следующие методики: Крупенчук О. И. «Обследование ребенка дошкольного возраста»; Волковой Г. А. «Психолого-педагогическое обследование детей с нарушениями речи»; Лалаевой Р. И. «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей»; Шереметьевой Е. В. «Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста». В ходе обследования было выявлено, что все дошкольники имеют средний уровень сформированности коммуникативной функции речи.

При обследовании вербальной коммуникации были получены следующие результаты. Понимание речи сформировано у двух детей из четырех. Два ребенка безошибочно смогли выполнить простые и сложные инструкции («Встань», «Подойди», «Встань и подними правую руку»), также показали необходимые изображения, направленные на понимание лексико-грамматических конструкций. Два других ребенка безошибочно выполнили задания, направленные на понимание инструкций, но осмысление лексико-грамматических конструкций для них оказалось недоступно.

При оречевлении игровых действий двое детей сопровождают свою деятельность фонацией, поддерживают инициативу в общении, в то время как другие два ребенка играют молча. Также, характерной особенностью у детей, играющих молча, является то, что они в редких случаях могут вокализовать, если игра им интересна.

В результате исследования выяснилось, что у всех детей развитие активного и пассивного словаря ниже возрастной нормы. Для всех детей были доступны слова следующих лексических групп: семья, части тела, домашние и дикие животные. Однако отмечались трудности в назывании слов лексических групп: фрукты, овощи, ягоды, посуда и транспорт. Было выявлено, что дети путают слова, принадлежащие к одной лексической группе («клубника» — «малина», «слива» — «банан», «машина» — «автобус»). Также, детям была необходима помощь взрослого для выполнения заданий.

Литература:

1. Волкова, Л. С. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений. / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. — М.: ВЛАДОС, 2003. — 680 с.

Грамматический строй также не соответствует норме. Три испытуемых не смогли самостоятельно преобразовать существительные единственного числа в существительные множественного числа. Дети повторяли название предмета на сюжетной материале, не выполняя условия задания (вместо «стул» — «стулья» называли «стул», вместо «дерево» — «деревья» называли «дерево»). Также, испытуемые не смогли изменить имя существительное по падежам. Наибольшие трудности возникали при изменении слова в Дательном, Творительном и Предложных падежах (Д.п.: «лисы» вместо «лисе», Т.п.: «лиса» вместо «лисой», П.п.: «о лисы» вместо «о лисе»). Четвертый ребенок не смог выполнить ни одного задания из предложенных.

При обследовании невербальной коммуникации были выявлены следующие результаты. Эмоциональное реагирование сформировано у трех детей из четырех. Во время обследования три ребенка адекватно реагировали на похвалу и критику, в то время как у четвертого ребенка в связи с его личностными особенностями (стеснительность) не получалось принимать похвалу в свой адрес. Также, два ребенка поддерживали зрительный контакт на протяжении всего обследования, с остальными двумя детьми потребовалось дополнительное время на установление доверительного контакта. При желании получить необходимый предмет все дети использовали указательный жест. Также, два ребенка использовали жесты приветствия и прощания, в то время как другие два ребенка использовали вербальные способы приветствия и прощания. Игровые действия полностью сформированы у одного ребенка. В его игровой деятельности всегда присутствовал сюжет и правила игры, также ребенок использует игрушки и играет с другими сверстниками. У трех детей недостаточно сформированы игровые действия, так как у них не всегда присутствует игровой замысел и, они не всегда используют игрушки.

Анализ результатов обследования детей с ОНР II уровня с моторной алалией выявил, что у детей недостаточно сформированы вербальная коммуникация (а именно: понимание речи, оречевление игровой деятельности, активный словарь, пассивный словарь) и невербальная коммуникация (эмоциональное реагирование, коммуникативные и игровые действия). Также, по результатам обследования было выявлено, что у двоих детей вербальная и невербальная коммуникация сформированы на одном уровне, а у двух других детей невербальная коммуникация преобладает над вербальной коммуникацией.

Таким образом, с детьми дошкольного возраста с моторной алалией должна проводиться коррекционно-развивающая работа, направленная на формирование коммуникативной функции речи.

2. Доклад о результатах комплексного анализа системы общего и дополнительного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в рамках исполнения поручения Президента Российской Федерации по итогам заседания Совета при Президенте Российской Федерации по развитию гражданского общества и правам человека. — Текст: электронный // docs.360.yandex.ru: [сайт]. — URL: <https://docs.360.yandex.ru/docs/view?tm=1756786021&tld=ru&lang=ru&name=ikp-doklad-prezidentu-.pdf> (дата обращения: 15.04.2026).
3. Жукова, М. С. Логопедия. Основы теории и практики. / М. С. Жукова, М. Е. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — М.: Эксмо, 2024. — 688 с.
4. Логопедия. Теория и практика: учеб.-метод. пособие / под ред. Т. Б. Филичевой, Т. В. Тумановой. — М.: Эксмо, 2024. — 688 с.
5. Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. — 896 с.
6. Селиверстов В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда. / В. И. Селиверстов. — М.: ВЛАДОС, 1997. — 414 с.
7. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. — Текст: электронный // academic.ru: [сайт]. — URL: https://psychology_pedagogy.academic.ru/19833 (дата обращения: 15.04.2026).

Развитие детей дошкольного возраста через ТИКО-конструирование

Неверова Анастасия Викторовна, воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 138»

Развитие детей дошкольного возраста через конструирование играет важную роль в формировании целого ряда необходимых качеств и способностей ребенка. Вот некоторые ключевые моменты, подчеркивающие важность этого процесса:

- Развитие мелкой моторики и координации движений.

Конструирование способствует развитию мелкой моторики рук, что важно для подготовки к письму и другим видам учебной деятельности. Дети учатся координировать движения пальцев и рук, развивая точность и ловкость.

- Пространственное мышление и воображение.

Создавая постройки из конструктора, дети начинают понимать пространственные отношения между объектами, развивают способность мысленно представлять формы и размеры предметов. Это стимулирует развитие воображения и креативности.

- Логическое мышление и решение проблем.

Процесс строительства требует планирования и анализа ситуации. Дети сталкиваются с необходимостью выбора элементов, соединения деталей и исправления ошибок. Таким образом, они приобретают опыт решения практических задач и принятия решений.

- Социальные навыки и взаимодействие

При совместном строительстве дети учатся взаимодействовать друг с другом, договариваться о распределении ролей и обязанностей, сотрудничать в достижении общей цели. Это способствует формированию социальных навыков и коммуникативных способностей.

- Самостоятельность и уверенность в себе

Освоив основы конструирования, ребенок приобретает чувство уверенности в своих силах, учится действовать самостоятельно и принимать собственные решения.

В работе с детьми дошкольного возраста ТИКО-конструктор один из самых ярких, интересных и привлекающих внимание детских конструкторов. ТИКО-конструирование в детском саду — это волшебство созидания для дошкольников. ТИКО (трансформируемый игровой конструктор для обучения) состоит из ярких пластмассовых плоскостных фигур, соединяющихся шарнирами. ТИКО-конструирование — это современная образовательная технология, разработанная специально для формирования инженерного мышления и творческого подхода у детей.

В сердце детского сада, где фантазия расцветает ярче всего, ТИКО-конструирование открывает двери в мир безграничных возможностей для дошкольников. Это не просто игра, это танец мысли и рук, где каждый элемент, словно мазок кисти, рождает удивительные образы и воплощает самые смелые идеи.

Принцип соединения деталей, позволяет детям создавать не только плоскостные, но и объемные конструкции: геометрические фигуры, атрибуты для спортивных игр, кукольный уголок, дома, мосты, гаражи, машины, самолеты, или, даже, воссоздать эпизод из народной сказки. В процессе работы, они узнают о значимости этих объектов, обсуждают их с педагогом и сверстниками, что способствует развитию коммуникативных навыков, расширению социальных контактов и формированию первоначальных навыков работы в коллективе.

Преимущества ТИКО-конструктора:

- материал, из которого изготовлен конструктор — экологически чистый и безопасный для жизни и здоровья ребенка;

- легкость сборки элементов позволяет детям без особого труда осваивать новые техники и получать удовольствие от конечного результата;

- богатство комбинаторных вариантов вдохновляет на создание уникальных идей и воплощение творческих замыслов;

- конструктор легко адаптируется под разнообразные образовательные задачи и активно используется в разных учебных процессах.

Использование ТИКО-конструктора способствует гармоничному развитию различных аспектов психоэмоционального и физического состояния ребенка:

- формирование мелкой моторики и координации движений;

- активизация воображения и способности различать формы, цвета и величины предметов;

- расширение творческого потенциала и формирование нестандартного мышления

- освоение базовых инженерных понятий и основ конструирования.

Также, работа с ТИКО- конструктором содействует формированию таких качеств, как сосредоточенность, наблюдательность и организованность, способствуя развитию выдержки и целеустремленности.

Практические рекомендации по внедрению ТИКО-конструктора в работу дошкольных учреждений.

Организация работы с ТИКО должна основываться на следующих принципах:

- постепенность освоения конструкции: переход от простых схем к сложным;

- индивидуализация заданий с учетом уровня подготовки ребенка;

- поддержка взрослых и мотивация к успеху;

- свободный выбор ребенком вида деятельности и материала.

Роль педагога заключается в правильной организации пространства, оснащенного увлекательными играми и материалами, предоставлении нужных рекомендаций и инструкций в ходе конструирования. При проведении занятий с использованием ТИКО- конструктора необходимо учитывать разнообразие видов активности: игровую и трудовую деятельности, художественное творчество и исследовательские проекты.

Через творческий процесс конструирования дети осваивают азы инженерии, учатся планировать, анализировать и реализовывать собственные идеи. Это не только подготовка к будущей профессиональной деятельности, но и фундамент для личностного роста и самовыражения. Именно в детском саду закладываются первые кирпичики в будущее каждого ребенка, формируя способность мыслить творчески и уверенно идти навстречу новым достижениям. Педагогам следует активно внедрять методику конструирования принимая во внимание уникальные особенности и потребности каждого ребенка.

Таким образом, конструирование в детском саду является не просто игрой, а комплексной образовательной технологией, которая в полной мере реализует ключевые принципы Федерального образовательного стандарта дошкольного образования, позволяя каждому ребенку развиваться гармонично, творчески и с интересом.

Литература:

1. Методические материалы: «Конструирование как способ всестороннего развития дошкольников» <https://infourok.ru/konstruirovanie-kak-sposob-vsestoronnego-razvitiya-doshkolnikov-5516008.html>
2. Давидчук А. Н. Конструктивное творчество дошкольника. Пособие для воспитателя. — М.: Просвещение, 1993.
3. Шайдурова Н. В. Развитие ребёнка в конструктивной деятельности. Справочное пособие. — М.: Сфера. — 2008
4. Шукшина Творческое конструирование как фактор развития дошкольников / Шукшина, Е. Е. — Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. — 2019. — № 4. — С. 153–157

Проектирование развивающей предметно пространственной среды группы ДОО в соответствии с календарно-тематическим планированием

Певченко Дарья Николаевна, воспитатель;
Тонких Рябина Нальбиевна, воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 174 «Сказочная страна»

В статье авторы раскрывают подход к проектированию развивающей предметно-пространственной среды в группах детского сада в соответствии с календарно-тематическим планированием.

Ключевые слова: развивающая предметно-пространственная среда, календарно-тематическое планирование.

Грамотно спроектированная развивающая предметно-пространственная среда становится мощным ин-

струментом воспитания и обучения дошкольников. Она стимулирует познавательную активность, самостоятель-

ность, творчество, коммуникацию и физическую активность детей. Регулярное обновление и адаптация среды к возрастным потребностям воспитанников позволяют максимально реализовать их потенциал и создать комфортную атмосферу для гармоничного развития.

Развивающая предметно-пространственная среда (РППС) — это часть образовательной среды, которая включает специально организованное пространство, материалы, оборудование и инвентарь для развития детей дошкольного возраста.

Проектирование такой среды в дошкольных образовательных организациях осуществляется в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) и санитарно-гигиеническими нормами (СанПиН) и образовательной программой ДОО и отражает календарно-тематическое планирование группы.

Основная цель проектирования РППС — создать условия для:

- гармоничного развития личности ребёнка с учётом возрастных и индивидуальных особенностей;
- охраны и укрепления здоровья дошкольников;
- эмоционального и психического благополучия детей;
- реализации образовательного потенциала пространства;
- обеспечения вариативности образовательной деятельности;
- привлечения родителей к образовательному процессу;
- создания условий для инклюзивного образования.

При организации развивающей предметно-пространственной среды групп ФГОС ДО выделяет обязательные требования, которым должна соответствовать РППС: насыщенность, трансформируемость, полифункциональность, доступность, вариативность.

Санитарные правила и нормы особое внимание уделяют безопасности детей во время пребывания в детском саду, что тоже напрямую отражается на организации предметной развивающей среды группы.

Образовательная программа ДОО так же предъявляет требования к зонированию групп и общей наполняемости РППС с учетом возрастных особенностей детей.

Календарно-тематический план и развивающая предметно-пространственная среда это два взаимосвязанных компонента образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации, которые дополняют друг друга в процессе реализации образовательной программы.

Календарно-тематический план — это документ, который определяет последовательность изучения содержательных элементов образовательной программы дошкольного образования. Он включает планирование тем, событийных дат, деятельности в центрах активности, культурно-гигиенических навыков и прогулок.

В дошкольных образовательных организациях он разрабатывается педагогами на определённый период (на-

пример, на месяц) и служит основой для организации воспитательно-образовательного процесса.

Для обеспечения целостного воспитательно-образовательного подхода календарно-тематический план находит отражение в среде группы. В центрах активности появляются материалы, связанные с изучаемой темой, продукты детской деятельности, игры, создаваемые в рамках реализуемых проектов.

Тематика календарно-тематического плана в нашем детском саду утверждается в начале учебного года и соответствует федеральному календарному плану воспитания и особенностям нашего региона. Как правило, каждой теме уделяется неделя, в течение которой в совместной деятельности и игре воспитатели совместно с детьми рассматривают предложенную тему. Инициатива детей в данной деятельности так же поддерживается.

В нашей группе практикуется технология «утренний круг» в процессе которого, с детьми обсуждается тематика недели и планируются совместные мероприятия, проекты или формы деятельности в рамках рассматриваемой темы. Такое совместное планирование помогает упорядочить деятельность детей и выстроить ее логически, при этом у воспитанников развивается аналитическое мышление и формируется умение проектирования деятельности. Этап планирования важен для детей, он способствует познавательному развитию, формированию их интересов и навыков сотрудничества, предполагает активное участие детей в выборе направлений деятельности, обсуждении планов и их реализации. Мы рассматриваем деятельность по направлениям развития ребенка, выделенных в ФГОС ДО, чем так же обеспечиваем системный подход в воспитательно-образовательной работе.

Ежедневно происходит корректировка планов деятельности и ставятся задачи на текущий день. Таким образом реализуется системность и последовательность в работы над темой, а среда, ориентируется на проработку конкретной темы и способствует развитию активности и творчества, побуждает ребёнка к самостоятельной деятельности, исследованию окружающего мира, принятию решений и проявлению инициативы. Это формирует основу для развития самодисциплины, ответственности и умения действовать в различных ситуациях и не противоречит задачам календарно-тематического планирования.

Так же в процессе подготовки к тематической неделе в первый день изучения темы организуем с детьми смену наполняемости пространств группы в соответствии с тематикой, оставляем игры и пособия, отражающие ее и способствующие накоплению и систематизации знаний детей. В процессе совместной деятельности обсуждаем с воспитанниками, какие уголки можно дополнить и чем. Это позволяет сделать РППС группы личностно ориентированной и важной для каждого ребенка. Выстроенная таким образом среда создаёт условия для полноценного развития личности ребёнка, учитывает его индивидуальные особенности, потребности и интересы. Такой подход способствует формированию самостоятель-

ности, инициативности, творческого потенциала и социальных навыков.

После окончания такого подготовительного этапа начинается процесс погружения в тему, основанный на работе по направлениям развития воспитанников и опирающийся на их опыт и инициативу. Совместные проекты, выставки работ и другие продукты которые изготавливают дети находят свое место в среде группы наполняют ее постепенно отражая в ней календарно-тематическое планирование группы.

На финальном- заключительном этапе, после проведения итоговых мероприятий мы еще раз с воспитанниками анализируем наши действия в рамках заданной

темы, проводим опросы на сколько им понравилась тематика и как они оценивают свою степень погружения в нее. Работа с такими аналитическими опросниками очень нравятся детям, она еще раз помогает систематизировать полученный опыт и осмыслить его.

Правильно организованная среда и совместное ее проектирование помогает ребёнку не только развиваться, но и позволяет дошкольникам чувствовать себя равным партнером в общении со взрослыми, что является основой для эмоционального благополучия и развития базового доверия к окружающему миру, позволяет учитывать эти особенности, предоставляя возможности для индивидуального проявления и самореализации.

Новые горизонты физкультуры: как цифровые решения раскрывают потенциал детей в детском саду (из опыта работы)

Покрова Наталья Станиславовна, студент;

Ефимова Ульяна Андреевна, студент

Научный руководитель: Ходеев Дмитрий Александрович, преподаватель
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье автор анализирует современные тенденции и предлагает практические подходы к интеграции цифровых технологий в физкультурно-оздоровительную работу детских садов. Особое внимание уделяется тому, как интерактивные игры, образовательные приложения, носимые устройства и виртуальная реальность могут сделать занятия более увлекательными, персонализированными и эффективными, способствуя формированию здоровых привычек, развитию двигательных навыков, координации, ловкости и выносливости.

Ключевые слова: цифровые технологии в дошкольном образовании, физическое развитие детей, физкультура в детском саду, инновационные подходы, интерактивные игры, образовательные приложения, виртуальная реальность, двигательная активность, здоровый образ жизни, потенциал ребенка.

Современный мир стремительно меняется, и вместе с ним трансформируются и подходы к образованию. Дошкольное образование, как фундамент будущего развития ребенка, не остается в стороне. Особое внимание уделяется физическому развитию, ведь именно в раннем возрасте закладываются основы здоровья, координации, ловкости и выносливости. Традиционные методы физкультуры в детском саду, безусловно, важны, но сегодня перед нами открываются новые, захватывающие горизонты благодаря интеграции цифровых решений. Эти инновации не просто дополняют существующие практики, но и способны раскрыть потенциал каждого ребенка на качественно новом уровне.

Цифровизация физкультуры: не дань моде, а необходимость

В эпоху повсеместного распространения технологий, игнорировать их потенциал в дошкольном образовании было бы недальновидно. Цифровые решения для физкультуры в детском саду — это не просто интерактивные

игры или приложения. Это комплексный подход, направленный на:

- **Повышение мотивации и вовлеченности:** дети сегодня выросли в цифровой среде. Интерактивные элементы, яркая графика, игровые механики — все это делает занятия более привлекательными и интересными, превращая рутинные упражнения в увлекательное приключение.

- **Индивидуализация подхода:** цифровые платформы позволяют адаптировать нагрузку и сложность заданий под индивидуальные особенности каждого ребенка. Это особенно важно для детей с разными уровнями физической подготовки, а также для тех, кто имеет особые образовательные потребности.

