

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



41 2026
ЧАСТЬ IV

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 41 (644) / 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 *Якоб Людвиг Карл Гримм* (1785–1863) — немецкий филолог-германист, языковед, историк права и собиратель фольклора, один из основателей германской филологии как самостоятельной научной дисциплины. Именно Якобу принадлежит первенство в научной части их общего дела, тогда как его младший брат Вильгельм в большей степени отвечал за литературную обработку текстов.

Якоб Гримм родился 4 января 1785 года в городе Ханау. В семье было шестеро детей; Вильгельм, родившийся в 1786 году, стал не только братом, но и ближайшим соратником Якоба на всю жизнь. В 1791 году семья переехала в Штайнау, где отец получил новое назначение, однако в 1796 году он умер, и материальное положение семьи резко ухудшилось. В 1798 году Якоба и Вильгельма отправили к тетке в Кассель, где они поступили в привилегированный лицей.

В 1802 году Якоб начал изучать право в Марбургском университете. Решающее влияние на его научные интересы оказал Фридрих Карл фон Савиньи, крупнейший правовед эпохи, под руководством которого Гримм приобщился к работе с историческими источниками и к сравнительно-историческому методу. В 1805 году Савиньи привлек его к разбору рукописей в Париже, что положило начало многолетним архивным изысканиям. В 1806–1807 годах Гримм служил в гессенском военном ведомстве, а в 1808 году получил место библиотекаря при личной библиотеке Жерома Бонапарта в Касселе, что дало ему доступ к книжным собраниям и время для собственных занятий.

Научная деятельность Гримма развивалась в нескольких направлениях одновременно. Вместе с Вильгельмом он выпустил сборник «Детские и домашние сказки», а затем «Немецкие предания». Сам Якоб сосредоточился на языке и праве: в 1819 году вышел первый том «Немецкой грамматики», в 1828 году — «Древности немецкого права», в 1835 году — «Немецкая мифология». В 1822 году во втором издании грамматики он сформулировал закономерность, известную как закон Гримма (первое германское передвижение согласных), — одно из ключевых открытий сравнительно-исторического языкознания.

В 1829 году Якоб Гримм получил приглашение в Гёттингенский университет, где с 1830 года занимал должность профессора и заведовал библиотекой. В 1837 году он вместе с Вильгельмом вошел в так называемую «Гёттингенскую семерку» — семь профессоров, протестовавших

против отмены конституции ганноверским королем Эрнстом Августом. За это всех семерых уволили, а Якоба как одного из тех, кто не был уроженцем Ганновера, обязали покинуть страну. Братья вернулись в Кассель, а в 1840 году по приглашению прусского короля Фридриха Вильгельма IV переехали в Берлин, где были избраны членами Прусской академии наук и получили право читать лекции в Берлинском университете без обязательной нагрузки.

Братья Гримм прожили вместе почти всю жизнь, вели общее хозяйство и работали в одной комнате за двумя столами, обращенными друг к другу. Вильгельм женился в 1825 году, Якоб так и остался холостяком.

В 1848 году Якоб Гримм был избран депутатом Франкфуртского национального собрания, однако вскоре сложил полномочия, сославшись на занятость научной работой.

В 1838 году братья начали работу над «Немецким словарем» — фундаментальным историческим словарем немецкого языка. Первый том вышел в 1854 году; Якоб успел довести дело лишь до буквы F, а завершен словарь был только в XX веке.

После увольнения Якоб опубликовал брошюру «О моем увольнении» (1838), где изложил обстоятельства конфликта с ганноверским правительством; она быстро разошлась по Германии.

Гримм считается одним из первых германских филологов, читавших лекции на немецком языке, а не на латыни.

Современники описывали Якоба как человека сурового и замкнутого, всецело погруженного в работу; его личная библиотека и рукописи были завещаны Прусской государственной библиотеке.

Умер Якоб Гримм 20 сентября 1863 года в Берлине, продолжая диктовать материалы для словаря; он похоронен на кладбище Святого Матфея рядом с братом, который скончался в 1859 году от паралича легких.

Труды Якоба Гримма выходят далеко за рамки фольклористики: он заложил основы исторической грамматики германских языков, разработал методику сравнительного изучения памятников письменности и ввел в научный оборот огромный корпус текстов. Собранные братьями сказки, несмотря на строго научный замысел собирателей, стали одним из самых известных памятников мировой литературы.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

**Багдасарян М. Р., Айрапетян Р. К.,
Аполлонова Н. С., Ахмедова М. Х.,
Квичастая О. В.**

Формирование интереса к природе
у детей среднего дошкольного возраста
через технологию «Фиолетовый лес»
и экологическую сказку в контексте
реализации ФОП ДО и ФГОС ДО..... 207

Борохович Л. Ю.

Когнитивный подход к обучению
идиоматике: синергия концепций Дж.
Лакоффа, А. Паивии, Ф. Бурсы..... 209

Бугрова Е. Л., Гончарова Л. А.

Эффективные формы взаимодействия
воспитателя и родителей в воспитательно-
образовательном процессе ДОУ 212

Бударин С. И.

Управляемая профилактика конфликтов
в небольшой сельской школе
с многонациональным составом (из опыта
работы) 214

Буторина А. Д.

Использование визуальной поддержки
в работе с детьми с задержкой психического
развития и расстройством аутистического
спектра..... 216

Горшкова Л. А.

Педагогические риски и образовательные
возможности генеративного искусственного
интеллекта на уроках в начальной школе 219

Жабарова Л. А., Халиулина Н. Ш.

Образовательный менеджмент как фактор
формирования инновационной среды
дошкольной образовательной организации... 221

Киштеева М. С., Котомина Ю. А.,

Подущенко О. В.

Казачьи традиции в дошкольном
образовании: формирование патриотизма
и духовно-нравственных ценностей..... 224

Кужугет А. М.

Формирование речевой культуры
школьников в процессе освоения
изобразительно-выразительных средств
русского языка 226

Макарова А. И., Макарова Т. М.

Егор Дмитриевич Макаров — педагог-
новатор и краевед..... 228

Морозова Е. М.

Социально-педагогические методы
формирования культуры досуга
у младших школьников 231

Нестерова Т. Г., Кузнецова О. В., Голубева И. Д.,

Высоцкая Т. Г.

Искусственный интеллект в подготовке
будущих рекламистов: новые компетенции
и педагогические дилеммы..... 234

Николаева Э. Д.

Особенности работы с одарёнными детьми
в условиях общеобразовательной школы 239

Огородникова А. Д.

Формирование позитивной я-концепции
у младших школьников средствами
театральной педагогики..... 241

Огородникова А. Д.

Особенности формирования позитивной
я-концепции у детей младшего школьного
возраста в условиях общеобразовательной
школы 243

Орлова А. Ю.

Ритм: ключ к гармоничному развитию
ребёнка 245

Протасова О. Н.

Создание «книги класса» как способ
развития письменной речи и групповой
ответственности в начальных классах 249

Селищева Н. Л., Бондарчук Е. Ю.,

Гречишкина Т. А.

Технология взаимодействия
логопеда и воспитателя в группе детей
с ТНР в ходе коррекции речевого развития
дошкольников 251

Сидиропулос Т. В.

Система работы по профилактике речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста 253

Солиходжаева М. З.

Теоретические основы исследования профессиональной идентичности и удовлетворённости трудом сотрудников высших учебных заведений 256

Стороженко Е. Ю.

Обучение копирайтингу в 7–8-х классах: от практических навыков к цифровой грамотности 258

Ткаченко Л. Н.

Формирование у младших школьников целостного взгляда на мир через межпредметные связи 260

Усок Е. В.

Использование приёма «фишбоун» для формирования читательских умений: от буквы к смыслу 262

**Фёдорова А. И., Тимофеева А. И.,
Прыткова О. С., Герасимова Е. Ю.,
Стародубцева А. А.**

Музыка как инструмент социализации в инклюзивной дошкольной группе: опыт командной работы 264

Фролова З. Р.

Внутренняя мотивация у младших школьников: психолого-педагогические условия ее формирования посредством дифференцированной обратной связи 266

Худякова С. В.

Взгляд воспитателя на преемственность: от теории к ежедневной практике (из опыта работы) 270

Чикишева И. В.

Активизация работы учащихся на уроке математики 274

Юлдашева О. О.

Методы и приемы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья на уроках русского языка и литературы в основной школе 276

ПЕДАГОГИКА

Формирование интереса к природе у детей среднего дошкольного возраста через технологию «Фиолетовый лес» и экологическую сказку в контексте реализации ФОП ДО и ФГОС ДО

Багдасарян Мария Рафиковна, воспитатель;
Айрапетян Рита Камоевна, воспитатель;
Аполлонова Наталья Сергеевна, воспитатель;
Ахмедова Мадина Халитовна, воспитатель;
Квичастая Ольга Владимировна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 397» г. Самары

В статье раскрываются возможности технологии В. В. Воскобович «Фиолетовый лес» как эффективного инструмента экологического воспитания детей 4–5 лет. Обосновывается соответствие данной технологии требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) и Федеральной образовательной программы (ФОП ДО). Представлен практический опыт использования экологических сказок для формирования познавательного интереса и бережного отношения к природе.

Ключевые слова: экологическое воспитание, средний дошкольный возраст, технология «Фиолетовый лес», экологическая сказка, ФГОС ДО, ФОП ДО, познавательный интерес, В. В. Воскобович.

Введение

Дошкольное детство — это период становления первоначальных основ личности, формирования базовых ценностей и отношения к окружающему миру. Экологическое воспитание является неотъемлемой частью этого процесса. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), одной из ключевых задач образовательной области «Познавательное развитие» является формирование первичных представлений о природном мире и воспитание бережного отношения к нему [1].

С введением Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) усиливается требование к единству образовательного пространства и использованию проверенных, методически обоснованных технологий, обеспечивающих достижение целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования [2].

Для детей среднего дошкольного возраста (4–5 лет) характерен переход от предметно-действенного к образному мышлению, развитие эмпатии и способности к сопереживанию. Именно в этом возрасте закладывается фундамент экологической культуры, где эмоциональный компонент играет ведущую роль [4, с 224]

Технология «Фиолетовый лес» представляет собой уникальный комплекс, позволяющий реализовать эти задачи через механизм сказкотерапии и игрового погружения [5, с. 48].

Теоретические аспекты использования технологии «Фиолетовый лес» в рамках ФОП ДО

ФОП ДО определяет содержание образовательной работы, направленное на формирование у детей представлений о многообразии объектов природы, их взаимосвязях и зависимости от действий человека. Технология «Фиолетовый лес» полностью соответствует этим требованиям, так как она:

- 1. Интегрирует образовательные области:** Позволяет объединить познавательное, речевое, социально-коммуникативное и художественно-эстетическое развитие.
- 2. Использует возрастно-ориентированный подход:** Персонажи сказок (Лесовичок, Совунья, Ворон, Ёжик) понятны и близки детям 4–5 лет. Они выступают не просто носителями информации, а субъектами взаимодействия, с которыми ребенок может себя ассоциировать или которым хочет помочь [6, с. 64].
- 3. Реализует принцип игровой деятельности:** Как указано в ФГОС ДО, игра является ведущим видом дея-

тельности ребенка дошкольного возраста. «Фиолетовый лес» превращает занятие в путешествие-квест, где каждый этап — это решение экологической задачи.

Методика формирования интереса к природе через экологическую сказку

Интерес к природе у детей среднего дошкольного возраста не возникает стихийно в нужном объеме [7, с. 159].

Он требует целенаправленного педагогического руководства. Экологическая сказка в технологии «Фиолетовый лес» выполняет несколько функций:

— **Мотивационная:** Создает ситуацию успеха и вовлеченности.

— **Познавательная:** В доступной форме передает знания о свойствах объектов природы.

— **Нравственная:** Формирует оценку поступков («хорошо/плохо») по отношению к живому.

Алгоритм работы педагога

Процесс формирования интереса строится по следующей схеме:

1. Создание проблемной ситуации (Завязка сказки)

Педагог использует атрибуты «Фиолетового леса» (карта, письмо, игрушка Лесовичка) для создания интриги.

— Пример: «Лесовичок прислал нам фотографию своей поляны. Посмотрите, что здесь случилось? Почему цветы поникли?»

— Цель по ФОП ДО: Развитие способности выявлять простейшие причинно-следственные связи.

2. Погружение в сюжет (Чтение/Рассказывание)

Чтение экологической сказки сопровождается показом иллюстраций или использованием фланелеграфа. Важно использовать интонационную выразительность, чтобы передать эмоции героев [8, с. 40].