- **Развитие когнитивных навыков:** многие цифровые решения для физкультуры сочетают физическую активность с развитием памяти, внимания, логического мышления и пространственного воображения. Например, игры, требующие запоминания последовательности движений или решения простых задач во время выполнения упражнений.

– *Объективная оценка прогресса:* цифровые инструменты могут собирать данные о выполнении упражнений, скорости, точности движений. Это позволяет педагогам более объективно оценивать прогресс каждого ребенка, выявлять сильные и слабые стороны и корректировать программу занятий.

– *Расширение возможностей педагога:* цифровые решения могут автоматизировать рутинные задачи, предоставлять готовые сценарии занятий, доступ к обширной базе упражнений и игр. Это освобождает время педагога для более глубокого взаимодействия с детьми, индивидуальной поддержки и творческого подхода.

Примеры цифровых решений в действии

В современном мире, где скорость изменений поражает, а инновации становятся неотъемлемой частью повседневной жизни, цифровые технологии перестали быть просто модным трендом. Они превратились в мощный инструмент, способный трансформировать целые отрасли, оптимизировать процессы и открывать новые горизонты для бизнеса и общества.

– *Специальные проекционные системы,* которые проецируют на пол или стены игры, требующие активного движения. Дети могут «ловить» виртуальные мячи, «прыгать» по платформам, «уворачиваться» от препятствий, развивая координацию, реакцию и ловкость.

– *Мобильные приложения с заданиями на развитие мелкой и крупной моторики,* которые можно выполнять с помощью планшета или смартфона. Это могут быть игры на рисование пальцем, сбор пазлов, выполнение простых танцевальных движений по образцу.

– *Виртуальная реальность (VR) и дополненная реальность (AR).* Хотя эти технологии пока еще находятся на стадии активного внедрения в дошкольное образование, их потенциал огромен. VR может перенести детей в виртуальные спортивные залы или на природу, где они смогут выполнять упражнения в безопасной и увлекательной среде. AR может накладывать виртуальные объекты на реальное пространство, делая занятия более интерактивными и познавательными.

– *Цифровые тренажеры и датчики* — простые в использовании датчики, которые крепятся к телу ребенка или к спортивному инвентарю, могут отслеживать дви-

жения и предоставлять обратную связь. Это помогает детям лучше понимать, как правильно выполнять упражнения, и мотивирует их к достижению лучших результатов.

– *Онлайн-платформы для педагогов.* Ресурсы, предлагающие готовые методические материалы, сценарии занятий, видеоуроки, а также возможность обмениваться опытом с коллегами.

Вызовы и перспективы

Несмотря на очевидные преимущества, внедрение цифровых решений в физкультуру детского сада сопряжено с определенными вызовами:

– *Доступность и стоимость:* не все детские сады имеют возможность приобрести дорогостоящее оборудование и программное обеспечение.

– *Подготовка педагогов:* педагогам необходимо пройти обучение для эффективного использования новых технологий.

– *Баланс между цифровым и реальным:* важно не допустить чрезмерного увлечения гаджетами в ущерб живому общению и традиционным формам физической активности.

– *Безопасность и конфиденциальность:* необходимо обеспечить защиту персональных данных детей и безопасность использования цифровых платформ.

Однако, преодолевая эти вызовы, мы открываем перед детьми поистине безграничные возможности. Цифровые решения в физкультуре — это не замена живому общению с педагогом и естественной двигательной активности, а мощный инструмент, который позволяет сделать процесс обучения более динамичным и увлекательным.

Будущее физкультуры в детском саду

Интеграция цифровых решений в физкультуру детского сада — это не просто тренд, а закономерное развитие образовательных технологий. Мы стоим на пороге новой эры, где физическое развитие детей будет осуществляться с использованием инновационных подходов, способных раскрыть весь их потенциал. Важно помнить, что технологии — это лишь инструмент, а главная роль в этом процессе принадлежит педагогу.

Факторы влияющие на склонность к вредным привычкам у учащихся коррекционных классов

Разуванова Вероника Александровна, студент
Амурский государственный университет (г. Благовещенск)

В статье автор рассматривает проблему интеграции детей с особыми образовательными потребностями в современную систему образования.

Ключевые слова: коррекционный класс, учащиеся коррекционного класса, вредные привычки, склонность к вредным привычкам, факторы.

В условиях современного общества проблема интеграции детей с особыми образовательными потребностями в систему образования приобретает особую актуальность. Эти дети обладают уникальными особенностями, требующими специальных подходов к обучению и воспитанию. В связи с этим в образовательных учреждениях создаются коррекционные классы, направленные на обеспечение таких учащихся необходимыми условиями для полноценного развития и получения образования, соответствующего их индивидуальным возможностям и потребностям.

Коррекционный класс — это специализированная форма обучения для детей с особыми образовательными потребностями, вызванными состоянием здоровья или развитием [8, с. 24]. В таких классах обучаются дети с различными нарушениями, в то время как в обычных классах нет детей с выраженными отклонениями. Численность учащихся в коррекционных классах меньше — от 6 до 12 человек, что позволяет применять индивидуальный подход и привлекать дополнительных специалистов. Образовательные программы адаптированы под особенности развития детей, направлены на формирование базовых навыков и компенсацию нарушений. В коррекционных классах активно используются наглядные, игровые и практико-ориентированные методы, уроки могут быть короче, а учебные материалы — упрощены. Основное внимание уделяется развитию самостоятельности, социализации и жизненных компетенций, тогда как в обычных классах акцент делается на передаче знаний и подготовке к экзаменам [6, с. 10].

Различия между коррекционными и обычными классами указывают на наличие специфических психолого-педагогических характеристик у детей, обучающихся в коррекционных классах. Эти особенности проявляются не только в учебной деятельности, но и в формировании различных поведенческих паттернов, включая склонность к приобретению вредных привычек. Вредные привычки — это регулярно повторяющиеся действия, которые могут негативно влиять на здоровье человека, снижать его работоспособность и препятствовать полноценной интеграции в общество.

Вредные привычки школьников, в том числе школьников коррекционного класса можно классифицировать на три основные группы [4, с. 22]:

1. Химические зависимости:

— употребление алкоголя, вызывающее зависимость и негативно влияющее на внутренние органы;

— пробование наркотиков, формирующее физическую и психологическую зависимость;

— злоупотребление энергетическими напитками, негативно воздействующее на нервную систему;

— вдыхание токсичных веществ, повреждающее головной мозг;

— курение, особенно среди подростков, приводящее к никотиновой зависимости, заболеваниям дыхательной и сердечно-сосудистой систем, ухудшению когнитивных функций и повышенному риску психических расстройств и онкологических заболеваний.

2. Социальные девиации:

— девиантное поведение, не соответствующее социальным нормам;

— агрессивность, проявляющаяся в физическом или вербальном насилии;

— антисоциальные действия, нарушающие общественные правила;

— нарушение норм общения, такие как неуважение, ложь и манипуляции, подрывающие доверие и приводящие к конфликтам и юридическим проблемам.

Эти привычки негативно влияют на здоровье, успеваемость, социальную адаптацию и общее благополучие школьников.

3. Психические зависимости:

— игровая и интернет-зависимость: утрата контроля над временем, пренебрежение учебной и социальными контактами, повышенная раздражительность при ограничении доступа к гаджетам, ухудшение физического здоровья из-за низкой физической активности;

— зависимость от социальных сетей: навязчивое стремление проверять обновления, потребность в одобрении через комментарии и лайки, снижение самооценки, тревожные расстройства, нарушение режима сна;

— нарушение пищевого поведения: переедание и ожирение вследствие стресса или неправильного питания, анорексия (отказ от пищи, истощение, остеопороз) и булимия (переедание с последующим избавлением от пищи, повреждение пищевода, обезвоживание, депрессия).

Эти нарушения представляют серьёзную угрозу для здоровья, так как могут привести к сердечно-сосудистым заболеваниям, диабету, истощению и даже смерти.

Существует комплекс факторов, влияющих на формирование склонности к вредным привычкам у обуча-

ющихся в коррекционных классах. Учет этих факторов позволяет разработать эффективные стратегии профилактики и минимизации риска возникновения и развития устойчивых негативных поведенческих паттернов.

Основные факторы, способствующие формированию вредных привычек у данной категории учащихся, включают:

1. Психологические особенности. Учащиеся коррекционных классов часто имеют повышенную тревожность, эмоциональную нестабильность, низкий уровень самооценки и самоконтроля. Это может быть связано с особенностями их развития, такими как задержки в когнитивной сфере, трудности в общении и социальной адаптации. Они могут испытывать чувство изоляции, что усугубляет их эмоциональное состояние и делает их более уязвимыми к негативному влиянию извне [1, с. 69].

2. Социальные факторы. Неблагоприятная семейная обстановка, отсутствие поддержки со стороны родителей или опекунов и негативное влияние сверстников играют значительную роль в формировании вредных привычек. Дети из таких семей могут сталкиваться с недостатком внимания и заботы, что приводит к поиску альтернативных способов получения внимания и признания. Негативное влияние сверстников может выражаться в давлении со стороны группы, что особенно опасно для детей с низкой самооценкой и неуверенностью в себе [2, с. 44].

3. Педагогические аспекты. Недостаточная квалификация педагогов, отсутствие индивидуального подхода и недостаточное внимание к эмоциональному состоянию учащихся также способствуют формированию вредных привычек. Педагоги могут не обладать необходимыми навыками и знаниями для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, что приводит к неэффективным методам обучения и воспитания. Отсутствие индивидуального подхода и внимания к эмоциональному состоянию учащихся может вызвать у них чувство ненужности и отчужденности, что увеличивает риск формирования вредных привычек [2, с. 45].

4. Социальные и экономические условия. Низкий уровень дохода семьи, ограниченный доступ к качественному образованию и медицинским услугам также играют свою роль. Дети из малообеспеченных семей могут сталкиваться с нехваткой материальных ресурсов, что ограничивает их возможности для участия в досуговых и образовательных мероприятиях. Это может привести к тому, что они будут искать альтернативные способы проведения времени, которые могут включать в себя употребление алкоголя, наркотиков или другие формы девиантного поведения [5, с. 31].

5. Биологические факторы. Наличие хронических заболеваний, генетическая предрасположенность к зависимостям и другие биологические факторы также могут

способствовать формированию вредных привычек. Дети с хроническими заболеваниями могут испытывать частые боли и дискомфорт, что может привести к поиску способов облегчения состояния, включая употребление алкоголя или наркотиков. Генетическая предрасположенность к зависимостям может увеличивать риск развития вредных привычек даже при благоприятных социальных условиях [5, с. 32].

6. Личностные особенности. Некоторые учащиеся коррекционных классов могут иметь личностные особенности, которые делают их более склонными к формированию вредных привычек. Это могут быть агрессивность, импульсивность, склонность к риску и другие черты характера. Такие дети могут искать способы выразить свои эмоции и чувства через употребление психоактивных веществ [2, с. 66].

7. Среда обучения и воспитания. Среда, в которой находятся учащиеся, также играет важную роль. Если в школе или образовательном учреждении не созданы условия для полноценного развития и социализации детей, это может способствовать формированию вредных привычек. Например, отсутствие интересных и познавательных занятий, недостаток внимания к индивидуальным потребностям учащихся и отсутствие позитивного взаимодействия между педагогами и учениками могут привести к тому, что дети будут искать способы компенсировать недостаток внимания и интереса вне школы [7, с. 18].

Для профилактики и коррекции склонности к вредным привычкам необходимо учитывать все перечисленные факторы и разрабатывать комплексные программы, включающие:

- психологическую поддержку и коррекцию эмоционального состояния учащихся;
- развитие навыков самоконтроля и стрессоустойчивости;
- формирование позитивного отношения к себе и окружающим;
- улучшение семейных условий и укрепление семейных связей;
- повышение квалификации педагогов в области коррекционной педагогики и психологии;
- обеспечение доступности качественного образования и медицинских услуг;
- проведение профилактических мероприятий, направленных на формирование здорового образа жизни.

Таким образом, комплексный подход к учету и нейтрализации факторов, способствующих формированию вредных привычек у учащихся коррекционных классов, является ключевым условием успешной профилактики и коррекции негативных поведенческих паттернов в данной группе.

Литература:

1. Абрамова, Г. С. Практическая психология / Г. С. Абрамова. — М.: Деловая книга, 2018. — 368 с.

2. Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской заочной конференции ученых и практических работников, 18 марта — 18 апреля 2019 г., г. Екатеринбург, Россия / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2019.
3. Блонский, П. П. Психология и педагогика: избранные труды / П. П. Блонский. — М.: Юрайт, 2024. — 184 с.
4. Девиантное поведение: проблема методологического понимания нормы и ее социально-образовательных предпосылок / В. В. Балахонский, Л. В. Балахонская // Российский девиантологический журнал. — 2022. — № 2 (1). — С. 27–39.
5. Индивидуальная программа обучения для детей с нарушениями в развитии / Батмунх Мунхуу // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2020. — № 2. — С. 63–70.
6. Коррекционная педагогика: обучение трудных школьников / К. Гилленбранд. — М.: Academia, 2018. — 224 с.
7. Особенности формирования личности, демонстрирующей отклонения в поведении / М. М. Асылдерова, А. В. Маккашарипова // Педагогика и психология в современном мире: проблемы и инновации: материалы международной научно-практической конференции, 2021. — С. 144–147.
8. Специальная педагогика и специальная психология: учеб. для вузов / В. П. Глухов. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Юрайт, 2020. — 323 с.

Теоретические основы образовательных технологий на основе искусственного интеллекта

Рустамов Хаким Шарипович, PhD, доцент
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Гофурова Наргиза Кобилжон кизи, студент
Азиатский международный университет (г. Бухара, Узбекистан)

В данной статье рассматриваются теоретические основы образовательных технологий, основанных на искусственном интеллекте. Анализируются современные подходы к цифровизации образования, педагогические и психологические аспекты внедрения интеллектуальных систем, а также особенности адаптивного и персонализированного обучения. Особое внимание уделяется роли искусственного интеллекта в повышении эффективности образовательного процесса и формировании индивидуальных образовательных траекторий.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образовательные технологии, адаптивное обучение, персонализация, цифровое образование, интеллектуальные системы, педагогика, когнитивные процессы.

Современное образование находится в стадии глубокой трансформации, обусловленной развитием цифровых технологий и искусственного интеллекта. В условиях глобальной цифровизации возникает необходимость пересмотра традиционных методов обучения и внедрения инновационных образовательных технологий, способных обеспечить высокое качество образования.

Искусственный интеллект становится ключевым инструментом в создании интеллектуальных образовательных систем, которые способны адаптироваться к индивидуальным особенностям обучающихся, анализировать их поведение и предоставлять персонализированные рекомендации.

Образовательные технологии, основанные на искусственном интеллекте, в современной научно-педагогической литературе рассматриваются как комплексная система методов, инструментов и алгоритмических решений, направленных на совершенствование и оптимизацию образовательного процесса за счет внедрения интеллектуальных цифровых систем. В отличие от тра-

диционных подходов к обучению, которые преимущественно опираются на статические формы представления учебного материала и единые для всех обучающихся траектории, технологии, использующие искусственный интеллект, ориентированы на динамическое взаимодействие с обучающимся и непрерывную адаптацию образовательной среды под его индивидуальные особенности. Данные технологии позволяют существенно расширить возможности анализа учебной деятельности, поскольку интеллектуальные системы способны обрабатывать значительные объемы образовательных данных, выявлять скрытые закономерности в поведении обучающихся и на основе этого формировать обоснованные педагогические решения.

С теоретической точки зрения важнейшей функцией искусственного интеллекта в образовании является аналитическая, которая проявляется в способности систем собирать, структурировать и интерпретировать данные об учебной активности обучающихся. Это включает анализ выполнения заданий, времени, затраченного на их

решение, характера ошибок и динамики прогресса. На основе подобных данных становится возможным не только фиксировать текущий уровень знаний, но и осуществлять прогнозирование результатов обучения. Прогностическая функция искусственного интеллекта играет ключевую роль в построении эффективного образовательного процесса, так как позволяет заранее выявлять потенциальные трудности в усвоении материала и своевременно корректировать содержание и методы обучения. Таким образом, образовательная система приобретает проактивный характер, переходя от реактивного реагирования на ошибки к их предупреждению.

Не менее значимой является функция адаптации учебного контента, которая обеспечивает индивидуализацию обучения. Искусственный интеллект способен автоматически изменять сложность заданий, последовательность подачи материала и формы представления информации в зависимости от уровня подготовки обучающегося, его темпа обучения и когнитивных особенностей. Это позволяет формировать персонализированные образовательные траектории, которые учитывают уникальные характеристики каждого обучающегося и способствуют более эффективному усвоению знаний. В результате обучение становится не только более гибким, но и более адресным, что особенно важно в условиях массового образования.

Существенным отличием образовательных технологий на основе искусственного интеллекта от традиционных является их адаптивный характер. Адаптивность проявляется в способности системы изменять свое поведение в зависимости от действий пользователя, обеспечивая тем самым оптимальные условия для обучения. Наряду с этим важной характеристикой является интеллектуальность, которая заключается в использовании сложных алгоритмов обработки данных, включая методы машинного обучения и нейронных сетей. Благодаря этому образовательные системы способны не только выполнять заранее заданные функции, но и самостоятельно совершенствоваться в процессе эксплуатации. Автономность таких систем выражается в их способности функционировать без постоянного участия преподавателя, обеспечивая при этом высокий уровень педагогической поддержки. Это позволяет значительно снизить нагрузку на преподавателя и одновременно повысить доступность образования. Особое значение имеет способность к самообучению, которая позволяет системе накапливать опыт взаимодействия с обучающимися и на его основе улучшать качество предоставляемых образовательных услуг.

Рассматривая данные технологии в более широком контексте, необходимо отметить их тесную связь с концепцией цифрового образования, которое представляет собой современную модель организации учебного процесса на основе информационно-коммуникационных технологий. Цифровое образование предполагает использование электронных ресурсов, онлайн-платформ, мультимедийных средств и сетевых сервисов для обеспе-

чения доступа к знаниям и организации взаимодействия между участниками образовательного процесса. В этом контексте искусственный интеллект выступает как следующий этап эволюции цифрового образования, обеспечивая переход от простого использования цифровых инструментов к созданию интеллектуальных образовательных сред.

Таким образом, образовательные технологии на основе искусственного интеллекта формируют качественно новый уровень организации обучения, в котором ключевую роль играют данные, алгоритмы и адаптивные механизмы. Их внедрение позволяет не только повысить эффективность образовательного процесса, но и обеспечить более глубокое понимание индивидуальных особенностей обучающихся, что, в свою очередь, способствует реализации принципов персонализированного и ориентированного на обучающегося обучения.

Искусственный интеллект в современной образовательной парадигме выступает закономерным и логически обоснованным этапом развития цифровизации образования, обеспечивая переход от традиционных, преимущественно статических образовательных систем к динамическим, интеллектуальным и самоадаптирующимся средам обучения. Если на ранних этапах цифровое образование ограничивалось использованием электронных ресурсов и информационно-коммуникационных технологий для передачи знаний, то на современном этапе искусственный интеллект позволяет качественно преобразовать саму природу образовательного процесса, сделав его более гибким, персонализированным и ориентированным на индивидуальные особенности обучающегося. В этом контексте образовательная система перестает быть единообразной и стандартизированной, а приобретает свойства адаптивности и интеллектуальности, что отвечает требованиям современной педагогики и когнитивной психологии.

Одним из ключевых теоретических оснований применения искусственного интеллекта в образовании является концепция адаптивного обучения, которая предполагает вариативность образовательного процесса в зависимости от индивидуальных характеристик обучающегося. В отличие от традиционных моделей обучения, где содержание и темп подачи материала одинаковы для всех, адаптивное обучение ориентировано на учет уровня подготовленности обучающегося, скорости усвоения им учебной информации, а также его когнитивных и психологических особенностей. Искусственный интеллект играет центральную роль в реализации данной концепции, поскольку именно он обеспечивает непрерывный анализ учебной деятельности, выявление пробелов в знаниях и автоматическую корректировку образовательного контента. Благодаря этому обучающийся получает задания, соответствующие его текущему уровню, что способствует более эффективному и осознанному усвоению материала. Таким образом, адаптивное обучение позволяет минимизировать как перегрузку, так и недостаточную слож-

ность учебных заданий, создавая оптимальные условия для развития.

Неразрывно связанной с адаптивным обучением является концепция персонализации образовательного процесса, которая предполагает построение индивидуальной образовательной траектории для каждого обучающегося. Персонализация выходит за рамки простой адаптации сложности заданий и включает в себя комплексный учет особенностей личности обучающегося, его интересов, мотивации, стиля обучения и когнитивных предпочтений. Искусственный интеллект, обладая возможностями анализа больших объемов данных, способен выявлять закономерности в поведении обучающегося, оценивать его прогресс и на основе этого подбирать наиболее эффективные формы и методы обучения. Это включает выбор оптимального контента, последовательности его представления, а также формата подачи информации, будь то текст, графика, видео или интерактивные элементы. Особое значение имеет учет когнитивных особенностей обучающегося, таких как уровень внимания, память, способность к абстракции и логическому мышлению, что позволяет значительно повысить эффективность образовательного процесса.

С теоретической точки зрения важное место в понимании роли искусственного интеллекта в образовании занимает концепция коннективизма, которая рассматривает обучение как процесс формирования и развития связей в информационной сети. Согласно данной теории, знания не являются статичными и изолированными, а представляют собой динамическую систему взаимосвязанных элементов, формирующихся в процессе взаимодействия человека с информационной средой. Искусственный интеллект в данном контексте выступает как инструмент, обеспечивающий организацию и управление этими связями, способствуя интеграции знаний и эффективному управлению информационными потоками. Он позволяет создавать интеллектуальные образовательные сети, в которых обучающиеся могут не только получать информацию, но и активно участвовать в ее создании, обмене и переработке. Таким образом, обучение приобретает сетевой, распределенный характер, что соответствует современным тенденциям развития информационного общества.

Кроме того, искусственный интеллект обеспечивает реализацию принципа индивидуального подхода к обучению, который является одним из ключевых в педагогике. Традиционные образовательные системы, как правило, ориентированы на «среднего» обучающегося, что приводит к тому, что сильные учащиеся недополучают возможности для развития, а слабые испытывают трудности в усвоении материала. В отличие от этого, системы, основанные на искусственном интеллекте, способны учитывать уникальные характеристики каждого обучающегося и предоставлять ему именно тот объем и уровень сложности учебного материала, который соответствует его потребностям. Это позволяет не только повысить ка-

чество усвоения знаний, но и создать более комфортную и мотивирующую образовательную среду.

Искусственный интеллект не только дополняет существующие образовательные технологии, но и формирует принципиально новую модель обучения, в которой ключевую роль играют адаптивность, персонализация и сетевое взаимодействие. Его применение позволяет перейти от массового, стандартизированного обучения к индивидуализированному и гибкому образовательному процессу, что является важным шагом на пути к созданию эффективной и современной системы образования.

В современной педагогической науке особое значение придается таким дидактическим принципам, как активность обучающегося, наличие эффективной обратной связи и наглядность учебного материала. Данные принципы приобретают особую актуальность в условиях цифровизации образования и внедрения интеллектуальных образовательных технологий, поскольку именно они обеспечивают качественное усвоение знаний, развитие когнитивных способностей и формирование устойчивой учебной мотивации.

Принцип активности предполагает, что обучающийся выступает не пассивным получателем информации, а полноценным субъектом образовательного процесса. В рамках данного подхода обучение рассматривается как процесс активного взаимодействия обучающегося с учебным материалом, преподавателем и образовательной средой. Активность проявляется в различных формах: выполнении практических заданий, участии в обсуждениях, решении проблемных задач, самостоятельном поиске информации и создании собственных образовательных продуктов. С точки зрения психологии обучения, активная деятельность способствует более глубокому осмыслению материала, формированию устойчивых знаний и развитию критического мышления. Кроме того, активное вовлечение обучающихся в учебный процесс повышает уровень их мотивации и ответственности за результаты обучения. В условиях использования современных образовательных технологий, в частности систем на основе искусственного интеллекта, принцип активности реализуется через интерактивные задания, адаптивные упражнения и персонализированные образовательные траектории, что позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося.

Не менее важным является принцип обратной связи, который обеспечивает непрерывное взаимодействие между обучающимся и образовательной системой. Обратная связь играет ключевую роль в процессе обучения, поскольку позволяет обучающемуся своевременно получать информацию о правильности своих действий, выявлять ошибки и корректировать свою деятельность. С педагогической точки зрения, эффективная обратная связь должна быть своевременной, точной, понятной и конструктивной. Она не только информирует обучающегося о результатах его работы, но и направляет его дальнейшую учебную деятельность. В условиях цифровых образовательных технологий и использования искусственного

интеллекта обратная связь приобретает новый уровень эффективности: системы способны мгновенно анализировать действия обучающегося, выявлять типичные ошибки и предоставлять персонализированные рекомендации. Это значительно ускоряет процесс обучения и способствует формированию навыков самоконтроля и саморегуляции. Кроме того, наличие постоянной обратной связи снижает уровень тревожности обучающихся и повышает их уверенность в собственных силах.

Принцип наглядности, в свою очередь, основывается на использовании визуальных и мультимедийных средств для представления учебной информации. Данный принцип имеет глубокие психологические основания, связанные с особенностями восприятия и переработки информации человеком. Известно, что визуальная информация усваивается быстрее и эффективнее, чем текстовая, поскольку задействует различные каналы восприятия. Использование графиков, схем, анимации, видео- и интерактивных моделей позволяет сделать учебный материал более доступным и понятным, а также способствует луч-

шему запоминанию. В контексте современных образовательных технологий наглядность реализуется с помощью мультимедийных платформ, виртуальной и дополненной реальности, а также интерактивных симуляторов. Это позволяет не только демонстрировать сложные процессы и явления, но и обеспечивать активное взаимодействие обучающегося с учебным материалом. Таким образом, принцип наглядности способствует формированию целостного представления об изучаемом объекте и повышает эффективность обучения.

Следует отметить, что перечисленные принципы не существуют изолированно, а тесно взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. Активность обучающегося усиливается при наличии своевременной обратной связи, а наглядность способствует более активному вовлечению в учебный процесс. В совокупности эти принципы создают условия для эффективного, осмысленного и мотивированного обучения, особенно в условиях применения современных цифровых и интеллектуальных образовательных технологий.

Литература:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. — М.: АСТ: Астрель, 2010. — 671 с.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл: Academia, 2005. — 352 с.
4. Rustamov Kh.Sh., Khayriyev F. N. E-learning methodologeis and features// Problems of Science. No. 9 (57), 2020. P. 69–72
5. Rustamov Kh.Sh. Development of tests for computer-based testing// Bulletin of integrative psychology. -Yaroslavl, 2018. № 16. P. 303 -305
6. Rustamov H.Sh. Use of digital technology in teaching mathematics// Вестник науки и образования. No 17(120).Часть 2. 2021. № 4. P 90–93
7. Рустамов Х. Ш., Возможности современных интерактивных электронных учебников//Молодой учёный. № 25(524)), 440–442

Сетевое взаимодействия детских садов Краснодар как ресурс психолого-педагогического сопровождения семей с детьми с особыми образовательными потребностями

Савченко Юлия Сергеевна, старший воспитатель;
Барчо Анастасия Александровна, воспитатель;
Городицкая Дарья Сергеевна, воспитатель;
Корольчук Екатерина Викторовна, воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад «Сказка»

В статье авторы раскрывают суть модели сетевого взаимодействия детских садов Краснодар, разработанной и реализуемой в рамках инновационного проекта по сопровождению семей с детьми с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: сопровождение, взаимодействие, опыт, наставничество.

В 2025 году нашей дошкольной образовательной организации присвоен статус муниципальной сетевой инновационной площадки по теме «Сопровождение семей

с детьми с ОВЗ специалистами сферы детства посредством наставничества как условие социальной адаптации дошкольников».

Работа сетевой площадки началась с разработки модели сетевого взаимодействия, **целью** которой стало создание единого образовательного пространства для эффективного взаимодействия сети по теме проекта. **Задачами** нашей работы стали: апробация участниками сети инновационных методических продуктов по сопровождению семей с детьми с ООП; создание наставнических пар в организациях сетевых партнеров («педагог-педагог», «педагог-родитель») и реализация алгоритма деятельности наставнической пары; организация очного консультирования и просвещения семей специалистами всей сети.

В основу модели нами взято четыре определяющих принципа: наличие объединяющей цели, инновационность (приветствуем авторские решения и инновационные находки наших коллег), добровольность и независимость членов сети (взаимоуважение и интерес к мнению коллег) [4].

Для создания такого обширного педагогического сообщества нами были использованы следующие ресурсы: методические, материально-технические (работаем на платформе МАХ, которая позволяет пользователям взаимодействовать с различными сервисами и функциями прямо внутри чата), информационные (позволяют оперативно передавать актуальную информацию, повышая продуктивность работы каждого участника), кадровые (в нашу команду вошли лучшие специалисты десяти детских садов — партнеров и нашего детского сада). Следует отметить, что, помимо горизонтального взаимодействия с дошкольными образовательными организациями города, вертикальное взаимодействие со следующими ступенями образования (школы, колледжи и вузы) тоже включено в нашу модель и активно используется в работе. Не оставлено без внимания смешанный тип взаимодействия: со специалистами реабилитационных центров и центров детского творчества, выступающими в качестве приглашенных эксперт-практиков на наших мероприятиях, организованных для родителей.

На уровне оперативного управления деятельность площадки координируется советом муниципальной сетевой инновационной площадки, у которого актина группа «МСИП» на платформе МАХ для составления планов работы, решения текущих задач, обмена мнениями и педагогическими инициативами [4].

Для формата сетевого взаимодействия нами определено два направления: офлайн и онлайн. Офлайн-формат оказался менее востребованным нашими сетевыми партнерами. Организацию очных встреч, мастер-классов, семинаров затрудняет объем профессиональной загруженности и территориальная удаленность наших образовательных организаций. Тем не менее, понимая важность живого общения, в этом году для специалистов были предложены мастер-класс и практикум, предоставившие возможность взаимообогащения опытом друг друга.

В системе онлайн нами организовано большое педагогическое сообщество — мини-приложение «ЗАБОТА»,

объединяющее на данный момент более 750 педагогов и родителей детей с особыми образовательными потребностями (число участников постоянно увеличивается).

Система работы сетевой муниципальной инновационной площадки начата с передачи обширного методического опыта, полученного в рамках работы нашей муниципальной инновационной площадки по данному направлению. Сетевые партнеры апробируют наши методические продукты: программу подготовки коллегии наставников, навигатор деятельности наставнической пары, мониторинг компетентности педагогов в области реализации наставничества для семей с детьми с ОВЗ и другие [1]. Готовый полноценный методический инструментарий помог нашим сетевым партнерам в своих образовательных организациях организовать работу с наставническими парам («педагог-педагог», «педагог-родитель») по той модели, которая была реализована в нашем детском саду, что является свидетельством эффективности сетевого взаимодействия.

Повышение родительских компетенций (одна из важнейших задач нашей инициативы) осуществляется с помощью организованных вебинаров и конференций в формате онлайн в мини-приложении «ЗАБОТА» на платформе МАХ, по различной тематике сопровождения детей. Работа строится по системе нозологий. Мероприятия развоятся по направлениям: сопровождение семей с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с тяжелыми нарушениями речи, с задержкой психического развития, с тяжелыми множественными нарушениями развития. Составленный **план работы** площадки включает в себя девять вебинаров и одну конференцию, в рамках которых педагоги поделились с родителями интересными игровыми упражнениями, помогающими организовать коррекционную или профилактическую помощь своему ребенку дома не просто легко и полезно, но и увлекательно для всей семьи. Большая научно-практическая конференция для родителей на тему «Сопровождение семей детей с особыми образовательными потребностями в реализации раннего физического развития дошкольников», включающая 20 практико-ориентированных выступлений специалистов для родителей и объединившая более 700 участников нашего мини-приложения, показала насколько заинтересованы педагоги и родители в нашем взаимодействии.

Вся деятельность площадки систематизируется циклограммой, предполагающей определенную активность нашего сообщества по цикличному недельному алгоритму: первая неделя — диагностируем запросы родителей; вторая и третья неделя — устное консультирование родителей; четвертая неделя — большое онлайн мероприятие для всех участников.

Оценить эффективность деятельности площадки помогает разработанный мониторинг, который показывает: увеличение количества сетевых партнеров (на 7); количества наставнических пар, реализующих алгоритм взаимодействия (на 90); количество участников онлайн

мероприятий (на 477). К изданию готовится первый совместный продукт «Азбука для родителей», включающий практические рекомендации для родителей, воспитывающих ребенка любой нозологической группы. Безусловно, итоговая диагностика первого года работы площадки покажет результаты по изменению уровня компетентности педагогов и родителей. А главное — уровня социальной

адаптации детей с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, модель сетевого взаимодействия позволяет нам системно и целенаправленно работать над созданием единого образовательного пространства в городе Краснодаре для семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями.

Литература:

1. Кондаков, Е. В. Наставничество в образовании: теория и практика: учеб.-метод. пособие / Е. В. Кондаков, Г. Н. Кудинова. — СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2022. — 216 с.
2. Комарова, О. П. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами воспитания и социализации: учеб.-метод. пособие / О. П. Комарова, К. М. Колосова. — Самара: Самарский университет, 2023. — 176 с.
3. Забродская, Ю. А. Инновационная площадка как ресурс повышения качества образования: моногр. / Ю. А. Забродская. — Краснодар: Кубанский государственный университет, 2023. — 192 с.
4. Щербакова, Е. Ю. Методология формирования инновационных площадок в сфере образования: теоретические основы и опыт внедрения: моногр. / Е. Ю. Щербакова. — Москва: Академия, 2024. — 256 с.

Современные технологии повышения мотивации учащихся среднего этапа обучения к изучению иностранного языка

Садчикова Вера Владимировна, учитель английского языка
МБОУ СОШ № 12 имени С. Н. Кравцова ст. Ленинградской Краснодарского края

Современный мир наделил английский язык глобальной коммуникативной ролью. Более того, знание иностранного языка предполагает благоприятные условия адаптации учащихся к современной жизни. Человеку, вступающему на высокий уровень межкультурного общения, необходимо полностью обладать всеми навыками и умениями выражать свои мысли на иностранном языке. Ведь личность ученика, которая стремится с большим желанием быть участником коммуникации, и есть главная цель обучения иностранному языку на современном этапе развития образования. А это значит, что повышение мотивации учения будет способствовать достижению этой цели.

Одной из главных и основополагающих проблем школы XXI века принято считать проблему формирования мотивации учения. Ее ценность без преувеличения может быть связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения.

В настоящее время эта проблема весьма актуальна для современной школы. Из-за обострения и накопления социальных проблем в образовании, а также небольшим уровнем педагогической грамотности родителей и слабой дошкольной подготовкой детей остро стоит вопрос о низком уровне сформированности мотивации к учебной деятельности.

Согласно А. Н. Леонтьеву, мотивация — это внутренняя психологическая характеристика личности, ко-

торая находит выражение во внешних проявлениях, в отношении человека к окружающему миру, различным видам деятельности [1]

Но, невзирая на большой круг исследований, далеко не все способы повышения мотивации учащихся на уроках иностранного языка имеют четкую структуру. Одним из главных подходов в этом исследовании можно считать поиск новых путей и средств, с помощью которых можно повысить уровень мотивации школьников при обучении иностранному языку.

Современные школьники слабо мотивированны на обучение, не говоря уже и об иностранном языке. Г. Д. Юрченкова выделила ряд обоснованных причин снижения желания учиться у школьников, а именно: агрессивность среди детей, подростков и молодежи, формирование зависимого поведения (экранная, компьютерная зависимости), проблемы в общении, увеличение эмоциональных нарушений, потребительское отношение и другие. Наряду с данными внутриличностными проблемами проявляются и проблемы, связанные с обучением в школе: плохая успеваемость, негативное отношение к учебе, нежелание познавать что-то новое все чаще отмечаются современными педагогами и психологами [2].

Проанализировав специальную литературу, были рассмотрены психологические особенности развития учащихся 10–12 лет, а также составлена психолого-педагогическая характеристика учащегося 5-го класса. Было

выяснено, что в период адаптации школьники чаще отвлекаются, неадекватно реагируют на замечания, иногда ведут себя вызывающе, бывают раздражены, капризны, их настроение часто меняется — это все происходит из-за того, что замедляется темп его деятельности, на выполнение определенной работы теперь школьнику требуется больше. Поэтому ученые обращают особое внимание на исследование мотивации учения школьников. А особенно страдают от снижения мотивации учения учащиеся, подверженные стрессу от адаптационного периода. Всем известно, что период адаптации в 5–6 классе для многих учащихся — это весьма сложное время. Любовь к предмету в данном возрасте очень тесно связана с ощущением психологического комфорта, радости, потребности и готовности к общению, которые создает учитель на уроке времени.