— Особенность для средней группы: Сюжет должен быть линейным, с четким противопоставлением правильного и неправильного поведения. Герой-нарушитель (часто Ворон или Незнайка) совершает ошибку, а герои-помощники (Совунья, Лесовичок) объясняют последствия.

3. Эмоционально-деятельностный отклик (Беседа и обсуждение) После чтения педагог организует беседу, направляя детей к рефлексии.

— Вопросы: «Как ты думаешь, больно ли дереву?», «Что почувствовал зайчик, когда его домик сломали?», «Как мы можем помочь Лесовичку?»

— Цель по ФГОС ДО: Развитие эмпатии, умения выражать свое отношение к происходящему.

4. Практическое закрепление (Игровые и продуктивные действия) Дети не просто слушают, они действуют.

— Дидактические игры: «Разложи мусор по контейнерам», «Угадай дерево по листу», «Кто где живет?».

— Продуктивная деятельность: Рисование «Подарка для леса», изготовление кормушек, посадка растений в уголке природы.

— Цель по ФОП ДО: Закрепление навыков безопасного и целесообразного поведения в природе.

Пример фрагмента занятия по теме «Тишина в лесу»

Цель: Формирование представления о том, что шум пугает лесных обитателей.

1. Ввод: Дети получают аудиозапись «Голоса леса», но в ней слышен громкий крик и треск веток. Лесовичок просит помощи: «Звери спрятались, они боятся шума».

2. Сказка: Рассказ о том, как дети пришли в лес с музыкой и криками, и как испугались белка и ежик.

3. Обсуждение: Педагог спрашивает: «Почему звери убежали?». Дети учатся формулировать правило: «В лесу нужно вести себя тихо».

4. Игра-упражнение «Лесные шаги»: Дети учатся ходить бесшумно, как лисички, и останавливаться по сигналу «Тишина!».

5. Рефлексия: Дети шепотом обещают Лесовичку не шуметь в лесу.

Результаты и диагностика

Эффективность использования технологии «Фиолетовый лес» оценивается через мониторинг динамики развития ребенка, предусмотренный ФОП ДО. Критериями сформированности интереса к природе у детей 4–5 лет являются:

1. Познавательный интерес: Ребенок задает вопросы о растениях и животных, проявляет любопытство при наблюдении за природными явлениями.

2. Эмоциональная отзывчивость: Ребенок сопереживает героям сказок, выражает жалость к поврежденным растениям или животным.

3. Нормативное поведение: Ребенок самостоятельно соблюдает правила поведения в природе (не ломает ветки, не оставляет мусор) и корректирует поведение сверстников.

Практика показывает, что регулярное использование сказок цикла «Фиолетовый лес» повышает уровень экологической культуры детей, делая знания не абстрактными, а лично значимыми.

Заключение

Технология «Фиолетовый лес» В. В. Воскобович является мощным ресурсом для реализации задач ФГОС ДО и ФОП ДО в части экологического воспитания. Использование экологической сказки позволяет перевести сложные экологические понятия на язык, понятный ребенку среднего дошкольного возраста, задействуя его эмоциональную сферу. Экологическое воспитание дошкольников и приобщении интереса к природе про-

водится через разные виды деятельности, но особый интерес представляет использование технологии «Фиолетовый лес» с экологической сказкой, которая позволяет детям сочетать фантазию и реальность, игровые и естественнонаучные представления, возможность анализировать и помогать игровым персонажам в правильном поведении в природе. Экологическая сказка, в свою очередь, стала эффективным инструментом, позволяющим создать яркие и эмоционально насыщенные образы, которые активно вовлекают детей в процесс по-

знания природы и осознания важности экологических проблем.

Интеграция данной технологии в образовательный процесс способствует не только накоплению знаний о природе, но и формированию активной жизненной позиции, основанной на гуманизме и ответственности за сохранение окружающего мира. Это соответствует стратегической цели современного дошкольного образования — воспитанию гармонично развитой личности, готовой к жизни в обществе и природе.

Литература:

1. Российская Федерация. Законы. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании» — М.: Проспект, 2018—160 с.
2. Федеральные основные общеобразовательная программа (ФОП) – утверждена Министерством просвещения Российской Федерации в соответствии с действующими ФГОС общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 -М.: ТЦ Сфера, 2024—224 с.: табл.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) — утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 № 1155 (в ред. от 25.11.2022). Книги, печатная периодика
4. Гудкова Л. С. Экологическое воспитание детей. Москва: Академия, 2016—224 с.
5. Воскобович В. В. «Фиолетовый лес» Издательство: Мозаика — Синтез, 2013—48с.
6. Воскобович В. В. «Игры и сказки» для детей средней группы: — М.: Мозаика — Синтез, 2012—64с.
7. Барина Е. В. «Учимся любить природу» — Ростов-на-Дону — Синтез, издательство: Феникс, 2018—159 с.
8. Воронкевич О. А. Добро пожаловать в экологию. Детство — Пресс, 2019—40с.

Когнитивный подход к обучению идиоматике: синергия концепций Дж. Лакоффа, А. Паивии, Ф. Бурсы

Борохович Лемара Юсуфовна, преподаватель английского языка
Международная онлайн-школа Skyeng (г. Москва)

В статье автор представляет и описывает универсальный алгоритм, интегрирующий концепцию когнитивной грамматики Дж.Лакоффа, теорию лингвистической мотивированности Ф.Бурсы и теорию двойного кодирования А.Паивии. который позволяет студентам, изучающим иностранные языки, не просто запоминать, а когнитивно мотивировать и самостоятельно раскодировать метафоры и идиомы в процессе межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, идиома, когнитивная мотивированность, методика преподавания иностранных языков.

Вопрос как преподавать студентам, изучающим иностранный язык, идиоматические выражения, является актуальным поскольку идиома, как устоявшееся языковое явление, является исторической, лингвистической и социокультурной особенностью нации, говорящей на данном языке [2]. Для студентов понятие смысла идиомы представляет собой сложный когнитивный процесс из-за частого несоответствия дословного перевода и именно смыслового значения данных лингвистических явлений. Отсюда возникает следующая сложность — это процесс запоминания и использования идиом в языковой практике жизнедеятельности.