Было установлено, что успешность адаптации учащихся зависит во многом от УМК. Именно УМК играет немаловажную роль в формировании учебной мотивации на уроках иностранного языка. Согласно этому выводу был проведен анализ УМК для учащихся среднего школьного возраста на предмет повышения мотивации к изучению иностранного языка и выяснили, что данный УМК содержит достаточно педагогических технологий и может способствовать формированию учебной мотивации, а именно: технология языкового портфеля, ИКТ технологии, технология дифференцированного обучения, игровая и проектная технологии. За основу изучения уровня мотивированности учащихся 5 класса был взят учебно-методический комплекс Афанасьевой О. В. и Михеевой И. В. для 5 класса Rainbow English-5. Это УМК предназначен для изучения курса «Английский язык» в общеобразовательных учреждениях. Данный учебник соответствует Федеральному Государственному образовательному стандарту. Содержание и объём учебного материала данного учебника соответствует Федеральному государственному стандарту и обязательному минимуму содержания образования по английскому языку. Также можно сделать вывод, что УМК построен на принципе избыточности необходимых наглядных средств, облегчающих изучение иностранного языка, и не испытывает в них недостатка, тем самым это способствует повышению мотивации на среднем этапе обучения. Ведь мотивация — фундаментальная составляющая для успеха. Учащемуся легче достигать успеха, если будут опорные материалы в учебнике, представленные в виде рисунков, схем, шаблонов, клише и таблиц. Таким образом можно утверждать, что УМК позволяет полностью реализовать принцип наглядности в обучении иностранному языку — прежде всего, в учебнике красочно представлен иллюстративный материал, способствующий развитию монологической и диалогической речи, а также облегчающий усвоение грамматики и лексических единиц; в учебнике присутствует большое количество красочных картинок, схем, таблиц для составления монологических высказываний с использованием изученной лексики и тренировки

в употреблении грамматических форм. Всё это в совокупности позволяет поддерживать мотивацию к изучению английского языка и создавать более или менее ярко выраженную иллюзию приобщения к языковой среде. Яркие, в прекрасном переплёте, с веселыми картинками на обложке, они привлекают внимание и вызывают желание заглянуть в них. Открыв учебник, ребенок попадает в чудесный мир английского языка, где на протяжении всего курса учащихся сопровождают герои из русской и британской семей. Анализ УМК Rainbow English выявил многообразие приёмов повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка. Различные приёмы повышения мотивации, представленные в данном учебнике несомненно помогают формированию представления о наиболее общих особенностях речевого взаимодействия на иностранном языке, формированию у учащихся готовности к общению на иностранном языке и положительного настроя к дальнейшему его изучению; развитию интеллектуальных, речевых и познавательных способностей учащихся. Всё это повышает эффективность обучения иностранному языку и позволяет поддерживать и развивать

Изучив различные виды технологий, применяемые на уроках иностранного языка, а также проанализировав УМК Rainbow English-5, решили разработать и апробировать такую систему работы, которая бы послужила средством повышения мотивации учащихся среднего этапа обучения. Такая система работы должна была бы включать в себя как можно больше современных технологий обучения, то есть содержать в себе элементы и игровой технологии, и проектной технологии, и технологии сотрудничества, технологии языкового портфеля и, конечно же, технологии дифференцированного обучения.

Для апробации разработанной системы работы был выбран один из 5-х классов в МАОУ СОШ № 6 им. С. Т. Куцева Краснодарского края.

Оказалось, что в данном классе популярностью у учащихся пользуются детские наклейки разного рода. Школьники проявляли огромный интерес к формам, рисункам и материалу наклеек: они обменивались ими друг с другом, покупали их в магазине, старались заполучить самые редкие и большие; они клеили их на тетрадки, на дневники, сравнивая количество у своих же одноклассников. Это натолкнуло на идею создания неких значков-наклеек, которые бы мотивировали учащихся на изучение английского языка.

Был составлен план действий:

1. Провести тестирование на определение школьной мотивации;
2. Провести тестирование интересов обучающихся на уроках иностранного языка;
3. Разработать систему мотивационных значков.

Чтобы узнать, на каком уровне сформированности находится мотивация у учащихся выбранного класса, было проведено анкетирование по тесту Н. Г. Лускановой «Тест на определение школьной мотивации». Сле-

дующим шагом было определение интересов учащихся на уроках иностранного языка. Была разработана анкета «Уроки английского языка для меня», включающую в себя 7 вопросов как с открытым вариантом ответа, так и с закрытым. Анкетирование проводили анонимно.

Считали необходимым сделать несколько видов мотивационных значков. Это бы способствовало мотивировать учащихся на изучение английского языка во всех трудных к изучению местах. Было решено, что виды значков должны непременно быть связаны с основными трудностями. Так были разработаны следующие виды значков:

1. Качество выполнения домашнего задания;
2. За хорошее прослушивание;
3. Техника чтения;
4. Аккуратное ведение записей;
5. Правильное выполнение работы на уроке;
6. Быстрое и качественное выполнение письменных и устных работ на уроке.

Подразумевалось, что эти значки будут выдаваться на каждом уроке в неограниченном количестве каждому учащемуся, например: если учащийся хорошо подготовился к домашнему заданию, отлично работал во время урока и при этом аккуратно вел записи, то ему выдается три значка «Качество выполнения домашнего задания», «Правильное выполнение работы на уроке» и «Аккуратное ведение записей».

Было выдвинуто предположение, что если учащимся будут выдаваться значки за сложные по их мнению виды заданий, то они будут более мотивированным на их выполнение, тем самым повысится и качество работы учащихся на уроке.

Также были разработаны специальные значки-«гербы», которые выдавались учащимся за некоторые достижения:

1. За творческую работу;
2. За лучший проект;
3. За отличную командную работу;
4. За хорошую командную работу;
5. Мой талант;
6. Лучший пользователь ПК и интернета.

Каждый из этих значков показывает применение той или иной педагогической технологии, например: значки «Мой талант», «За творческую работу» выдаются при применении учителем технологии индивидуализации обучения, которая предполагает личностно-ориентированный подход, а также при применении технологии дифференцированного обучения, при которой предполагается осуществление познавательной деятельности учащихся с учётом их индивидуальных способностей, возможностей и интересов учащихся. Иными словами, каждый учащийся мог получить «герб», проявив свое творчество в той области, в которой ему нравится, будь то пение, рисование или конструирование. Примером из УМК Rainbow English-5 может служить задание *Introduce your family to your classmates*.

Для того, чтобы сплотить класс, заставить их работать как одно целое, были разработаны гербы «За хорошую/отличную работу». С помощью них и реализовывалась

технология обучения в сотрудничестве, так как задания давались группе учащихся и каждый из них нес ответственность не только за результат своей работы, но и за результат всей группы. Предполагалось, что при организации групповой работы будет использоваться и технология игрового обучения. Примером может послужить следующая форма работы на уроке английского языка: класс разделяется на 3–4 команды и с помощью различных игр устраиваются соревнования между ними, лучшая команда и получает «За отличную командную работу», следующая команда получает «За хорошую командную работу».

Греб «Лучший пользователь ПК и интернета» выдается при реализации технологии пользования компьютерных программ и интернет-технологии. Несомненно то, что значки-«гербы» будут играть роль вспомогательного элемента в мотивации учащихся на изучение английского языка.

Далее был разработан универсальный бланк, куда учащиеся смогли бы клеивать свои полученные значки. Этот бланк состоял из трех зон:

- 1) Зона значков (учащиеся собирают определенное количество значков по каждому виду и получают в конце значок –звездочку);
- 2) Зона гербов (учащиеся клеивают гербы в отведенные для них места);
- 3) Зона поощрений.

Для зоны поощрений были разработаны мини-сертификаты, которые выдавались учащимся, которые смогли собрать определенное количество значков и гербов. Мини-сертификаты были созданы трех видов, учитывая приоритеты детей: «-1 домашнее задание», «+1 балл к работе» и «Одна пятерка».

Как показала практика, учащиеся с первого дня заинтересовались ведением бланка и коллекционированием значков, что, несомненно, способствовало саморазвитию. Они поставили перед собой цель – собрать всю коллекцию. Это, несомненно, явилось самой сильной мотивацией для них и показывает, насколько у них сформировалась узколичная мотивация, цель которой –удовлетворение личностных потребностей учащихся.

На протяжении всего периода работы с мотивационными значками мы старались стимулировать поисковую деятельность учащихся в языковом материале, награждая учащихся значками «герб», что, несомненно, помогло учащимся ощутить необходимость в языковом материале для расширения и углубления своих речевых возможностей. А это, в свою очередь, способствовало формированию их лингвопознавательной мотивации.

Для того чтобы мотивировать учащихся на успех, были дифференцированы задания по уровням. Так «слабые» учащиеся получали более легкое задание, чтобы и они могли получить значки за свою работу. Но также старались постепенно усложнять задания для этой категории учащихся, чтобы они не привыкали к более легким заданиям и были мотивированы на успех. Здесь и проис-

ходило формирование инструментальной мотивации, главной целью которой является положительное отношение учащихся к определенным видам работы.

В процессе организации и проведения подобранной системы уроков для повышения уровня учебной мотивации широко использовались все виды самостоятельной работы:

- подготовка к урокам, практические занятия с элементом самостоятельной работы, контрольные работы, работа с учебником, наглядными пособиями, сборниками познавательных и развивающих заданий, справочной литературой и т. д.;

- изучение учебного материала, вынесенного на самостоятельную проработку;

- работа с тематическими (дидактическими) карточками;

- подготовка докладов, информационных сообщений, рефератов.

Было проведено повторные анкетирования «Тест на определение школьной мотивации» и «Уроки английского языка для меня». Результаты показали следующее:

1. Максимальное количество баллов по тесту на определение школьной мотивации в классе, где происходила работа по формированию учебной мотивации, составила 24 балла, а средний показатель по классу — 19;

2. Согласно результатам анкетирования «Уроки английского языка для меня» на вопрос № 1 «Тебе на уроках

английского языка интересно или скучно?» был дан ответ «Интересно» в 90 %.

Сравнив результаты анкетирования, можно сказать следующее: интерес учащихся к предмету возрос в два раза; работа с мотивационными значками поспособствовала формированию не только мотивации учения на уроках английского языка, но и всей учебной мотивации в целом.

Анализируя работу за весь период работы с мотивационными значками, было отмечено следующее: за всю четверть не было ни одного невыполненного домашнего задания. Более 70 % учащихся были всегда активны на уроке. Многие подходили за дополнительными домашними заданиями.

Таким образом, структура мотивационного фона изменилась в лучшую сторону, что можно рассматривать как положительный результат педагогического воздействия.

Разработав и реализовав в процессе обучения инновационную технологию «Мотивационные значки», можно утверждать, что удалось повысить уровень учебной мотивации. Подведя итог всей исследовательской работы, можно сказать, что цель была достигнута, так как была разработана и апробирована система работы с мотивационными значками, составленную с учетом современных педагогических технологий, которая, по результатам исследования, может стать решением проблемы формирования мотивации учения.

Литература:

1. Леонтьев Д. А. Системно-смысловая природа и функции мотива // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1993. № 2. С. 73–82.
2. Юрченкова Г. Д. Мотивы и «антимотивы» при изучении иностранного языка // ИЯШ. — 1998. — № 4. — С. 42–45.

Реализация программ дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности в детском доме как условие успешной социализации воспитанников

Свириденко Антон Андреевич, Педагог дополнительного образования
КГКУ «Канский детский дом имени Ю. А. Гагарина»

Физическая культура и спорт играют важную роль в формировании личности подростков в условиях детского дома. Многие социальные ситуации проигрываются в спортивной деятельности, что позволяет воспитаннику нарабатывать для себя жизненный опыт, выстраивать особую систему ценностей и установок. Основными дефицитами ребёнка из учреждения внесемейного воспитания являются неумение преодолевать трудности, инертность, слабоволие. Эти качества обусловлены ситуацией психологической депривации. Придя в секцию, юный спортсмен попадает в новую социальную среду: ин-

структор по физкультуре, педагог дополнительного образования, спортивный коллектив — это новые агенты социализации, конкретные люди, ответственные за воспитание и образование, обучение культурным нормам и образцам поведения, обеспечивающие эффективное освоение новой социальной роли, в которой оказывается подросток. Тренировочный процесс помогает формированию моральных и волевых качеств, воспитанники начинают осознавать, что только обладая сильным характером и твердой волей и ведя здоровый образ жизни можно стать настоящим спортсменом и гражданином. В процессе за-

нятий, тренировок, соревнований, преодолевая постепенно возрастающие трудности, у ребят начинают проявляться настойчивость, упорство, целеустремленность, воля к победе, появляется уверенность в своих силах.

Реализуя установки постановления Правительства РФ от 24.05.2014 г. N 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей», определена цель по созданию условий для становления и развития личности ребенка, подготовки его к самостоятельной жизни, формирования ценностных ориентиров.

В нашем учреждении для такой работы создан и действует «Центр здоровья», педагогом которого я являюсь. Главные задачи данного центра: дополнительное образование воспитанников детского дома подросткового и юношеского возраста, пропаганда здорового образа жизни, обучение навыкам, способствующим сохранению здоровья и профилактике заболеваний, организация оздоровления всех воспитанников, создание условий для занятий физической культурой и спортом.

Работа по сопровождению начинается с составления индивидуальных программ с учетом возрастных, индивидуальных и психофизических особенностей, физической подготовленности, интересов воспитанников, которые помогают детям освоить универсальные способы деятельности, определить ориентиры собственного физического развития, составить эффективные и действенные маршруты по сохранению своего здоровья, проживая в условиях институционального учреждения. Мониторинг результатов и ведение индивидуальных планов развития и жизнеустройства каждого воспитанника комплексно охватывают все вопросы, связанные с актуальным состоянием ребёнка, его трудностями, и ориентированы на минимизацию всех проблем, которые имеются на момент его поступления в детский дом и в процессе проживания.

Проблема девиантного поведения детей-сирот интересует меня, как педагога, и я осуществил попытку поиска способов коррекции такого отклонения. Одним из эффективных инструментов профилактики девиантного поведения я выделяю — максимальное вовлечение воспитанников к занятиям физической культурой и спортом. Совместная работа «педагог-ребенок» позволяет удерживать традиции, ценности, рост спортивных достижений, что является важной составляющей Уклада нашего учреждения. Комплексный подход к здоровьесберегающей деятельности не только позволяет укрепить здоровье детей, но и является профилактикой вредных привычек, правонарушений и самовольных уходов воспитанников, нивелирует последствия депривации, а также делает ребенка более успешным, социально привлекательным, что повышает его шансы быть устроенным в семью.

Важным аспектом этой работы является использование собственных ресурсов учреждения, как челове-

ских, так и материальных. В детском доме культивируются такие виды спорта, как футбол, волейбол, стритбол, настольный теннис, дартс, стрельба из пневматической винтовки, пауэрлифтинг, бодибилдинг, фитнес, биатлон, конькобежный спорт и рыболовный спорт.

В учреждении регулярно организуются физкультурно-спортивные мероприятия при совместном участии педагогов и детей, такие как: фитнес-марафоны, спортивные флешмобы, онлайн-челенджи, спортивно-развлекательные квесты, ежегодная Спартакиада на Кубок Гагарина, турнир по футболу на призы космонавта А. И. Лазуткина, легкоатлетические кроссы «Тропа здоровья», спортивные праздники и др., которые стали местом демонстрации достижений ребят, формирования уверенности, повышения самооценки, укрепления межличностных отношений и получения нового социального опыта.

Кроме этого мы также активно используем площадки города: крытый ледовый каток «Восток–Арена», где воспитанники и педагоги осваивают кёрлинг и катание на коньках; стадионы «Текстильщик» и «Спартак», где проходят тренировки по легкой атлетике, факелу, подготовка к сдаче ГТО и др.; Центр спортивной подготовки «Дельфин», где дети занимаются оздоровительным плаванием; экопарк «Сосновый бор», который находится рядом с детским домом и оснащен лыжной и беговой трассами, спортивными сооружениями, турниками, футбольным полем.

Вся эта деятельность способствует формированию ценностей ЗОЖ и развитию личностных качеств подростков в здоровьесберегающей среде детского дома и позволяет им достигать отличных результатов:

Уже 11 лет наше учреждение является организатором зимних краевых Спартакиад среди воспитанников детских домов, где сборная команда Восточного округа становится ежегодно победителем! Наши ребята показывают отличные результаты и на летних Спартакиадах среди детских домов Красноярского края.

Более десяти лет наши спортсмены участвуют во Всероссийских соревнованиях по футболу среди воспитанников детских домов и школ-интернатов «Будущее зависит от тебя», два раза являлись победителями Всероссийского этапа и были награждены поездкой в Лондон. Тесное сотрудничество с футбольным клубом «Енисей» способствует формированию мотивации детей к занятиям футболом. Известные футболисты: Александр Харитонов, Егор Иванов, спортивные журналисты, партнеры и даже Министр спорта Красноярского края Денис Петровский поддерживают дружеские отношения с ребятами и традиционно организуют товарищеские встречи и мастер-классы.

Наши юные биатлонисты, выступают на соревнованиях не только на территории города и района, а также достойно представляют себя на Краевых соревнованиях памяти заслуженного тренера России — Валерия Ивановича Стольниковца, на призы Академии биатлона края и Всероссийских соревнованиях по биатлону.

Ежегодно команда педагогов и воспитанников, во главе с капитаном — директором нашего учреждения, участвуют в соревнованиях по кёрлингу и являются неоднократными победителями турниров, проводимых Федерацией кёрлинга Красноярского края.

Совместное участие взрослых и детей в марафонах и проектах, таких как: «ПРОтуризм», Всероссийских акциях и спортивных мероприятиях «Кросс нации», «Спорт как альтернатива пагубным привычкам», «Лыжня России», несомненно, расширяют возможности и представления детей.

В нашем детском доме одно из направлений реализации патриотического воспитания является сдача Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне». Мы накопили успешный опыт прохождения тестирования комплекса ГТО. Уже более 40 человек имеют знаки отличия разного уровня, из которых 15 золотого достоинства.

Таким образом, у воспитанников подросткового возраста, посещающих спортивные секции, улучшились волевые и скоростно-силовые качества, выработались выносливость, физическая стойкость; снизилось количество воспитанников, имеющих вредные привычки; повысился процент детей, у которых сформированы адекватные представления о своем здоровье, появилась заинтере-

сованность в его укреплении. Наши ребята раскрылись и приобрели следующие положительные качества: коммуникабельность, ответственность, целеустремленность, уважение к старшим, способность противостоять негативным явлениям — наркомании, алкоголизму, табакокурению.

Таким образом, организованная система работы оказывает позитивное влияние на физическое и психологическое здоровье детей и подростков, способствует их более успешной адаптации к условиям жизни в современном обществе, позволяет стать «социально привлекательными» для работодателей и приёмных родителей, в том числе для кровных семей.

Анализируя результаты деятельности коллектива учреждения в рамках реализации специального проекта «Вызов» стратегической программы «Дети в семье», который курирует Уполномоченный при Президенте Российской Федерации по правам ребенка М. А. Львова-Белова, благодаря реализации системной здоровьесберегающей деятельности мы констатируем, что за 2025 год на постоянные семейные формы были устроены — 29 воспитанников, из них 11 ребят вернулись в кровные семьи (35 % детей), что свидетельствует о целенаправленности и эффективности проводимой нами работы в контексте задач, поставленных государством.

Литература:

1. Байер Е. А. Педагогическая система формирования жизнестойкости детей-сирот средствами физической культуры и спорта в условиях детского дома: дис... д. п. н. 13.00.04. Краснодар, 2013. 367 с.
2. Кабачков В. А., Жуков М. Н., Куренцов В. А., Перова Е. И. Физкультурно-оздоровительные технологии профилактики девиантного поведения учащейся молодежи. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. 287 с.
3. Мальгин В. Е., Заварин В.Г.Т. Роль детского спорта в процессе социализации личности // Молодой ученый. 2014. № 17. С. 515–517.
4. Методика социально-педагогической реабилитации детей-сирот с использованием средств физической культуры: автореферат диссертации кандидата педагогических наук: 13.00.04. Грязнов Д. В.
5. Настенкова А. И. Проблема социализации воспитанников детского дома: миф или реальность // Молодой ученый. 2013. № ЕС. 321–323.
6. Ромашов А. А. Педагогические технологии коррекции делинквентного поведения воспитанников школы-интерната средствами физической культуры и спорта: дис... к.п.н. 13.00.04. М., 2007. 165 с.
7. Ситничук С. С. Формирование готовности бакалавров — педагогов в вузе к работе с детьми-сиротами: дис... к.п.н. 13.00.08. Красноярск, 2015. 198 с,
8. Шипилов Р. М., Шипилова О. В. Научно-методические основы физического воспитания в детских домах и интернатах // Научный журнал КубГАУ. 2011. № 74 (10). С. 629–637.

Педагогические условия социально-личностного развития дошкольников в детском саду

Спарышева Елена Николаевна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 16» г. Воронеж

В статье описываются педагогические условия социально-личностного развития дошкольников в дошкольной образовательной организации. Автором разработана модель социально-личностного развития дошкольников, и описана как одно из условий. Эффективность реализации модели подтверждена методологически обоснованными диагностическими данными.

Ключевые слова. дошкольники, развитие, личность, социум, детский сад.

Введение

Актуальность темы социально-личностного развития дошкольников остается актуальной в настоящее время, хотя первые упоминания об этом феномене были обозначены с доисторических времен. Люди всегда размышляли о социальной жизни, о социальном развитии человека. Истоки мыслей о социальном развитии относятся к началу истории (Конфуций, Фукидид, Платон, Сократ, Августин и др.). О социальном развитии человека и демократизации образования было написано К. Д. Ушинским в 19 веке.

Основные теоретические подходы к социальному развитию представлены в «Концепции социального развития ребенка дошкольного возраста», разработанной С. А. Козловой, которая выделила такие понятия как социальный мир, социальная реальность, социальный «портрет», социальные чувства, социальный опыт, социальное развитие, социализация личности.

Социализации ребенка и социальному развитию посвящены работы Н. Ф. Алешиной, Р. С. Буре, Н. Е. Веракса, И. В. Дубровиной, О. Л. Князевой, Л. В. Коломийченко, А. В. Мудрик, А. В. Петровского, Р. Б. Стеркиной и др.

Личность и личностное развитие является базовой категорией психологии личности. Личность — это человек с совокупностью выработанных привычек и предпочтений, когнитивными процессами, социокультурным опытом, психофизическими особенностями, определяющими поведение и связь с обществом. Ученые, которые изучали личность и ее развитие: А. Г. Асмолов, К. В. Бандуровский, Ю. Б. Гиппенрейтер, Э. В. Ильенков, Ю.Н., Караулов, И. С. Кон, Д. А. Леонтьев, В. Н. Мясищев, В. М. Русалов и др.

Согласно ФГОС ДО социально-личностное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; патриотическое воспитание, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие эмоционального интеллекта, эмпатии и др.

Анализ научных трудов

В диссертационном исследовании Р. Р. Денисова установила совокупность структурных компонентов личностного становления дошкольника и определила сущность

личностного развития как процесса рефлексии и осмысления ребенком имеющегося опыта [1].

В статье Л. Р. Логачевой и Т. А. Черниковой описывается социальное развитие дошкольников как субъектов деятельности в ДОО. Анализируется современные тенденции, с которыми сталкиваются воспитатели при реализации задач социального воспитания [2].

Т. Н. Мангазеева акцентирует внимание на специально организованной предметно-пространственной среде в детском саду, которая способствует социальной адаптации ребенка. Автор считает, что педагогические воздействия играют большую роль в личностном и социальном развитии дошкольника [3].

А. Р. Уразова описывает проблему социально-личностного развития в условиях модернизации системы образования и обосновывает значение социально-личностного развития в дошкольном возрасте. Ученым предлагается создание педагогических условий для эффективного социально-личностного развития ребенка, и как одно из условий, разработка индивидуального образовательного маршрута развития ребенка [4].

Социально-личностное развитие дошкольников в условиях информационной и цифровой социализации основными задачами образовательной деятельности являются создание условий в ДОО для формирования положительного отношения ребенка к себе и другим людям, а также развития социальной компетентности.

На основании этого **целью** является создание педагогических условий в ДОО для успешного социально-личностного развития дошкольников.

Объект исследования — дошкольники, посещающие детский сад.

Предмет исследования — педагогические условия социально-личностного развития дошкольников.

Решались **задачи**: изучение научно-педагогической литературы; разработка Модели социально-личностного развития дошкольников; внедрение модели в образовательный процесс; проведение мониторингов эффективности.

Методы исследования и исследуемые

В исследовании приняли участие педагоги и дошкольники МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 16» города Воронежа. Методологической и нормативно-пра-

вовой базой являлись ФГОС ДО и ФОП ДО, а также научно-педагогические источники.

В качестве методов исследования использовались констатирующий и формирующий эксперименты. Применялись игровые методики (сюжетно-ролевые, дидактические) и наблюдение как основной метод.

Результаты и их обсуждение

Педагогические условия для социально-личностного развития — это совокупность мер, методов, средств и возможностей образовательной среды, специально создаваемых для эффективности педагогического процесса.



Рис. 1. Модель социально-личностного развития дошкольников

В детском саду созданы педагогические условия, представляющие собой систему. Психолого-педагогические условия основаны на научных подходах и педагогических

принципах. Организационно-педагогические условия базируются на ключевых факторах, влияющих на социально-личностное развитие дошкольников. Дидактические

условия представлены в виде компонентов социально-личностного развития дошкольников.

Резюмируем: педагогические условия для социально-личностного развития дошкольников — это совокупность объективных возможностей образовательной деятельности, организационных форм и материальное оснащение

детского сада, а также условия взаимодействия субъектов педагогического взаимодействия, которые являются результатом целенаправленного воздействия на дошкольников для достижения цели педагогической деятельности. Данные проведенных мониторингов показали эффективность разработанной системы деятельности педагогов ДОО.

Литература:

1. Денисова Р. Р. Личностное развитие старших дошкольников в условиях детского сада: Дис.... д-ра пед. наук: Москва, 2005, — 303 с.
2. Логачева Л. Р., Черникова Т. А. Особенности реализации социального развития дошкольников // Современное дошкольное образование. — 2021. — №3(105). — С. 34–45.
3. Мангазеева, Т. Н. Социально-личностное развитие детей в условиях дошкольного учреждения / Т. Н. Мангазеева. — Текст: непосредственный // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Междунар. науч. конф.— Санкт-Петербург: Свое издательство, 2016. — С. 60–63. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/209/11531>.
4. Уразова А. Р. Педагогические условия социально-личностного развития ребенка дошкольного возраста. Вестник Бурятского государственного университета. Философия. 2014, — с. 151–155

Геокешинг как инновационная технология интеграции физической и интеллектуальной активности на уроках физкультуры в школе

Суслова Галина Валентиновна, учитель физической культуры
МОБУ ООШ № 99 г. Сочи имени Героя России Д. Д. Тормахова (Краснодарский край)

В статье автор раскрывает потенциал геокешинга как образовательной технологии, объединяющей физическую активность и интеллектуальные задачи на уроках физкультуры, описывает алгоритм внедрения геокешинга, приводит примеры тематических уроков для разных классов.

Ключевые слова: геокешинг, физическая культура, основная школа, интеграция, физическая активность, интеллектуальная активность, уроки физкультуры, образовательная технология, маршрут, задания, командная работа, ориентирование на местности, GPSнавигатор, мотивация, soft skills, здоровый образ жизни, рекомендации, внедрение.

Современные реалии требуют от системы образования новых подходов, которые позволят гармонично развивать личность школьника. Уроки физической культуры не должны сводиться исключительно к развитию физических качеств — важно задействовать и интеллектуальный потенциал учащихся. Одним из перспективных решений в этом направлении выступает геокешинг — увлекательная технология, объединяющая физическую активность с решением интеллектуальных задач.

Геокешинг (от англ. *geocaching*) — это приключенческая игра с элементами ориентирования на местности. Участники используют GPSнавигаторы или мобильные приложения, чтобы найти «клады» (геокеши) — контейнеры с небольшими предметами, спрятанные другими игроками.

В образовательном контексте геокешинг трансформируется в педагогическую технологию. На уроках физкультуры он позволяет развивать физическую выносливость и координацию через бег, ходьбу, преодоление препятствий; тренировать логическое мышление, память

и внимание при решении загадок и головоломок; учить работать в команде, распределять роли и принимать совместные решения; прививать навыки ориентирования на местности и использования современных технологий.

Внедрение геокешинга требует тщательной подготовки. Рассмотрим этапы организации урока с использованием этой технологии:

1. *Планирование маршрута.* Учитель определяет территорию (школьный двор, парк, стадион), составляет карту с контрольными точками. Каждая точка — это место, где спрятан «клад» или задание.

2. *Разработка заданий.* На контрольных точках могут быть: физические упражнения (отжаться 10 раз, пробежать 50 м с препятствиями); интеллектуальные задачи (решить математический пример, разгадать ребус, ответить на вопрос по истории спорта); творческие задания (придумать девиз команды, изобразить пантомиму).

3. *Подготовка оборудования.* Понадобятся GPSнавигаторы или смартфоны с приложением для геокешинга;

контейнеры для «кладов» (непромокаемые коробочки); карточки с заданиями; свисток, секундомер, флажки для разметки.

4. *Инструктаж.* Перед стартом учитель объясняет правила: команды должны соблюдать технику безопасности; нельзя повреждать растения или сооружения на маршруте; после нахождения «клада» нужно оставить его для других участников.

5. *Проведение игры.* Ученики делятся на команды, получают карты и стартуют. Учитель следит за ходом игры, фиксирует время и правильность выполнения заданий.

6. *Подведение итогов.* После финиша проводится обсуждение: что было сложно, какие навыки развивались, что понравилось больше всего.

«Олимпийский квест» (5–6 классы)

Цель: познакомить с историей Олимпийских игр, развить выносливость.

Маршрут включает 5 точек:

Точка 1. Разгадать ребус про античные Олимпийские игры → пробежать 100 м.

Точка 2. Ответить на вопрос: «В каком году прошли первые современные Олимпийские игры?» (1896) → выполнить 15 прыжков на скакалке.

Точка 3. Найти на карте символ Олимпийских колец → пройти полосу препятствий (барьеры, туннель).

Точка 4. Собрать пазл с изображением олимпийского факела → сделать 20 приседаний.

Точка 5. «Клад» — миниатюрная копия олимпийского факела и граммота.

«Тропа здоровья» (7–8 классы)

Цель: закрепить знания о здоровом образе жизни, развить координацию.

Точки маршрута:

Точка 1. Решить задачу: «Если школьник делает 10 000 шагов в день, сколько километров он проходит? (длина шага — 0,5 м)» → пройти 50 м «гусиным шагом».

Точка 2. Выбрать из списка вредные привычки → выполнить 30 секунд «планки».

Точка 3. Назвать 5 видов спорта, развивающих выносливость → пробежать змейкой между конусами.

Точка 4. «Клад» — брошюра о ЗОЖ и медаль «Покоритель тропы здоровья».

«Лесной дозор» (9 класс)

Цель: развить навыки ориентирования, укрепить командный дух.

Игра проходит в лесопарковой зоне. Задания: использовать компас и карту для поиска точки; расшифровать шифр с координатами следующего пункта; оказать «первую помощь» пострадавшему (манекен); собрать природный материал для гербария (листья, шишки).

Финал — «клад» с термосом чая и печеньем для всей команды.

Применение геокешинга на уроках физкультуры даёт ряд преимуществ:

- Интеграция дисциплин. Ученики применяют знания из математики, географии, истории, биологии.
- Мотивация. Игра вызывает азарт, снижает стресс от традиционных упражнений.
- Индивидуализация. Учитель может адаптировать сложность заданий под уровень класса.
- Развитие soft skills. Командная работа учит коммуникации, лидерству, ответственности.
- Здоровье. Активная деятельность на свежем воздухе укрепляет иммунитет.
- Технологичность. Использование GPS и приложений соответствует интересам цифрового поколения.

Возможные сложности и пути их решения

- *Ограниченная территория.* Если школьный двор мал, можно использовать тематические маршруты (например, «Спортивная Москва» с заданиями о столичных стадионах).
- *Отсутствие оборудования.* Вместо GPS — бумажные карты с азимутами, а смартфоны заменить компасами.
- *Погодные условия.* В дождь или мороз геокешинг переносят в спортзал, создавая «квест в помещении» с поиском «кладов» под матами или за шведскими стенками.
- *Дисциплина.* Чёткие правила и роли в команде (капитан, навигатор, хронометрист) помогают избежать хаоса.

Рекомендации по внедрению

1. Начинайте с простых маршрутов (3–4 точки) и постепенно увеличивайте сложность.
2. Сочетайте разные типы заданий: физические + интеллектуальные + творческие.
3. Используйте обратную связь: после игры попросите учеников заполнить анкету с вопросами: «Что было самым интересным? Какое задание показалось сложным? Хотели бы вы сыграть ещё раз?».
4. Привлекайте старшеклассников к разработке маршрутов — это развивает педагогические навыки.
5. Фиксируйте результаты на фото или видео для отчётности и мотивации.

Геокешинг превращает урок физкультуры в увлекательное приключение: он связывает физическую активность с интеллектуальными задачами, повышая интерес школьников к предмету. Эта технология способствует всестороннему развитию — укрепляет здоровье, учит командной работе и критическому мышлению — и может стать важной частью школьной программы по физкультуре.

Литература:

1. Матвеев А. П. Физическая культура (базовый уровень). Реализация требований ФГОС основного общего образования: методическое пособие для учителя / А. П. Матвеев. — Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. — 62 с.
2. Погадаев Г. И. Физическая культура. Базовый уровень. Методическое пособие / Г. И. Погадаев. — Москва: Дрофа, 2021. — 160 с.
3. Виленский М. Я. Комплексная программа физического воспитания учащихся 1–11 классов / М. Я. Виленский, В. И. Лях. — Москва: Просвещение, 2018. — 120 с.
4. Андрюхина Т. В. Физическая культура. Методическое пособие. 5–9 классы / Т. В. Андрюхина, Н. В. Третьякова; под ред. М. Я. Виленского. — Москва: Русское слово, 2019. — 208 с.
5. Петрова Т. В. Физическая культура. 1–11 классы. Программа и методические рекомендации / Т. В. Петрова, Ю. А. Копылов, Н. В. Полянская. — Москва: Вентана-Граф, 2020. — 96 с.

Формирование навыков самоконтроля и самооценки как важный фактор повышения качества образования младших школьников

Тараник Алина Александровна, учитель начальных классов
МБОУ СОШ № 7 имени историка, профессора Н. И. Павленко г. Ейска МО Ейский район (Краснодарский край)

Введение

Современное образование ставит перед педагогами задачу не просто передать знания, а научить ребёнка учиться: осознавать свои успехи и трудности, анализировать собственную деятельность и не бояться ошибок. Формирование навыков самоконтроля и самооценки становится одним из ключевых направлений работы учителя начальных классов [4] [7].

В первом классе эти навыки только начинают формироваться. Задача педагога — сделать этот процесс понятным, доступным и эмоционально комфортным для ребёнка. В своей практике я использую различные приёмы и авторские разработки, направленные на развитие рефлексии у младших школьников — как в конце урока, так и в течение всего учебного дня [2] [3].

Практические приёмы формирования самоконтроля и самооценки

1. «Грустное и весёлое солнышко»

Проиллюстрируем это на рис. 1.

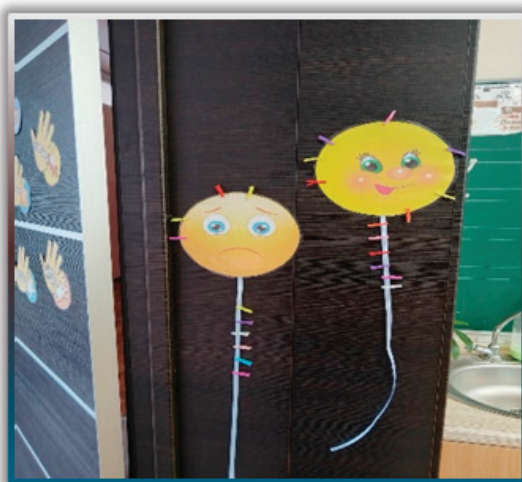


Рис. 1

В начале дня каждый ученик выбирает настроение, с которым он пришёл в школу, и отмечает его с помощью соответствующего символа:

- весёлое солнышко — хорошее настроение;
- грустное солнышко — что-то беспокоит.

Этот приём позволяет:

- увидеть эмоциональное состояние класса в целом;
- вовремя поддержать ребёнка, если это необходимо;
- научить детей осознавать и называть свои чувства — важный элемент личностного развития.

2. «Волшебная палочка помощница»

Проиллюстрируем это на рис. 2.



Рис. 2

В классе есть символическая «волшебная палочка». В начале недели мы выбираем «самого старательного» ученика, который становится её хранителем. Но палочка доступна всем:

- если ученик чего-то не понял — он поднимает руку с палочкой;
- если хочет помочь другу — передаёт палочку ему.

Такой подход снимает страх ошибки: дети понимают, что просить помощи — это проявление мудрости, а не слабости [5].

3. «Шумомер»

Проиллюстрируем это на рис. 3.



Рис. 3

Инструмент для развития самоконтроля в контексте дисциплины. Дети учатся самостоятельно регулировать громкость голоса и поведение, ориентируясь на индикатор.

4. «VK мессенджер»

Проиллюстрируем это на рис. 4.



Рис. 4

Формат анонимной или личной обратной связи, где дети могут:

- поделиться трудностями;
- задать вопрос;
- рассказать о своих успехах.

Для многих такой формат комфортнее, чем устное высказывание. Он помогает:

- формировать доверительные отношения;
- развивать навык самовыражения;
- учить самоанализу.

5. Короткие рефлексивные задания после урока

Дети отвечают на простые вопросы (устно или письменно):

- Что у меня сегодня получилось?
- Что было трудным?
- Чему я научился?

Задания занимают 2–3 минуты, но учат ребёнка задумываться о собственной деятельности и фиксировать прогресс.

6. Итоги дня: рефлексия и дневник достижений

В конце учебного дня класс подводит итоги:

— Устный круг рефлексии. Дети по очереди делятся впечатлениями: что запомнилось, что было сложным, что вызвало радость.

— Индивидуальная отметка в дневнике достижений. Ученик отмечает свои успехи (учебные и социальные): например, «Помог соседу по парте», «Решил задачу без ошибок», «Внимательно слушал на уроке».

Оцениваются не только знания, но и старание, активность, умение работать в группе.

Результаты и выводы

Формирование самоконтроля и самооценки — системная работа, требующая регулярности и постепенности [1] [8]. Мгновенных результатов ждать не стоит, но через 2–3 месяца заметны позитивные изменения:

- дети начинают осознанно относиться к учёбе;
- растёт уверенность в себе;
- повышается ответственность за свои действия;
- улучшается атмосфера в классе: дети чаще поддерживают друг друга [6] [9].

Использование разнообразных форм рефлексии позволяет:

- повысить качество образования за счёт осознанного подхода к обучению;
- создать благоприятную психологическую среду, где каждый ребёнок чувствует себя услышанным и значимым;
- заложить фундамент для дальнейшего самостоятельного обучения [8].