В образовательной практике педагог всегда ищет баланс между идиомами, смысл которых совпадает с семантикой родного языка студента и теми, которые обладают специфической культурной логикой. Если обучать только прозрачным идиомам, таким как *time is money* (время — деньги), студент легко может их понять так как есть межязыковой концептуальный перенос, но его языковой уровень не вырастет. Если брать идиомы с глубоким культурным кодом, такими как *spill the beans*, *chew the fat*, тогда перед педагогом встает барьер: каким путем объяснить значение этих идиом, чтобы студент не запутался в культурных реалиях страны изучаемого языка, а уловил именно языковую модель? (см.табл.1).

Таблица 1. Корреляция когнитивной базы и фигурального значения идиом на разных языках

Язык	Идиома	Буквальный перевод	Фигуральное значение	Когнитивный маркер
итальянский	Avere le mani bucate	Иметь дырявые руки	Быть транжирой, сорить деньгами	Ладонь как физический контейнер для удержания предметов. Наличие дыры лишает его этой функции. Дефект переносится на неумение удерживать абстрактные финансы
немецкий	Tomaten auf den Augen haben	Иметь помидоры на глазах	Проглядеть что-то очевидное, не замечать того, что происходит перед носом	Невозможность видеть из-за барьера проецируется на ментальную сферу, неспособность воспринимать информацию разумом
испанский	Estar de mala leche	Быть в плохом молоке	Быть в ужасном настроении	молоко токсично, имеет горький вкус и вызывает физический дискомфорт. Внутренний соматический дискомфорт от «плохого продукта» переносится на психоэмоциональное состояние человека
китайский	马马虎虎	Лошадь-лошадь, тигр-тигр	Кое-как, небрежно, спустя рукава	Смешивание лошади и тигра в один гибрид стирает четкие контуры объекта. Отсутствие точного восприятия переносится на небрежное выполнение работы
японский	口が堅い (Kuchi ga katai)	Иметь твердый рот	Держать язык за зубами	Рот выступает как отверстие контейнера, через которое информация выходит во внешний мир

Таким образом, в процессе обучения иностранным языкам, перед педагогами встает дилемма: какие эффективные методы будут способствовать лучшему восприятию, осмыслению, запоминанию и использованию идиом в разговорной практике. Обратимся к когнитивной лингвистике и некоторым выводам ученых, специализирующихся в этой области.

Согласно исследованиям Джорджа Лакоффа, человеческий мозг метафоричен по своей природе, мы мыслим образами, поэтому мозгу легче переносить и проецировать абстрактные образы на физический опыт. Его высказывание, что в основе любой идиомы лежит концептуальная метафора, позволяет рассматривать идиому не как случайный набор слов, а как «языковое выражение нашей ментальной карты» [3].

В своем фундаментальном труде «Метафоры, которыми мы живем», он вместе с Марком Джонсоном высказал мнение, что «в основе любой идиомы лежат концептуальные метафоры — базовые схемы мышления, заложенные в нашем мозге» [3]. Р. Лангакер утверждал, что грамматика и лексика берут начало из нашего восприятия пространства, объектов и их границ. Мозг мгновенно узнает базовую концепцию идиомы и метафоры, и связывает ее смысл с ментальной языковой картой, что обеспечивает запоминание не через зазубривание языкового материала, а через физические образы.

В своей теории «Двойного кодирования» Аллан Паивини доказал, что самый эффективный путь запомнить идиомы и метафоры — это использовать сразу два канала восприятия (визуальный и вербальный).

Экспериментальные исследования Фрэнка Бурса в своей практической деятельности со студентами, изучающими иностранный язык, показали, что этимология идиом и метафор является важнейшим аспектом в развитии и повышении «метафорической осведомленности» студентов. Ф.Бурс предлагал искать «сферу — источник» (source — domain) идиом и метафор так как огромный пласт идиом приходит из кулинарии, мореплавания, спорта и других сфер жизни [1].

Таким образом, на основе анализа исследований в области когнитивной лингвистики, можно сделать вывод, что ведущим принципом в изучении идиом является принцип когнитивной мотивированности (см.рис.1).

Мышление человека глубоко связано с его физическим опытом, как уже отмечалось ранее в статье, поэтому смысл идиом часто связан с физиологией. Например, «кровь стынет в жилах» — *to make someone's blood curdle*; «волосы встали дыбом» — *to make someone's hair stand on end*.

На примере немецкой идиомы „*Tomaten auf den Augen haben*“ мы можем рассмотреть физический и культурно-исторический опыт, объясняющий ее смысл и облегчающий ее запоминание. С точки зрения физического опыта, человек, который не выспался, может иметь покраснения и припухлости в области глаз. Уставший человек на физиологическом уровне становится невнимательным, может упускать детали и не видеть очевидного.

С точки зрения культурно-исторического опыта, идиомы в любом языке фиксируют культурные модели развития и жизни общества. Например, в Средние века в некоторых районах Германии нарушителей обществен-

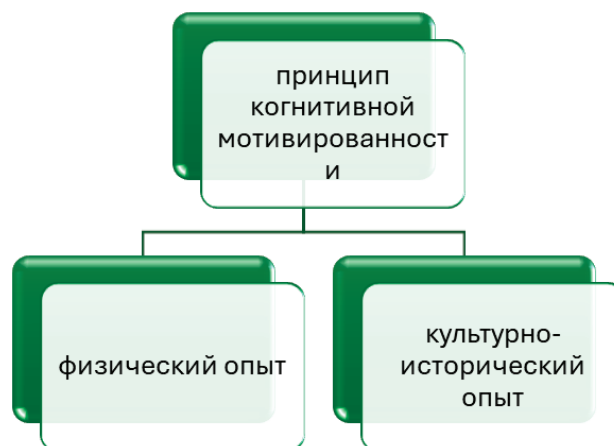


Рис. 1. Составляющие принципа когнитивной мотивированности

ного порядка в качестве наказания могли обязать носить на лице повязку с раздавленными томатами или в них бросали прогнившими плодами. Такой человек ничего не видел и символизировал позор. Поэтому, основное значение немецкой идиомы „*Tomaten auf den Augen haben*“ — проглядеть что-то очевидное, не замечать того, что происходит перед носом.

На основании данных исследований, нам был разработан подход, на основании которого студенты могут легче запоминать идиомы и метафоры.

Весь процесс представления идиомы на иностранном языке можно разделить на четыре последовательных этапа. Ниже представлен вариант их реализации на уроке на примере идиомы английского языка «*spill the beans*».

Этап 1. Деабстракция

Цель: переключить внимание студента с абстрактного и дословного перевода на физические свойства объектов.

Интерактивное взаимодействие: педагог показывает изображение: глиняный кувшин, доверху наполненный фасолью, который стоит на самом краю стола.