Практические рекомендации для коллег:

- внедряйте приёмы постепенно, начиная с самых простых («Грустное и веселое солнышко», короткие вопросы);
- отмечайте даже небольшие успехи;
- обсуждайте с детьми, зачем нужны эти инструменты;
- адаптируйте методы под особенности своего класса.

Заключение

Регулярная работа по развитию самоконтроля и самооценки превращает ученика из пассивного получателя знаний в активного участника образовательного процесса. Это вклад в его будущее — умение учиться самостоятельно, анализировать ошибки и гордиться достижениями останется с ним на всю жизнь [8].

Литература:

1. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. — М.: Просвещение, 2010. — 159 с.
2. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
4. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. — 2е изд., доп., испр. и перераб. — М.: Логос, 2002. — 384 с.
6. Матюхина М. В., Михальчик Т. С., Прокина Н. Ф. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов пед. интов. — М.: Просвещение, 1984. — 256 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). — М., 2021.
8. Хуторской А. В. Методика личностноориентированного обучения. Как обучать всех поразному? — М.: Владос, 2005. — 383 с.
9. Цукерман Г. А. Оценка без отметки. — Рига: Эксперимент, 1999. — 136 с.
10. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. — М.: Знания, 1974. — 64 с.

Трудности при изучении предлогов места у вьетнамских студентов на уроках русского языка как иностранного: из опыта работы преподавателя

Чан Ле Куан, преподаватель
Хошиминский педагогический университет (Вьетнам)

В статье рассматриваются самые типичные трудности усвоения предлогов места у вьетнамских студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, предлоги места, вьетнамские студенты.

Введение

Предлоги места играют важную роль в системе русского языка и формировании коммуникативной компетенции изучающих русский язык как иностранный. На уровнях А2–В1 учащиеся должны уметь точно выражать пространственные отношения, описывать место нахождения лиц и предметов и направление движения.

Для вьетнамцев усвоение русских предлогов места представляет собой особую трудность, обусловленную значительными типологическими различиями между русским и вьетнамским языками. Отсутствие падежной системы, другая организация выражения пространственных отношений, а также специфика служебных слов во вьетнамском языке приводят к устойчивым ошибкам в речи учащихся.

Целью данной статьи является выявление и анализ типичных трудностей усвоения предлогов места у вьетнамских учащихся, а также определение основных причин возникновения ошибок.

Семантическая классификация предлогов места в русском языке

Предлоги места — это предлоги, с помощью которых можно указать на *место*, где находится предмет или происходит действие, *направление* действия или движения и *исходную точку* движения. Выбор предлога в русском языке определяется не только общим значением пространственного отношения, но и семантикой существительного и коммуникативной ситуацией [2; 3].

Место, где находится какое-либо лицо или предмет или происходит действие, обозначается сочетанием пространственных предлогов с существительными (в определенных падежах), называющими это место. Обычно встречаются следующие предлоги: *в, на, напротив, посреди, около, у, перед, за, рядом с, под, над, между* [6]. Например:

Он **в** университете.

Она **на** почте.

Футбольный мяч **под** столом.

Направление действия — движения обозначается сочетанием пространственных предлогов с существительными (в определенных падежах), называющими цель движения. Постоянно употребляются предлоги: *в, на, под, за, к, через* [6]. Например:

Он идёт **в** университет.

Она ходила **на** почту вчера.

Они ездили **к** родителям на прошлой неделе.

Исходная точка движения обозначается сочетанием пространственных предлогов с существительными (в родительном падеже), называющими исходную точку. Примеры предлогов: *из, с, от, из-под, из-за* [6].

Он пришёл домой **из** университета.

Она ушла **с** почты.

Они вернулись **от** родителей.

Типичные трудности при изучении предлогов места

При изучении русского языка вьетнамцы сталкиваются со следующими трудностями в употреблении предлогов места в речи:

— *Выбор подходящих предлогов.* Одной из распространённых ошибок в речи вьетнамских учащихся является выбор правильных предлогов.

Согласно Толковому словарю русского языка, предлог «на» употребляется при обозначении поверхности, на которой сверху располагается или куда направляется что-нибудь. Предлог «в» используется для обозначения местонахождения внутри закрытого пространства, направления движения внутрь объекта, указания времени. Однако эти предлоги в сочетании с существительными зачастую употребляются неправильно [4]. Например:

1. Телефон в сумке.	1. Điện thoại nằm trong túi xách.
2. Она работает в банке.	2. Cô ấy làm việc ở ngân hàng.
3. Телефон на столе.	3. Điện thoại nằm trên bàn.
4. Он работает на заводе.	4. Anh ấy làm việc ở/ tại/ trong nhà máy.

Следующим примером является употребление предлогов «у» и «около». Согласно Селиверстовой О. Н. и Волгиной О. В., «в пространственной семантике предлога «около» отражается его этимология, восходящая к понятию ко-леса, т. е. объект находится в пространстве, окружающем ориентир наподобие круга». По сравнению с предлогом «у» предлог «около» выражает значение средней близости. То есть предлог «у» показывает месторасположение к предмету ближе, чем на это указывает предлог «около» [1; 5].

— *Выбор правильного падежа после предлогов.* Во вьетнамском языке отсутствует падежная система, в результате чего в речи вьетнамских студентов часто наблюдается смешение форм падежей. Например:

Он учится в университете (П. п.). Он идёт в университет (В. п.). Парк находится около университета (Р. п.).	Anh ấy học ở trường đại học . Anh ấy đi đến trường đại học . Công viên nằm gần trường đại học .
--	--

— *Трудности разграничения значений статичности и направленности.* Типичную сложность для вьетнамцев представляет разграничение значений «где?» и «куда?». В результате в речи появляются ошибки, связанные с неправильным выбором предлога и падежа.

Примеры:

Я живу во **Вьетнаме**.

Он поедет **во Вьетнам** через год.

— *Трудности при употреблении сложных предлогов.* В русском языке существуют сложные предлоги «из-под» и «из-за», которые пишутся через дефис. В толковом словаре предлог «из-под» обозначает «направленность действия, движения из какого-нибудь места, находящегося под чем-нибудь; обозначает направленность действия, появление из какого-нибудь места, находящегося около чего-нибудь». Более того, предлог «из-за» обозначает «направление, движение откуда-нибудь, из места, закрытого чем-нибудь, с противоположной стороны чего-нибудь». Именно многозначность этих предлогов вызывает у вьетнамских учащихся трудности как при восприятии их значения, так и при использовании.

— Последняя трудность, с которой сталкиваются вьетнамские учащиеся, представляет собой *недостаток специализированных тренировочных материалов*, посвящённых теме предлогов места в русском языке. Отсутствие упражнений мешает системно отрабатывать данную грамматическую тему, что в итоге приводит к неточному и неуместному употреблению в речи. Для того чтобы помочь учащимся преодолеть эту проблему, преподавателям необходимо разработать специальные упражнения для занятий.

Заключение

Анализ речи вьетнамских учащихся показывает, что трудности в усвоении предлогов места носят системный характер. Они обусловлены как типологическими различиями между русским и вьетнамским языками, так и влиянием межкультурной интерференции.

Наиболее распространёнными являются ошибки, связанные со смешением предлогов «в» и «на», неправильным выбором падежной формы, неразличением значений статичности и направленности, употреблением сложных предлогов и недостатком специализированных тренировочных материалов. В связи с этим преподавателю русского языка как иностранного нужно уделять особое внимание формированию устойчивых грамматико-семантических моделей и целенаправленной работе с типичными ошибками учащихся.

Таким образом, полученные результаты могут быть использованы при создании учебных материалов и методических рекомендаций для обучения вьетнамских студентов русскому языку как иностранному.

Литература:

1. Волгина, О. В. Предлоги со значением пространственной близости в нижегородских говорах // Вестник КГУ имени Н. А. Некрасова. — 2008. — № 4. — С. 128–132.
2. Колесникова, С. М. Современный русский язык в 3 томах. Т. 2. Морфология: учебник и практикум для вузов / под редакцией С. М. Колесниковой. — 2-е изд. — М.: Юрайт, 2022. — С. 199–201.
3. Кузьмина, Н. В. Russian Grammar in Tables. Русская грамматика в таблицах: учебное пособие / Н. В. Кузьмина. — 7-е изд. — М.: ФЛИНТА, 2017. — 101 с. — Текст: непосредственный.
4. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка. — М., 1999. — 944 с.
5. Селиверстова, О. Н. Труды по семантике. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 959 с.
6. Пехливанова, К. И. Грамматика русского языка в иллюстрациях / К. И. Пехливанова, М. Н. Лебедева. — 5-е изд. — М.: Русский язык, 1990. — 293 с.

Развитие связной речи у младших школьников с ЗПР

Шигаева Розалия Хамзиевна, учитель-дефектолог

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 11» г. о. город Стерлитамак Республики Башкортостан (Республика Башкортостан)

В статье рассматриваются особенности формирования связной речи у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Обсуждаются причины речевых трудностей, связанные с недостаточной зрелостью познавательных функций, внимания, памяти и произвольной регуляции действий. Анализируются современные подходы к коррекционно-педагогической работе: использование наглядных материалов, игровых и учебных ситуаций, индивидуализация заданий и развитие когнитивных процессов. Показано, что комплексная и системная работа с речью способ-

ствует формированию монологической речи, логической последовательности высказываний и активному включению ребенка в учебную и социальную деятельность.

Ключевые слова: дети с ЗПР, младшие школьники, связная речь, монологическая речь, коррекционно-педагогическая работа, когнитивные функции, речевое развитие, индивидуальный подход.

В условиях современных реформ системы образования России особое внимание уделяется обучению детей с ограниченными возможностями здоровья, включая учащихся с задержкой психического развития (ЗПР). Важным показателем успешности их образовательной деятельности является уровень развития связной речи, которая обеспечивает полноценное общение, усвоение учебного материала и активное участие в познавательной деятельности.

По мнению Р. Е. Левиной, связная речь является высшей формой речевой деятельности и отражает уровень развития всех компонентов языковой системы ребенка. Если у ребенка недостаточно развита смысловая структура высказывания, возникают трудности с планированием и последовательным изложением мыслей, что негативно сказывается на его речевом общении и снижает успехи в учебе [4].

Е. М. Мастюкова отмечает, что у детей с задержкой психического развития формирование таких высших психических функций, как внимание, память, мышление и произвольная регуляция действий, происходит замедленно. Из-за этого у ребенка возникают трудности с речью: ограниченный словарный запас, ошибки в построении предложений, сложности с составлением связного высказывания и низкая активность в общении [6].

В отечественной специальной педагогике вопросы развития детей с задержкой психического развития подробно рассматриваются в работах Т. А. Власовой и М. С. Певзнер. Авторы определяют ЗПР как замедленное формирование психических функций, связанное с незрелостью центральной нервной системы и неблагоприятными условиями развития ребенка.

По мнению исследователей, у детей с ЗПР наблюдается недостаточная сформированность познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и произвольной регуляции поведения. Эти особенности напрямую отражаются на развитии речи, особенно ее наиболее сложной формы — связной речи.

Т. А. Власова и М. С. Певзнер подчеркивают, что у «таких детей отмечается эмоциональная незрелость, сниженная произвольность и нестабильность внимания, быстрая утомляемость, а также трудности с удержанием замысла высказывания. В результате ребенок испытывает сложности при планировании и построении завершеного речевого сообщения» [1, с. 44].

Авторы считают, что развитие связной речи возможно при специально организованном коррекционном обучении, которое направлено на активизацию познавательной деятельности, формирование произвольности и расширение практического опыта ребенка. Речевая ра-

бота должна проходить через общение, игровые и учебные задания, создавая условия для включенности ребенка в активное взаимодействие с окружающими. Таким образом, по мнению Т. А. Власовой и М. С. Певзнер, особенности связной речи детей с ЗПР связаны с общим замедлением психического развития, незрелостью регуляторных функций и ограниченным познавательным опытом, что требует комплексного, системного подхода в коррекционно-педагогической работе.

С точки зрения современных исследователей, формирование связной речи у младших школьников с задержкой психического развития возможно при специально организованной коррекционно-развивающей работе, направленной на активизацию познавательной деятельности, развитие речевой инициативы и формирование навыков логического построения высказывания.

Н. Н. Кузьмина указывает, что детям с задержкой психического развития необходима дополнительная поддержка при освоении речи. Применение наглядных материалов (картинок, схем, предметных пособий), а также игровых и учебных ситуаций помогает ребенку постепенно осваивать навыки монологической речи, учат выстраивать события последовательно и самостоятельно выражать свои мысли. Игровой подход при этом выполняет мотивирующую функцию и снижает тревожность, что особенно важно для детей с ЗПР, у которых отмечается низкая речевая активность [3].

А. А. Нырова и Н. П. Карпова отмечают, что у детей с задержкой психического развития формирование монологической речи происходит с выраженными трудностями, связанными с недостаточным словарным запасом, нарушением грамматического строя и сниженной связностью высказываний. Авторы подчеркивают, что развитие монологической речи требует поэтапной работы: от формирования умения строить отдельные фразы к составлению развернутых высказываний. Особое значение при этом имеет использование опорных схем, наглядности и речевых образцов, что способствует постепенному развитию у детей способности к самостоятельному связному высказыванию.

Регулярная работа над этими функциями способствует тому, что ребенок начинает строить логически связные и содержательные предложения, формировать причинно-следственные связи и улучшать структуру речи [7].

Л. В. Ковригина подчеркивает значимость индивидуализации коррекционно-развивающей работы с детьми с задержкой психического развития. Она отмечает, что при формировании связной речи необходимо учитывать неоднородность речевых нарушений и различия в уровне речевого развития детей. В связи с этим педагог выстраи-

вает задания с опорой на актуальные возможности ребенка — его словарный запас, особенности построения высказываний, темп усвоения материала и уровень речевой активности. Такой подход обеспечивает постепенное включение ребенка в речевое взаимодействие, снижает эмоциональное напряжение и способствует более эффективному формированию навыков связной речи [5].

В. П. Глухов подчеркивает, что успешное формирование связной речи невозможно без гармоничного сочетания лексико-грамматических навыков и когнитивных функций. Для построения монологического высказывания ребенку необходимо не только знать слова, но и уметь грамотно использовать их для выражения сложных мыслей, выстраивая логическую и причинно-следственную последовательность. Психолингвистический подход, по мнению исследователя, помогает организовать обучение так, чтобы развитие речи происходило через активное, осознанное использование языка в общении [2]. Связная речь у младших школьников с за-

держкой психического развития формируется медленнее, чем у сверстников, и напрямую зависит от развития внимания, памяти, мышления и умения контролировать свои действия. Дети испытывают трудности с планированием высказывания и логическим построением рассказа, что сказывается на учебе и общении.

Практика показывает, что успешное развитие речи возможно при системной работе: важно сочетать игровые и учебные задания, наглядные материалы и индивидуальный подход к каждому ребенку. Постепенное освоение монологической речи, формирование последовательности и причинно-следственных связей помогают детям увереннее выражать свои мысли, активнее участвовать в учебной и социальной жизни.

Таким образом, регулярная и целенаправленная работа с речью детей с ЗПР не только развивает их коммуникативные навыки, но и поддерживает общий рост познавательных и эмоциональных способностей, создавая условия для успешного обучения и взаимодействия с окружающим миром.

Литература:

1. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Просвещение, 1973. — 176 с.
2. Глухов В. П. Методика формирования связной речи детей дошкольного возраста с системным речевым недоразвитием: учебно-методическое пособие. — Москва: МПГУ, 2017. — 230 с.
3. Егорова Е. Е. Изучение связной речи младших школьников с задержкой психического развития / Е. Е. Егорова, Т. В. Курилова // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2021. — № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-svyaznoy-rechi-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 20.04.2026).
4. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды / Р. Е. Левина. — М.: Аркти, 2005. — 221 с.
5. Ковригина Л. В. Механизмы нарушения описательного рассказа у детей дошкольного возраста с ЗПР // Концепт. — 2017. — № S11. — С. 45–52. — URL: <http://e-koncept.ru/2017/470136.htm>
6. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. — Москва: Просвещение, 1992. — 95 с.
7. Нырова А. А. Монологическая речь дошкольников с задержкой психического развития и направления ее формирования / А. А. Нырова, Н. П. Карпова // Молодой ученый. — 2020. — № 20. — С. 648–651. — URL: <https://moluch.ru/archive/310/70007/>

Становление и развитие музыкального образования в России и Китае: историко-педагогический анализ

Юань Шуай, студент магистратуры
Шэньянская консерватория (Китай)

В статье рассматриваются основные этапы становления и развития музыкального образования в России и Китае в историко-педагогическом аспекте. Анализируются культурные и философские предпосылки музыкального воспитания, процесс институционализации музыкального образования, а также особенности подготовки педагогических кадров в двух странах. Выявляются общие тенденции и принципиальные различия в развитии российских и китайских моделей музыкального образования. Делается вывод о том, что, несмотря на общую воспитательную направленность, музыкальное образование в России и Китае формировалось в различных исторических и социокультурных условиях, что обусловило специфику его содержания, структуры и педагогических задач.

Ключевые слова: музыкальное образование, музыкальная педагогика, историко-педагогический анализ, сравнительное образование

Formation and Development of Music Education in Russia and China: Historical and Pedagogical Analysis

Yuan Shuai, master's student
Shenyang Conservatory of Music (China)

The article examines the main stages in the formation and development of music education in Russia and China from a historical and pedagogical perspective. It analyzes the cultural and philosophical foundations of music education, the process of institutionalization of music education, as well as the features of teacher training in both countries. The study identifies common trends and fundamental differences in the development of Russian and Chinese models of music education. It is concluded that, despite their shared educational orientation, music education in Russia and China has developed under different historical and sociocultural conditions, which has determined the specific features of its content, structure, and pedagogical objectives.

Keywords: music education, music pedagogy, historical and pedagogical analysis, comparative education

Музыкальное образование занимает особое место в системе гуманитарной подготовки личности, поскольку соединяет обучающий, воспитательный и культурно-ценностный компоненты. В историко-педагогическом плане оно представляет собой не только область передачи специальных знаний и навыков, но и важный механизм формирования эстетического вкуса, духовной культуры и национального самосознания. В этой связи обращение к опыту России и Китая позволяет выявить особенности развития двух крупных образовательных традиций, каждая из которых сформировалась в собственном культурно-историческом контексте.

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к сравнительному изучению национальных моделей образования, а также расширением российско-китайского взаимодействия в гуманитарной сфере. Цель статьи состоит в выявлении основных этапов становления музыкального образования в России и Китае и в определении общих и отличительных черт его исторического развития.

1. Исторические предпосылки музыкального образования в России

Истоки музыкального образования в России связаны с древнерусской церковной традицией. После Крещения Руси музыка стала неотъемлемой частью духовной жизни, а монастыри выступили первыми центрами музыкального обучения, где формировались основы певческой практики, музыкальной грамоты и элементарной теории. В дальнейшем, по мере секуляризации культуры, музыкальное образование постепенно вышло за пределы церковной сферы и стало развиваться в русле светского искусства. Существенную роль в этом процессе сыграло освоение западноевропейских музыкальных форм и методов.