“Look at this picture. Imagine you are holding this jar, but it’s completely full of beans. Suddenly, your hand slips, and you knock this jar over. What physically happens to the beans?”

“They fall out”, “They scatter everywhere”.

“Exactly. The beans scatter, and it’s impossible to pick them up quickly. Keep this physical image in your mind: **something that is hidden inside a container is suddenly exposed and rolling all over the floor.**”

Этап 2. Двойное кодирование и исторический контекст

Цель: подключить визуальный и вербальный каналы памяти одновременно, подкрепив их исторической логикой идиомы.

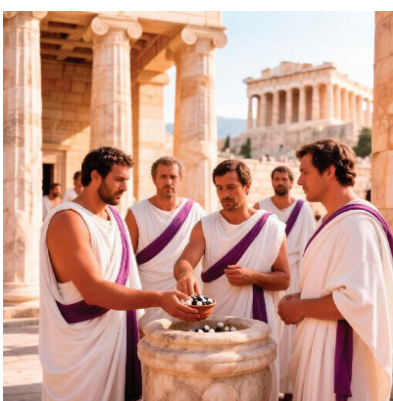
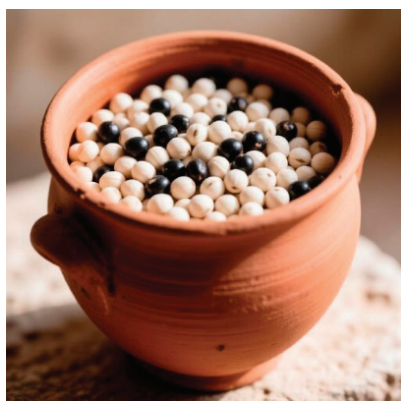
Интерактивное взаимодействие: педагог открывает текст самой идиомы: **to spill the beans** и добавляет рядом второе изображение — древнегреческое голосование (люди в тогах бросают бобы в сосуд).

“Now, let’s shift to Ancient Greece in our imagination. This is exactly where this idiom comes from. Historically, Greeks didn’t have paper ballots. They voted anonymously using beans. A white bean meant “Yes”, a black one meant “No”. They dropped them into a secret, closed jar so that nobody could see this process.

The votes had to remain a strict secret until the official count. But imagine if someone accidentally — or deliberately — knocked the jar over. What would happen?

“The beans would **spill**, and the secret results would be revealed to everyone instantly.”

So, what does it mean when we ‘spill the beans’ in a conversation nowadays?” — “To reveal a secret!”



Этап 3. Контекстуализация и фиксация

Цель: перевести идиому в современный живой контекст.

Интерактивное взаимодействие: педагог знакомит студентов с двумя кейсами с пропусками.

*“Let’s see how we use this idiom now. Look at these two situations. Where does the **spill the bean** fit best?”*

Case 1: We were planning a surprise party for Sarah, but Mark accidentally _____ and told her everything!

Case 2: Don’t trust him with this information. He always _____.

Студент заполняет пропуски фразой “*spilled the beans*”, “*spills the beans*”.

Этап 4. Разговорный Output

Цель: вывести использование идиомы в разговорную практику студента через личный опыт.

Литература:

1. Boers Frank, Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary: assessment and integration. https://www.researchgate.net/publication/259431286_Cognitive_Linguistic_approaches_to_teaching_vocabulary_Assessment_and_integration
2. Hue-Ling Lai, Yi Chen-Chen, Teaching English idioms as metaphors through cognitive-oriented methods: a case in an EFL writing class. https://www.researchgate.net/publication/272688584_Teaching_English_Idioms_as_Metaphors_through_Cognitive-Oriented_Methods_A_Case_in_an_EFL_Writing_Class
3. Лакофф Джордж, Джонсон Марк, Метафоры, которыми мы живем. Пер.с англ/ под ред.и с предис. А. Н. Баранова. — Едиториал УРСС, 2004. — 256 стр.
4. Sarokina — Sokolovska Tatsiana, Idioms as motivated signs. A cognitive linguistic perspective 2022. https://www.researchgate.net/publication/396121111_IDIOMS_AS_MOTIVATED_SIGNS_A_COGNITIVE_LINGUISTIC_PERSPECTIVE_2022

Эффективные формы взаимодействия воспитателя и родителей в воспитательно-образовательном процессе ДОУ

Бугрова Елена Леонидовна, воспитатель;

Гончарова Людмила Анатольевна, воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «Центр развития ребёнка — детский сад № 127 «Мозаика»

В статье рассматривается роль взаимодействия педагога с родителями в дошкольном образовании. Автор уделяет внимание как традиционным методам (беседы, консультации), так и инновационным (электронные дневники, мессенджеры). Кроме того, обсуждаются инициативы и проекты, направленные на вовлечение родителей, укрепление доверительных отношений, обосновывается практическая значимость мониторинга взаимодействия. Цель работы — осветить процесс создания единой образовательной среды, способствующей гармоничному развитию ребёнка.

Ключевые слова: взаимодействие педагогов и родителей, образовательная среда, инновационные методы коммуникации, доверительные отношения, консультационная работа с родителями, оценка эффективности сотрудничества.

Взаимодействие педагогов и родителей в дошкольном учреждении — один из ключевых факторов, влияющих на успешное развитие и воспитание ребёнка. Семья и образовательное учреждение дополняют друг друга, способствуя формированию у детей социальных, эмоциональных, когнитивных и коммуникативных навыков. Федеральный

Интерактивное взаимодействие: педагог задает студенту персонализированный вопрос с целью активизации личного опыта и визуализации образа. *“Think about your life. Have you ever **spilled the beans** about a surprise or a secret by accident? Did anyone spill the beans to you? Tell a mini-story using the new idiom.”*

Таким образом, реализация данного алгоритма в педагогической деятельности позволит студентам приобрести практические навыки самостоятельного раскодирования метафор и идиом изучаемых языков, а также интерактивного исследования. Исключение механического зазубривания при таком подходе, повышает у студентов лингвистическую компетентность и снижает аффективный фильтр при интеграции идиом в спонтанную речь.

Педагоги приобретают эффективный, практичный, методический инструмент, позволяющий трансформировать абстрактный языковой материал в прочную систему.

закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет право родителей на участие в образовательном процессе, что служит правовой основой для всестороннего и многоаспектного взаимодействия. В такой системе учитель становится не просто наставником, но и партнёром семьи, помогая родителям пони-

мать особенности развития их ребёнка, совместно решать образовательные задачи и адаптироваться к изменениям в образовательной программе и педагогических подходах.

Переходя к формам взаимодействия, выделим традиционные и инновационные методы, широко применяемые в дошкольном образовании. К традиционным относятся родительские собрания, консультации, участие родителей в праздниках и тематических мероприятиях, а также классические устные и письменные отчёты о развитии ребёнка. Эти формы оказались востребованными благодаря своей доступности и долгосрочной стабильности. В то же время развитие цифровых технологий способствовало активному внедрению инновационных методов, таких как электронные дневники и блоги, интерактивные платформы для совместной работы, видеоконференции и групповые чаты в мессенджерах. Эти инструменты обеспечивают быстрое информирование родителей, вовлекают их в образовательный процесс и делают коммуникацию более персонализированной и гибкой. Например, в ряде дошкольных учреждений успешно внедрен электронный документооборот: педагоги публикуют еженедельные планы занятий, фотографии учебных модулей и рекомендации по развитию детей, а родители могут оставлять комментарии или задавать вопросы в режиме реального времени. Таким образом, современная практика основана на синтезе накопленного педагогического опыта и новых технологий, что создаёт эффективную платформу для взаимодействия.

Организация совместной учебно-воспитательной деятельности — это многоплановый процесс, направленный на всестороннее вовлечение родителей в жизнь дошкольного учреждения. Вовлечение родителей происходит не только через традиционные родительские собрания, но и посредством специально разработанных проектов и инициатив, предполагающих активное участие семьи. К таким мероприятиям относятся совместные мастер-классы, тематические выставки, праздники и волонтерские акции. Например, организация экологических мероприятий в семье — будь то посадка деревьев или изготовление поделок из природных материалов — помогает детям осознать свою ответственность и одновременно укрепляет связь между воспитателями и родителями. Важным аспектом является создание атмосферы открытости и взаимного уважения, в которой родители ощущают своё влияние на образовательный процесс и чувствуют себя полноценными участниками коллективных мероприятий. Практика показывает, что в таких условиях у ребёнка формируется положительное отношение к учёбе и социализации, а интерес родителей возрастает, что, в свою очередь, повышает качество образовательного процесса.

Современные коммуникационные технологии становятся эффективным инструментом для оперативного взаимодействия педагогов и родителей. Использование цифровых платформ, таких как специализированные образовательные порталы, мобильные приложения или защищённые социальные сети, обеспечивает непрерывный обмен информацией, доступ к методическим материалам

и возможность отслеживать успехи каждого ребёнка. Для оперативного решения текущих вопросов, информирования о мероприятиях и быстрой обратной связи часто используются доступные мессенджеры. Это позволяет воспитателям экономить время и повышает мотивацию родителей к активному участию в жизни группы. С практической точки зрения применение таких технологий не только помогает преодолеть временные и географические барьеры, но и способствует созданию сообществ, где родители могут обмениваться опытом и поддерживать друг друга. Кроме того, цифровые инструменты расширяют возможности индивидуальной поддержки, что особенно ценно при работе с семьями, которые испытывают трудности или нуждаются в дополнительной помощи.

В системе взаимодействия особое внимание уделяется психологическому аспекту, который предполагает формирование доверительных и стабильных отношений. Доверие между специалистом и семьёй является ключевым фактором эффективной совместной работы и достигается через открытость, уважение к мнениям друг друга, своевременное и конструктивное разрешение возникающих конфликтов. Методы укрепления доверия включают как регулярное позитивное общение на тему достижений и успехов ребёнка, так и профессиональную поддержку родителей в сложных ситуациях. Эффективный подход заключается в умении активно слушать. Педагог должен внимательно относиться к мнениям родителей, не критикуя их, а уважая. Это помогает снизить напряжённость и улучшить взаимопонимание. В конфликтных ситуациях целесообразно применять пошаговый алгоритм урегулирования, включающий организацию личной встречи, всестороннее обсуждение, предоставление достоверной информации, совместный поиск компромиссов и последующее отслеживание выполнения достигнутых договорённостей. Такой системный подход способствует укреплению партнёрских отношений и закладывает основу для долгосрочного взаимного уважения.

Рассматривая возможности консультационной и просветительской работы с родителями, важно подчеркнуть значимость регулярных обучающих мероприятий, направленных на повышение компетентности и вовлечённости семей в образовательный и воспитательный процесс. Тренинги, семинары, тематические родительские собрания и мастер-классы не только знакомят родителей с современными педагогическими методиками и возрастными особенностями детей, но и помогают развивать навыки эффективной коммуникации, эмоциональной поддержки и разрешения конфликтов. Примером продуманной организации может служить проведение серии мероприятий, посвящённых таким темам, как эмоциональная компетентность, уверенное поведение и здоровый образ жизни. Эти мероприятия помогают семьям адаптироваться к меняющимся потребностям ребёнка и к образовательной среде в целом. Просветительская работа педагогов способствует формированию у родителей ответственности и заинтересованности в воспитании детей, что обеспечивает более качественное сотрудничество.

Мониторинг и оценка эффективности взаимодействия педагога с родителями играют важную роль в организации учебно-воспитательного процесса. К критериям оценки относятся удовлетворённость родителей, их вовлечённость в деятельность, качество и актуальность информационного обмена, а также достижение результатов в развитии и воспитании детей. Методы мониторинга могут варьироваться от анкетирования и наблюдений до анализа сообщений и отчётов, проведения фокус-групп и индивидуальных интервью. Такой систематический анализ позволяет выявить сильные стороны сотрудничества и области, требующие улучшения, а также своевременно скорректировать стратегии взаимодействия. В ходе мониторинга часто определяются наиболее востребованные формы коммуникации и поддержки родителей, что способствует оптимизации ресурсов дошкольных учреждений. Наблюдение и рефлексия формируют циклический процесс развития партнёрских отношений, обеспечивая их устойчивость.

Для наглядности рассмотрим несколько практических примеров, иллюстрирующих описанные принципы и формы взаимодействия.

В детском саду «Мозаика» мы внедрили «Дневник взаимодействия» — индивидуальное бумажное или электронное издание, где воспитатель систематически фиксирует успехи ребёнка, отмечает особенности его поведения и развития, а родители могут оставлять свои комментарии и задавать вопросы. Эта инициатива способствовала повышению родительской осознанности и улучшению взаи-

мопонимания, что, в свою очередь, помогло сформировать единое образовательное пространство. В результате были отмечены более быстрые и стабильные позитивные изменения в развитии детей, сократилось число конфликтов и случаев недопонимания.