Решающим этапом в становлении профессионального музыкального образования в России стал XIX век. Создание Русского музыкального общества, открытие Петербургской и Московской консерваторий, развитие музыкальных училищ и частных школ заложили инсти-

туциональную основу отечественной музыкально-педагогической системы. Важной особенностью российской модели стало соединение исполнительской подготовки с широким гуманитарным образованием. Не случайно в основу учебного процесса были положены задачи эстетического воспитания и коллективного музицирования: «Воспитание эстетического вкуса на основе лучших образцов музыкальной литературы, поиск коллективных форм музицирования — эти задачи легли в основу учебного процесса» [1, с. 8].

В XX веке российская система получила дальнейшее развитие в рамках многоступенчатой модели «музыкальная школа — училище — консерватория». Советский период усилил ее доступность и воспитательную направленность. Особое место в истории отечественной музыкальной педагогики занимает деятельность Д. Б. Кабалевского, рассматривавшего музыку как средство духовного развития ребенка и приобщения его к художественной культуре [2]. В результате музыкальное образование в России оформилось как целостная система, сочетающая профессиональную подготовку, эстетическое воспитание и педагогическую практику.

2. Исторические предпосылки музыкального образования в Китае

Китайская традиция музыкального воспитания имеет глубокие философские корни. В древнекитайской мысли музыка рассматривалась как средство нравственного совершенствования личности и гармонизации общественной жизни. Особое значение в этом отношении имели конфуцианские представления о воспитательной функции искусства. Именно поэтому в китайской культурной традиции музыка изначально осмыслялась не только как художественная практика, но и как важный педагогический инструмент. Показательно следующее положение: «Следовательно, музыка должна быть включена в школьную программу для этического и эмоционального воспитания учащихся» [4, с. 298].

Современная система музыкального образования в Китае начала активно формироваться на рубеже XIX–

XX веков под влиянием образовательных реформ и расширения контактов с зарубежными странами. Существенную роль сыграло включение музыки в число обязательных школьных дисциплин, развитие школьного пения, освоение европейской нотной системы и создание новых учебных заведений. С начала XX века музыка заняла заметное место в гуманитарном образовании, а школьная, внешкольная и внеклассная музыкальная деятельность стала важной частью воспитания детей и молодежи.

В дальнейшем в Китае были открыты консерватории, педагогические институты начали готовить учителей музыки, а в структуру подготовки вошли как традиционные дисциплины, так и новые курсы по фортепиано, хорошему пению, теории музыки и методике преподавания. При этом развитие китайской модели во многом происходило в условиях активного освоения зарубежного опыта, в том числе российского. Одной из важных тенденций современного этапа стало обновление учебно-методической базы: «Современные методические материалы по сольфеджио, гармонии, полифонии и музыкальной литературе сочетают в себе лучшие традиции и новаторские подходы» [3, с. 155].

3. Общее и особенное в развитии музыкального образования России и Китая

Сравнительный анализ показывает, что в России и Китае музыкальное образование развивалось как важный компонент общего воспитания личности. В обеих странах музыка рассматривалась не только как предмет обучения, но и как средство формирования духовной культуры, эстетического вкуса и ценностных ориентаций. Кроме того, для обеих систем характерны институциональное укрепление музыкального образования в XX веке, рост роли педагогической подготовки и стремление к обновлению содержания обучения.

Вместе с тем между двумя моделями существуют принципиальные различия. Российская система отличается более ранней институционализацией профессионального музыкального образования и более устойчивой преем-

ственностью между его ступенями. Китайская модель современного типа сложилась позднее и в значительной степени формировалась в процессе адаптации зарубежных методов к национальной культурной традиции. Исследователи также отмечают различия в базовой подготовке обучающихся: в России многоуровневая система музыкальных школ и училищ создает более прочную профессиональную основу, тогда как в Китае заметную роль долгое время играли внешкольные формы и частные занятия.

Особенно показателен этот контраст на уровне подготовки будущих учителей музыки. Российская система высшего музыкально-педагогического образования характеризуется широким спектром дисциплин, включающим исполнительские, теоретические, психолого-педагогические и методические курсы, а также педагогическую практику. В китайской системе этот комплекс укреплялся постепенно, по мере развития педагогических институтов и обновления учебных программ. Тем не менее именно взаимодействие с российской музыкально-педагогической школой стало одним из важных факторов модернизации музыкального образования в Китае.

Таким образом, историко-педагогический анализ показывает, что музыкальное образование в России и Китае имеет общую гуманистическую направленность, но различается по времени институционального оформления, механизмам развития и структуре подготовки кадров. Российская система характеризуется более ранним становлением профессионального музыкального образования, преемственностью ступеней и устойчивым соединением художественной, теоретической и педагогической подготовки. Китайская система, опираясь на богатую философскую и культурную традицию, прошла путь интенсивной модернизации и выработала синтетическую модель, сочетающую национальные основы с зарубежными методическими достижениями. Именно поэтому сравнительное изучение опыта двух стран представляет значительный интерес для современной педагогической науки и может служить основой для дальнейшего совершенствования музыкального образования в условиях межкультурного диалога.

Литература:

1. Вязьмин Ю. Н. История развития музыкального образования в России XIX-начала XX вв // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2018. — №. 6 (218). — С. 6–11.
2. Доманицкая Н. В. Цели музыкального воспитания детей в концепциях К. Орфа и Д. Кабалевского // Международный научно-исследовательский журнал. — 2020. — №. 5–3 (95). — С. 103–107.
3. Сяньюй Х. Система музыкального образования в Китае // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. — 2012. — №. 2. — С. 155–159.
4. Чень Г. Исторические аспекты становления музыкального образования в Китае // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — №. 4 (89). — С. 297–300.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Реализация модуля «Самбо» в условиях ограниченного пространства и высокой наполняемости классов: методика круговой тренировки

Бабин Артём Русланович, учитель физической культуры
МБОУ СОШ № 32 г. Новороссийска

В статье рассматривается проблема внедрения Всероссийского проекта «Самбо в школу» [1] в образовательный процесс при дефиците специализированных площадей и высокой плотности учащихся. Автор предлагает решение через технологию круговой тренировки, обеспечивающую высокую моторную плотность и безопасность занятий.

Ключевые слова: самбо в школу, физическая культура, круговая тренировка, моторная плотность, школьный спорт.

Введение

Внедрение отечественного вида единоборства самбо в программу школьного физического воспитания необходимо для формирования у подрастающего поколения навыков самообороны и укрепления дисциплины. Однако на практике учителя сталкиваются с техническим противоречием: материально-техническая база часто ограничивается наличием всего одного борцовского ковра (6х6 м, площадь 36 м²). При работе с классами наполняемостью 25–30 человек возникает проблема: по нормам безопасности на ковре могут активно работать не более 6 человек.

Традиционный фронтальный метод ведения урока в таких условиях ведет к резкому снижению моторной плотности (до 20–30 %), так как ученики вынуждены ждать своей очереди.

Цель и методика

Главной целью представленной методики является обеспечение 100 % моторной плотности занятия и безопасности для всех 30 учеников за счет грамотного зонирования пространства.

Решением выступает метод круговой тренировки [2]. Класс делится на 5 мобильных групп по 6 человек. Каждая группа работает в своей зоне. Смена зон происходит одновременно по звуковому сигналу (свистку) учителя. Общий цикл составляет 22–25 минут: время работы на станции — 4 минуты, время на переход — 30 секунд. Движение осуществляется строго в одном направлении.

Технологическая карта станций

Станция № 1: Техника на ковре (борьба в партере)

Учитывая нормы безопасности, вводится полная отмена борьбы в стойке [3]. Вся работа ведется из исходного положения «лежа» или «на коленях».

Содержание: Изучение и отработка элементов партера: удержания, безопасные перевороты, передвижения борца. Учитель строго контролирует дистанцию между парами и отсутствие чрезмерной агрессии.

Проиллюстрируем это на рис. 1.

Станция № 2: Борцовская акробатика и самостраховка

Зона располагается на гимнастических матах вне основного ковра. Формируется двигательная база самбиста без выхода на основную борцовскую площадь.

Содержание: Выполнение кувырков через плечо, упражнения «креветка», забеганий на мосту и перекатов. Основной акцент делается на технически правильную самостраховку (опережающий хлопок по коврику и жесткая фиксация подбородка на груди).

Проиллюстрируем это на рис. 2.

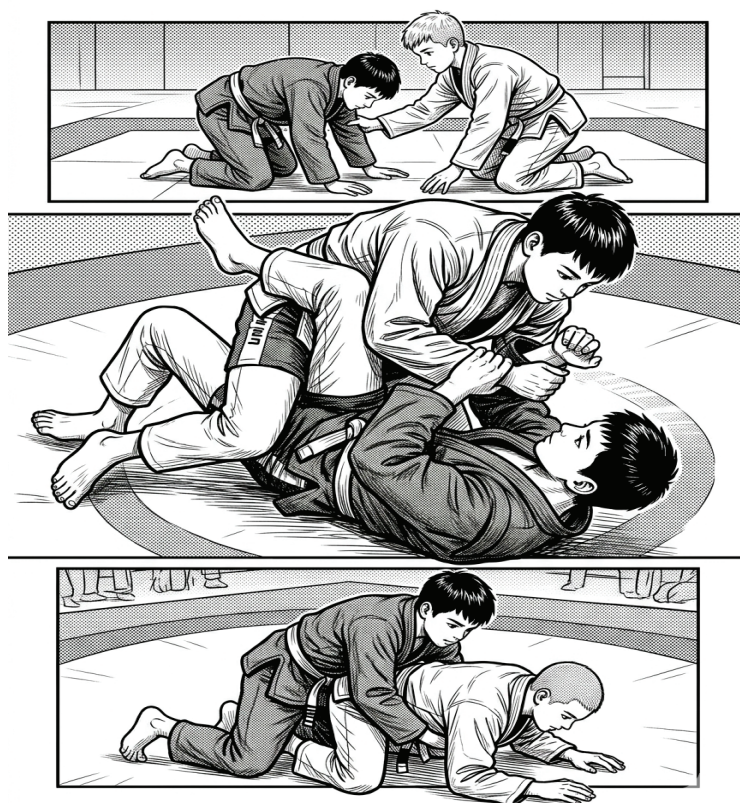


Рис. 1. Элементы партера

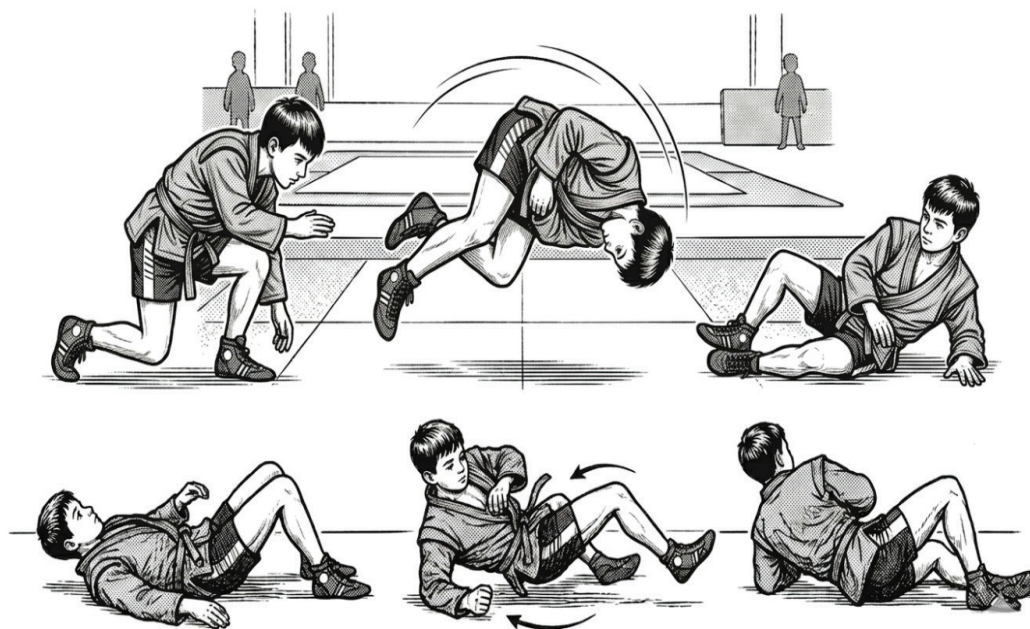


Рис. 2. Кувырок через плечо, упражнение «креветка»

Станция № 3: Силовой блок (Специальная физическая подготовка)

Располагается в свободной зоне зала. Направлена на развитие взрывной силы и выносливости борца с использованием веса собственного тела [4].

Содержание: Отжимания на кулаках (для укрепления лучезапястных суставов и кистей), передвижение «медвежья походка». Нагрузка дифференцируется в зависимости от уровня подготовки учащихся.

Проиллюстрируем это на рис. 3.

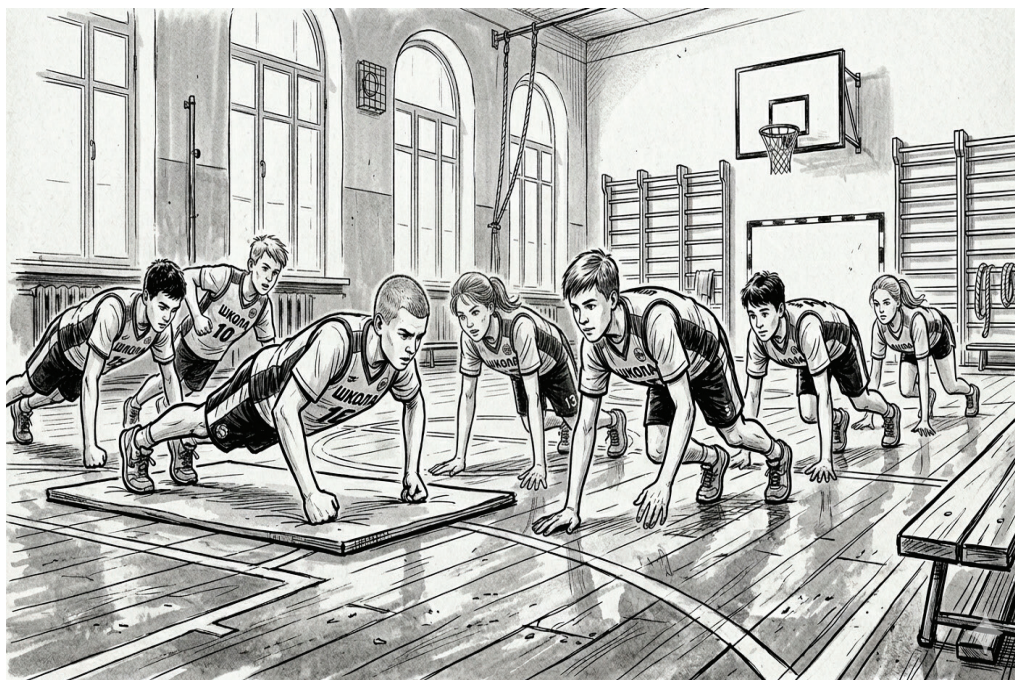


Рис. 3. Отжимания на кулаках, передвижение «медвежья походка»

Станция № 4: Судейство и аналитика (Зона наблюдения)

Инновационный элемент урока, располагающийся на гимнастических скамейках. Обеспечивает учащимся фазу активного восстановления, не выключая их из образовательного процесса.

Содержание: Группа выступает в роли судей, фиксируя ошибки товарищей по специальному чек-листу (контроль подбородка, хлопок рукой, дистанция). Происходит мощный перенос теории в практику и интеграция временно освобожденных от нагрузок детей.

Проиллюстрируем это на рис. 4



Рис. 4. Группа выступает в роли судей

Станция № 5: Гибкость и восстановление

Компенсаторная зона у шведской стенки или на матах, позволяющая снизить частоту сердечных сокращений после интенсивных нагрузок.

Содержание: Упражнения на статическую растяжку мышц ног, спины и плечевого пояса. Выполняются плавно, без рывков, с целью профилактики травм связочного аппарата.

Проиллюстрируем это на рис. 5.

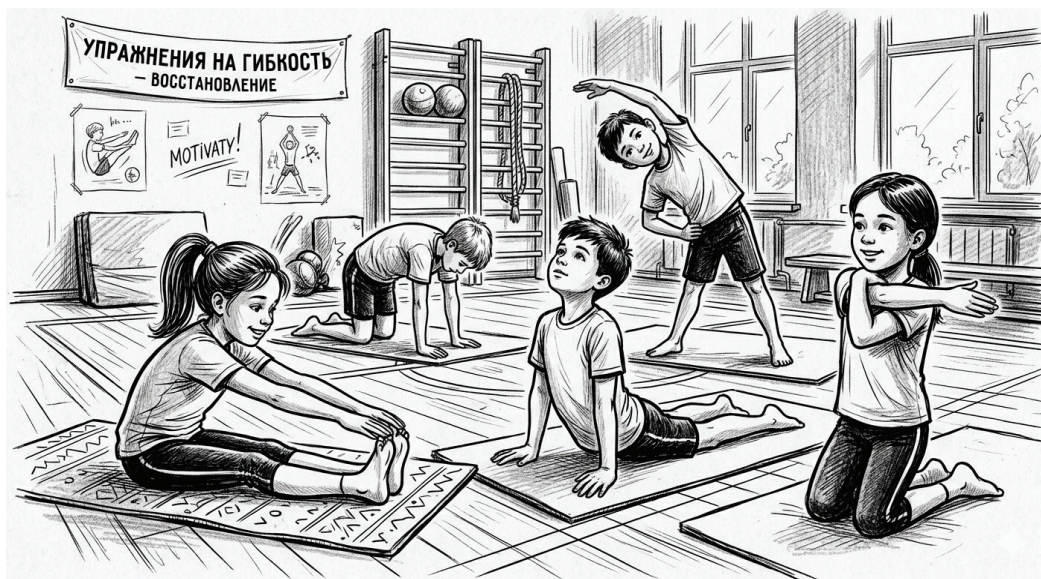


Рис. 5. Упражнения на статическую растяжку

Заключение

Апробация данной методики показала высокую педагогическую эффективность. Рост моторной плотности урока увеличился до 80 %. Жесткое зонирование пространства, контроль передвижений и отмена бросков в стойке обеспечили нулевой уровень травматизма. Даже в малом зале проект «Самбо в школу» может быть реализован максимально эффективно, где главным инструментом учителя выступает не площадь ковра, а четкая организация и дисциплина.

Литература:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287. — Текст: электронный // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. — URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 15.04.2026).
2. Ломакина, Е. В. Использование метода круговой тренировки на уроках физической культуры / Е. В. Ломакина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 45 (231). — С. 248–250.
3. Табаков, С. Е. Самбо в школу: учебно-методическое пособие для учителей / С. Е. Табаков, В. В. Волостных. — Москва: Просвещение, 2019. — 144 с. — Текст: непосредственный.
4. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебник / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. — 15-е изд., стер. — Москва: Академия, 2018. — 496 с. — Текст: непосредственный.