Еще один успешный пример вовлечения родителей — организация культурных и творческих семейных мероприятий, таких как постановка спектакля и выставка рисунков. Педагоги заранее консультировались с родителями и детьми и помогали им в подготовке, что значительно повысило интерес семей и их вовлечённость в жизнь группы. Эти мероприятия способствовали сплочению команды, развитию творческого потенциала детей и созданию позитивной эмоциональной атмосферы, что подтверждается многими положительными отзывами в анкетах обратной связи.

Таким образом, эффективность взаимодействия педагогов и родителей в образовательном и воспитательном процессе дошкольного учреждения достигается за счёт комплексного применения традиционных и инновационных методик, организации совместных мероприятий, внедрения современных коммуникационных технологий и укрепления доверительных отношений. Консультационная и просветительская работа, а также регулярный мониторинг и корректировка стратегий сотрудничества — ключевые факторы устойчивого развития партнёрских отношений, которые в конечном счёте обеспечивают всестороннее развитие ребёнка и высокое качество дошкольного образования.

Литература:

1. Агавелян М. Г. Взаимодействие педагогов ДОУ с родителями / М. Г. Агавелян, Е. Ю. Данилова, О. Г. Чечулина. — Москва: Сфера, 2009. — 132 с.
2. Диденко И. А. Особенности взаимодействия педагогов ДОУ с «особыми» детьми и родителями / И. А. Диденко, Е. Н. Францева // Воспитание и обучение детей младшего возраста. — 2016. — № 5 — с. 571–573.
3. Кочетова Н. А. Взаимодействие семьи и ДОУ. Программы развития детско-родительских отношений, совместная деятельность педагогов, родителей и детей. ФГОС ДО / Н. А. Кочетова, И. А. Жёлтикова, М. А. Тверетина. — Волгоград: Учитель, 2025. — 218 с.

Управляемая профилактика конфликтов в небольшой сельской школе с многонациональным составом (из опыта работы)

Бударин Сергей Иванович, директор
МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 35» г. Калуги

В статье автор предлагает свой опыт работы по предотвращению конфликтных ситуаций в школе с использованием Техник бесконфликтного взаимодействия и выстраивания партнёрских отношений.

Ключевые слова: конфликт, профилактика, школа, многонациональный состав.

В небольших населённых пунктах школа часто становится центром социальной жизни. Здесь теснее контакты, сильнее влияние местного сообщества, а значит,

и риски того, что локальные разногласия (в том числе на национальной почве) быстро перерастут в более широкие проблемы. Поэтому управляемая профилактика помо-

гает не допускать конфликтов. Когда в одном коллективе учатся дети разных культур, неизбежно возникают противоречия, обусловленные различиями в традициях, языковые барьеры. Всё это при отсутствии системной работы может становиться почвой для недопонимания, стереотипов и конфликтов. Задача школы — создать среду, где разнообразие становится ресурсом, а не источником напряжения. Тема профилактики конфликтов актуальна для современной школы, потому что профилактика помогает школе создавать устойчивую, психологически безопасную и инклюзивную среду, где каждый ребёнок чувствует себя принятым, интересным.

Есть ресурс, который часто используют при возникновении конфликтов — это техника бесконфликтного взаимодействия и выстраивания партнёрских отношений — набор методов и приёмов, которые помогают участникам образовательного процесса общаться и сотрудничать без острых противоречий, а при возникновении разногласий — разрешать их конструктивно.

1. С кем выстраивают партнёрские отношения в школе

Учитель — ученик

Учитель — родитель

Учитель — коллеги и администрация

Ученик — ученик

2. Основные техники бесконфликтного взаимодействия

Активное слушание

«Ясообщения»

Деление проблемы

Поиск общих целей

Варианты вместо ультиматумов

Пауза при эскалации

Фиксация договорённостей

3. Практические приёмы именно для школы

Родительские встречи не про «разбор полётов», а про совместное планирование.

Правила класса, выработанные вместе с детьми.

Медиация для учеников.

Регулярная обратная связь.

Единые требования педагогов.

На примере одной реальной школьной ситуации покажем, как можно использовать Техники бесконфликтного взаимодействия для урегулирования назревающего конфликта и организовать профилактику таких ситуаций. В нашей школе 280 учеников. Наполняемость классов разная. В каждом классе есть дети цыганской национальности. В одном классе участились мелкие стычки между детьми, часть из которых перетекала в разговоры взрослых. Проблемная ситуация возникла неожиданно: мальчик из цыганской семьи опоздал и зашёл без стука, учитель при всех сделал резкое замечание. На следующий день в родительском классе чате пошли сообщения: «не надо унижать», «почему только к нашим придираются». Возмущались родители детей-цыган. Классный руководитель пытался сгладить ситуацию, но чувствовал, что не хватает опоры. При этом в школе есть психолог и социальный педагог, но их обычно зовем только «когда уже

совсем плохо» — на разбор драки или на беседу с разъярённым родителем.

Почему ситуация стала перерастать в конфликт и где здесь роль специалистов?

Во-первых, разные реакции учителей → дети видят несправедливость. Здесь психолог может провести короткий тренинг для педагогов по «ненасильственному общению» и дать фразы-помощники.

Во-вторых, публичность и слухи → эмоции усиливаются. Соцпедагог знает семьи и может заранее «снять напряжение» в индивидуальных беседах, не дожидаясь чата.

В-третьих, существуют культурные нюансы: публичное замечание воспринимается как унижение всей семьи. Психолог помогает педагогам увидеть разницу между «нарушением правила» и «угрозой достоинству».

В-четвертых, в школе ограниченные ресурсы: нельзя позволить себе «разбирать каждый случай вручную». Значит, нужны типовые алгоритмы, где у каждого своя роль.

Опираясь на техники бесконфликтного взаимодействия, составляем алгоритм действий в сложной ситуации, закрепляем роли и короткие процедуры (коротко, без бюрократии)

Управленческое решение: роли и алгоритм.

Директор/завуч:

1. Утверждают «5 базовых правил школы» (единые для всех).

2. Фиксируют алгоритм решения проблемы и контролируют, чтобы учителя его соблюдали.

3. Организуют одну очную встречу с инициативной группой родителей.