Роль паралимпийского спорта в системе современной физической культуры и социальной интеграции

Дорофеева Варвара Максимовна, студент;

Коврова Алина Романовна, студент

Научный руководитель: Михальченко Екатерина Глебовна, старший преподаватель
Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова (г. Москва)

В статье рассмотрены особенности восприятия паралимпийского спорта студентами экономического вуза в контексте современной физической культуры и социальной интеграции. Выявлены представления обучающихся о социальной значимости паралимпийского спорта, уровне информированности о нем и интересе к дополнительному изучению темы. На основе анализа научной литературы и результатов опроса предложены рекомендации по расширению знаний студентов о паралимпийском движении и укреплению инклюзивной культуры в образовательной среде.

Ключевые слова: паралимпийский спорт, адаптивная физическая культура, студенты, социальная интеграция, инклюзивная культура.

Введение. В настоящее время паралимпийский спорт следует рассматривать не только как особое направление спортивной деятельности, но и как часть адаптивной физической культуры, ориентированную на физическую реабилитацию и социальную адаптацию человека [2, с. 6]. Содержание адаптивного спорта связано с потребностью личности в самоактуализации, коммуникативной деятельности и социализации [2, с. 7]. В научной литературе подчеркивается, что спортивные проекты выступают одним из эффективных инструментов инклюзии и формирования толерантного отношения общества к людям с инвалидностью [4, с. 77]. Средства физической культуры и спорта рассматриваются как самостоятельное направление социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья [4, с. 79]. Для студенческой аудитории данная тема имеет особую значимость, поскольку именно в вузе формируются устойчивые социальные установки, нормы общения и представления о включенности разных групп в общественную жизнь. В связи с этим изучение отношения студентов к паралимпийскому спорту позволяет оценить уровень их информированности и определить направления дальнейшей просветительской работы.

Методы и организация исследования. При написании работы использовались анализ научной литературы по проблеме адаптивной физической культуры и паралимпийского спорта, анкетирование и последующий качественный и количественный анализ ответов.

Опрос проводился среди студентов экономического вуза в форме анонимного анкетирования и включал 4 вопроса, отражающие уровень осведомленности, общее отношение к паралимпийскому спорту, оценку его социальной значимости и интерес к дополнительной информации.

Цель исследования. Определить особенности восприятия паралимпийского спорта студентами экономического вуза и на этой основе предложить рекомендации по совершенствованию просветительской работы в вузе.

Задачи исследования. Изучить литературу по теме; выявить отношение студентов к паралимпийскому спорту; определить уровень их осведомленности и оценку социальной значимости данного направления; сформулировать практические рекомендации.

Результаты исследования. Анализ литературы показал, что паралимпийский спорт в структуре адаптивной физической культуры связан не только с достижением спортивного результата, но и с процессами социализации и накопления социального опыта [2, с. 8]. Открытые инклюзивные формы спортивной деятельности создают условия для совместного участия без разделения на лиц с ограниченными возможностями и без ограничений здоровья [4, с. 82]. Для университетской среды развитие адаптивного студенческого спорта рассматривается как инструмент включения молодежи в инклюзивную и физкультурно-спортивную деятельность [5, с. 383]. Для выявления особенностей восприятия паралимпийского спорта студентами было проведено анкетирование.

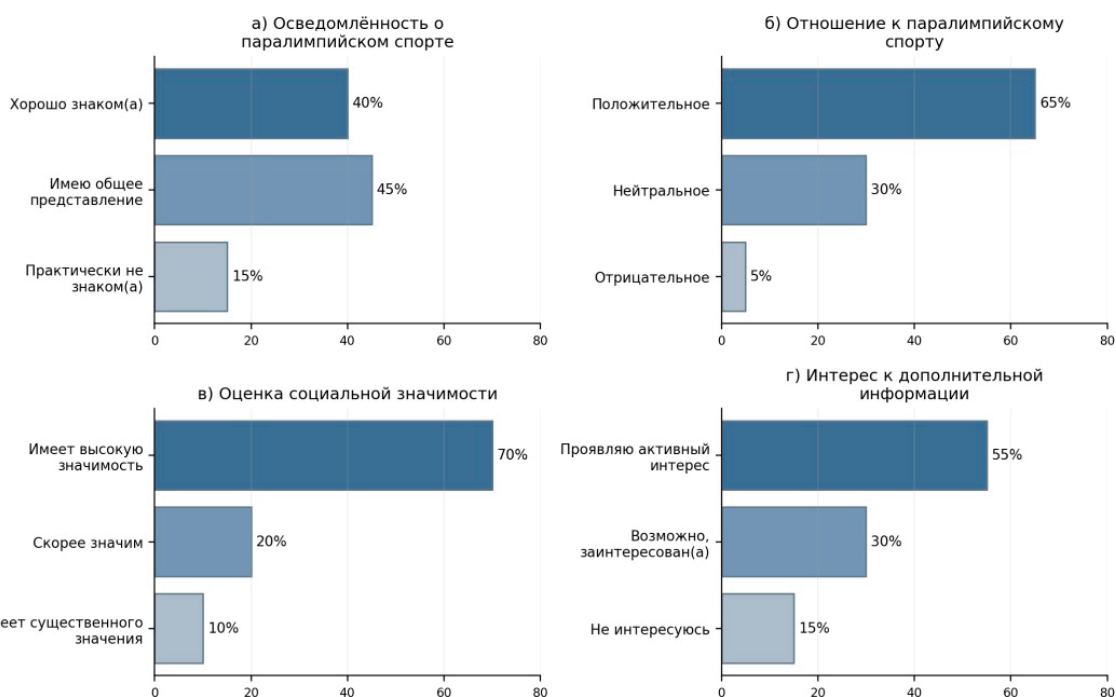


Рис. 1. Обобщенные результаты анкетирования студентов по вопросам осведомленности о паралимпийском спорте, отношения к нему, оценки социальной значимости и интереса к дополнительной информации

Как показывают данные рисунка 1, 40 % респондентов хорошо знакомы с паралимпийским спортом, 45 % имеют лишь общее представление, а 15 % практически не знакомы с данной сферой. Следовательно, информированность студентов о паралимпийском спорте нельзя считать достаточной, хотя базовая узнаваемость темы уже сформирована. Вместе с тем отношение к паралимпийскому спорту в целом является благожелательным: положительную оценку дали 65 % студентов, нейтральную — 30 %, отрицательную — 5 %. Наиболее показательным результатом стало то, что 70 % опрошенных рассматривают паралимпийский спорт как социально значимое явление, а 55 % проявляют интерес к дополнительной информации. Это позволяет сделать вывод о наличии положительного ценностного отношения к теме при недостаточной глубине знаний.

В практическом плане полученные данные подтверждают целесообразность включения в образовательную и внеучебную работу вуза кратких информационных

блоков о паралимпийском движении, его ценностях и формах адаптивного студенческого спорта [5, с. 386].

Выводы. Проведенное исследование позволило установить, что студенты экономического вуза в целом положительно воспринимают паралимпийский спорт и признают его высокую социальную значимость. Вместе с тем результаты опроса показали, что высокий уровень ценностного принятия темы не всегда сопровождается достаточной информированностью о ее содержании. Это свидетельствует о необходимости целенаправленной просветительской работы, направленной на расширение знаний студентов о паралимпийском движении и его месте в системе современной физической культуры. Полученные данные могут быть использованы при подготовке тематических материалов по дисциплине «Физическая культура», а также при организации воспитательных и инклюзивных проектов в вузе. С учетом пилотного характера исследования представленные выводы следует рассматривать как основу для дальнейшего изучения проблемы на более широкой выборке.

Литература:

1. Козлова О. А., Коротаева Е. Ю. Адаптивная физическая культура: учебное пособие. М.: Проспект, 2019.
2. Нарциссова С. Ю., Бочкарева С. И., Копылова Н. Е. и др. Адаптивный спорт: развитие и организация: учебное пособие / под общ. ред. С. Ю. Нарциссовой. М.: Академия МНЭПУ, 2020.
3. Паралимпийский комитет России. Официальный сайт. URL: <https://paralym.ru> (дата обращения: 25.03.2026).
4. Аграфенина Ю. А., Люлевич И. Ю. Социальная интеграция людей с ограниченными возможностями здоровья посредством спортивных и досуговых проектов // Вестник МГПУ. Серия «Естественные науки». 2021. № 1(41). С. 77–87.
5. Бриленок Н. Б., Черепанова И. О. Стратегия развития адаптивного студенческого спорта НИУ «МЭИ» // Физическое воспитание и студенческий спорт. 2023. Т. 2, № 4. С. 383–388.

Киберспорт в студенческой среде: проблемы и перспективы развития

Петрова Ксения Евгеньевна, студент;

Мужикова Екатерина Алексеевна, студент;

Лямина Ульяна Алексеевна, студент

Научный руководитель: Болотова Марина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор
Оренбургский государственный медицинский университет

В статье рассматривается киберспорт как значимое социально-культурное явление, которое активно внедряется в студенческую среду. Анализируется влияние участия студентов в киберспортивных дисциплинах на развитие внимания, скорости реакции, стратегического мышления, коммуникативных навыков и психоэмоциональное состояние.

На основе обобщения научных подходов отечественных исследователей статистических данных Всероссийской федерации компьютерного спорта и Минобрнауки РФ выявлены основные организационные и методические проблемы развития киберспорта в вузах. Цель исследования — анализ проблем и перспектив развития киберспорта в студенческой среде. Решаются задачи: изучить влияние киберспорта на психофизиологическое и социальное развитие студентов, проанализировать научные подходы отечественных и зарубежных исследователей к данной проблеме, выявить основные организационные и методические трудности развития киберспорта в вузах, а также определить перспективные направления его интеграции в систему высшего образования.

Ключевые слова: киберспорт, студенческая среда, высшее образование, когнитивные способности, социализация, здоровьесберегающие технологии, физическое воспитание, организационные проблемы.

Киберспорт в вузах перестал быть исключительно формой досуга и постепенно приобретает статус ор-

ганизованной спортивной, образовательной и социально значимой деятельности. Для студентов участие в кибер-

спортивных дисциплинах становится способом самореализации, профессионального самоопределения, формирования универсальных компетенций и включённости в корпоративную культуру образовательной организации [1, с. 10].

Современные исследователи подчёркивают, что студенческий возраст является наиболее благоприятным периодом для освоения киберспортивной деятельности. По мнению Л. И. Лубышевой, киберспорт в молодёжной среде отражает закономерный процесс трансформации спорта в условиях информационного общества и требует научного осмысления с позиций педагогики, психологии и теории физической культуры [2, с. 53].

С точки зрения психолого-педагогического подхода, киберспорт рассматривается как особая форма интеллектуально-двигательной активности. И. А. Зимняя указывает, что участие в соревновательной игровой деятельности способствует развитию произвольного внимания, оперативной памяти и саморегуляции [4, с. 7].

С. П. Евсеев, подчёркивает, что киберспорт способен расширить традиционные представления о физической культуре, вовлекая в спортивную деятельность студентов, ранее не проявлявших интереса к классическим видам спорта [2, 57]. По мнению Евсеева, именно студенческая среда является оптимальной площадкой для апробации гибридных моделей физкультурно-спортивной активности, сочетающих цифровые и двигательные компоненты.

Актуальность проблемы подтверждается статистическими данными. По информации Всероссийской федерации компьютерного спорта России, в стране насчитывается более 4–5 миллионов человек, регулярно участвующих в киберспортивной деятельности, при этом около 60 % из них составляют молодые люди в возрасте от 17 до 25 лет. По данным аналитических отчётов Мин-

обнауки РФ, к 2024 году более 300 высших учебных заведений России имеют киберспортивные клубы, секции или сборные команды, участвующие в региональных и всероссийских соревнованиях [4, с. 11].

По мнению Н. В. Кузьминой, подобные программы способствуют профессиональной ориентации студентов и формированию компетенций, востребованных на рынке труда цифровой экономики. Киберспорт становится не только спортивной, но и экономической нишей, включающей профессии тренера, аналитика, менеджера команд, организатора турниров и стримера [3, с. 399].

Отдельного внимания заслуживает социальная функция киберспорта в вузах. Исследования А. Г. Асмолова показывают, что участие в коллективных формах игровой деятельности способствует социальной интеграции студентов, в том числе первокурсников и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [2, с. 60].

По прогнозам экспертов, к 2030 году доля студентов, вовлечённых в киберспортивную деятельность, может достигнуть 25–30 % от общего числа обучающихся в вузах, что требует системного подхода к управлению данным процессом. В перспективе киберспорт может стать частью комплексных программ физического воспитания, дополняя традиционные формы двигательной активности [3, с. 400].

Таким образом, киберспорт в студенческой среде представляет собой многогранное явление, сочетающее в себе спортивные, образовательные, социальные и экономические аспекты. Анализ научных источников и статистических данных позволяет сделать вывод о том, что при грамотной организации и научном сопровождении киберспорт способен стать эффективным инструментом развития личности студента, повышения его конкурентоспособности и формирования устойчивой мотивации к активному участию в жизни образовательной организации.

Литература:

1. Богдан Н. В. О текущем состоянии студенческого киберспорта в вузе / Н. В. Богдан // Уральский государственный университет физической культуры. — Челябинск, 2023. — С. 10–16.
2. Миронов И. С., Правдов М. А., Митрофанова Г. Н. Киберспорт в студенческой среде: проблемы и перспективы развития / И. С. Миронов, М. А. Правдов, Г. Н. Митрофанова // Педагогика и психология образования. — 2019. — С. 52–60.
3. Сурма А. С., Трофимчук Е. С. Студенческий киберспорт: перспективы и проблемы развития / А. С. Сурма, Е. С. Трофимчук // Материалы LI Самарской областной студенческой научной конференции. — Тольятти: Тольяттинская акад. управления, 2025. — С. 399–400.
4. Чуринов А. А. Исследование осведомленности и отношения студентов вуза к киберспорту / А. А. Чуринов // Психолого-педагогические науки. — 2022. — С. 1–15.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Интеграция философии кинцуги в ревитализацию: сохранение памяти объектов в России

Репова Дарья Эдуардовна, студент

Научный руководитель: Гуляева Елена Шамилевна, кандидат исторических наук, доцент
Волгоградский государственный медицинский университет

Статья посвящена использованию идей философии кинцуги в решениях отечественной архитектуры. Делается вывод, что в России сложились практики, созвучные философии кинцуги, однако их теоретическое осмысление и системное внедрение в политику обращения с наследием остаются перспективной задачей.

Ключевые слова: кинцуги, ревитализация, философия, сохранение памяти

Введение

Современная ревитализация и реставрация в целом претерпевают изменения. Все чаще восстановление производится явно и транслирует историю объекта, не скрывая его разрушения, а даже, наоборот, подчёркивая.

Классическая реставрационная парадигма ориентирована на «невидимость» вмешательства и восстановление идеального вида. Однако в последние десятилетия всё большее внимание привлекает японская техника кинцуги — реставрация керамики с демонстрацией золотого шва. Методика кинцуги постепенно выходит за пределы реставрации керамики. Сегодня философия «золотого шва» проникает в самые разные сферы — от мебели до архитектуры и даже кино.

Новизна работы в том, что российские практики ревитализации сквозь эту оптику пока не анализировались.

Проблема. Возникает противоречие: с одной стороны, в России существуют проекты, где заброшенные здания восстанавливаются с сохранением «следов травмы» (Дом Павлова, «Бетонные сады»), с другой стороны, отсутствует теоретическая рамка, позволяющая осмыслить эти практики как единую стратегию.

Объект и предмет. Объект исследования — процессы ревитализации зданий и объектов в России. Предмет — философия кинцуги как аналитическая модель для оценки этих процессов.

Цель работы — обосновать применение философии кинцуги для анализа российской ревитализации.

Японская техника кинцуги имеет в своей философии сохранение, а не сокрытие «судьбы» артефакта. Кинцуги — это практическое воплощение ваби-саби, центральной эстетической категории Японии. Термин ваби-

саби представляет собой сочетание таких значений: «ваби» («непритязательная простота») и «саби» («налёт старины; умиротворение одиночества»). В упрощённом понимании этот термин может пониматься как эстетика несовершенства. Однако, это несовершенство ценно своей историей. И оно преподносится с достоинством. В самой философии заложена демонстрация повреждения: не скрывается произошедшее с предметом, а даже подчёркивается золотом.

Старая вещь в Японии ценится за память о владельце, событиях, использовании. Очевидно, что потребность в реставрации возникает в случаях редкости и ценности вещи или особой значимости в культурной парадигме определенной субкультуры (такой как чайная).

С незапамятных времен реставрация служит для сохранения памяти. В современной тенденции наблюдается использование исторических сооружений, не имеющих статуса объекта культурного наследия, согласно запросам общества — **например, для удовлетворения эстетических потребностей и сохранения исторической и индивидуальной памяти.** В настоящее время большинство людей восстанавливают антикварные вещи, преобразовывают архитектурные пространства и предметы мебели, городскую архитектуру, музыкальные инструменты, ювелирные украшения и т. д., используя технику сохранения кинцуги.

Философия сохранения кинцуги воплощается в бережном отношении к историческому прошлому, что и заложено в культурный код России. Реставрация с сохранением следов разрушения- индивидуальной истории объекта. Такой подход к реставрации отражен в некоторых отечественных проектах. На мой взгляд, возможно провести параллели с Волгоградским домом Павлова. Стена, оставшаяся после событий Великой Отечественной войны,

сохранена и даже встроена в планировку более современного дома, что органично вписывается в более позднее архитектурное сооружение. Примечательно изменение надписи «Отстоим тебя, родной Сталинград!» на «Отстроим тебя, родной Сталинград» добровольцем, участвовавшим в черкасовском движении по восстановлению города. И эта надпись сохранена в первозданном виде. Дом Павлова согласуется с философией кинцуги по ряду причин:

- 1) Повреждение дома сохранено, не ликвидировано.
- 2) Запечатлена история дома: история разрушения.
- 3) Дом является не частью иного строения, а «историческим фундаментом», от которого был символически отстроен весь город.

Литература:

1. Егорова А. А. Реставрация кинцуги: история художественной практики и проблемы атрибуции // Из глубины тысячелетней истории. — 2021. — С. 118.
2. Карпова Е. П. Памятники Сталинградской битвы / Е. П. Карпова // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2023. Том 4. № 6(2). С. 92
3. Пискарева А. В. Подходы к эстетизации артефактов депрессивной среды в постиндустриальных парках // Методы. — 2022. — С. 315–318.
4. Апаев А. М. Современные тенденции ландшафтной архитектуры в структуре парка // Молодой исследователь Дона. — 2020. — № 3 (24). — С. 117.

- 4) Дана вторая жизнь сооружению.

Другой пример не имеет статуса культурного наследия. «Бетонные сады» в Острогожске построены на основе недостроенного завода «Агрегат». Постройки удачно оформлены в садово-парковой архитектуре. В контексте философии кинцуги, этот парк адаптирует «разрушающийся» завод к использованию людьми, то есть продолжает его функционирование после преобразования.

Парк «Бетонные сады» согласуется с философией кинцуги по ряду причин:

- 1) Бетонные конструкции остались **видимыми** и стали центральным элементом ландшафта.
- 2) Постройки используются с новой целью.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 16 (619) / 2026

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 29.04.2026. Дата выхода в свет: 06.05.2026.

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.