Классный руководитель:

1. Замечания делает наедине, фиксирует факт в журнале/протоколе.

2. При повторении — сразу подключает соцпедагога и психолога.

Социальный педагог:

1. Проводит индивидуальные беседы с семьёй (по телефону или очно), объясняет процедуру и снимает страхи: «мы не про наказание, мы про правила и поддержку».

2. Помогает понять культурные нюансы и донести их до педагогов без ярлыков.

3. Ведёт минижурнал обращений и фиксирует договорённости.

Психолог:

1. Работает с ребёнком: помогает назвать эмоции, учит простым техникам саморегуляции («3 глубоких вдоха», «пауза 30 секунд»).

2. Проводит 1–2 коротких занятия в классе на тему «как договариваться» (игровые форматы).

3. Консультирует педагога: как снизить напряжение в моменте, какие фразы работают, а какие усиливают конфликт.

Что было дальше и результаты. Через некоторое время жалоб в чате стало меньше. Учителя стали чаще использовать фразы: «Давай сейчас спокойно сядем, потом раз-

берёмся». Соцпедагог провёл индивидуальные встречи с семьями — и напряжение заметно снизилось. Психолог провёл игровые занятия в классах: дети научились простым словам для примирения («я злюсь, давай по очереди скажем...»).

Ключевой эффект: конфликты перестали быть «внезапными». Появился понятный маршрут: кто что делает и на каком этапе. Семьи (в том числе цыганские) стали чаще приходить на индивидуальные беседы, а не сразу жаловаться.

Наличие социального педагога и психолога, конечно, усиливает эффективность профилактики.

Во-первых. Специалисты включаются раньше, когда напряжение ещё можно снять без эскалации — Профилактика вместо «тушения пожаров».

Во-вторых. Соцпедагог помогает донести нюансы семьям и педагогам, психолог — научить детей навыкам саморегуляции и мирного разрешения споров — Учёт культурных особенностей.

В-третьих. Минимум документов, понятные роли, быстрые эффекты — Реалистично для сельской школы.

Мини-упражнение для решения предконфликтной ситуации. Карточки с ситуациями: «ссора двух мальчиков на перемене», «родитель пишет в чат классному руководителю: “Почему вы постоянно придираетесь к моему ребенку?”»

По одному высказыванию на каждую ситуацию.

— 1 правило, которое могло бы предотвратить ситуацию.

— Кто из команды (классный руководитель, соцпедагог, психолог, директор) должен действовать на первом шаге.

Выводы:

Конфликты неизбежны, но их острота — это управленческая переменная. Когда у директора есть понятный алгоритм, а психолог и социальный педагог работают на профилактику, напряжение снижается системно. Достаточно однажды выделить 30 минут: утвердить 5 базовых правил, прописать роли специалистов и один раз расслать письмо родителям. Это сразу снизит количество острых ситуаций и укрепит доверие».

Использование визуальной поддержки в работе с детьми с задержкой психического развития и расстройством аутистического спектра

Буторина Анастасия Дмитриевна, воспитатель
МБДОУ Детский сад № 78 г. о. город Уфа Республики Башкортостан

В статье автор представляет практический опыт применения визуальной поддержки в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками 4–7 лет с задержкой психического развития (ЗПР) и в сопровождении ребёнка с расстройством аутистического спектра (РАС).

Ключевые слова: визуальная поддержка, задержка психического развития, расстройство аутистического спектра, дошкольное образование, визуальное расписание.

Одной из задач дошкольного образования является создание условий для участия каждого ребёнка в повседневной жизни группы, освоения навыков самообслуживания, понимания инструкций и постепенного развития самостоятельности. При работе с детьми с задержкой психического развития и расстройством аутистического спектра эти задачи могут осложняться трудностями удержания словесной инструкции, понимания последовательности событий, переключения между видами деятельности и выражения собственных потребностей.

Визуальная поддержка предполагает использование фотографий, рисунков, пиктограмм, символов, схем, расписаний и других наглядных средств, помогающих ребёнку понять информацию и действовать в соответствии с ней. Она не заменяет речь педагога и живое взаимодействие, а делает инструкцию более конкретной и доступной для повторного обращения.

У дошкольников с ЗПР могут возникать затруднения при выполнении многоступенчатых инструкций, плани-

ровании действий и удержании их последовательности. Наглядная опора помогает вынести часть информации во внешнюю среду: ребёнок может обратиться к изображению, сопоставить его с текущим действием и продолжить выполнение задания.

Для детей с РАС визуальные средства могут повышать предсказуемость привычных событий, обозначать порядок действий и облегчать понимание переходов между занятиями. При этом нельзя исходить из универсальности одного формата: некоторым детям понятнее фотографии знакомых предметов и мест, другим — простые рисунки, пиктограммы, предметные символы или карточки выбора. Материал необходимо подбирать с учётом индивидуального понимания и коммуникативных возможностей ребёнка.

Практический опыт реализуется в разновозрастной группе, которую посещают дети 4–7 лет с ЗПР. Воспитанники отличаются уровнем речевого и познавательного развития, навыками самообслуживания, способностью

понимать инструкции и организовывать собственную деятельность. Поэтому визуальные материалы используются не как единый обязательный комплект для всех детей, а как гибкий инструмент, который можно адаптировать под конкретную задачу.

Визуальная поддержка применяется в педагогической практике более двух лет. За это время использовались печатные карточки и расписания, алгоритмы действий, система «Сначала — потом», цифровые материалы и интерактивное расписание, разработанное с применением Smart Notebook. Важным направлением стала работа с семилетним ребёнком с РАС, не использующим устную речь и посещающим группу третий год. Ребёнок хорошо адаптирован к воспитателю, поэтому визуальные средства применяются не только для поддержки адаптации, но и для повышения понятности повседневных событий, организации переходов и предоставления доступных способов выбора.

Представленные результаты основаны на качественных педагогических наблюдениях. В статье не приводятся проценты, числовые показатели или утверждения о доказанной причинно-следственной связи: для таких выводов необходим отдельный мониторинг с заранее определёнными критериями и сопоставимыми условиями наблюдения.

Одной из основных разработок является визуальное расписание, отражающее последовательность режимных моментов: приход в детский сад, раздевание, утренние процедуры, завтрак, свободная игра, занятия, прогулка,

обед, дневной отдых, полдник, игры и уход домой. При необходимости в расписание включаются отдельные действия и занятия: мытьё рук, посещение туалета, работа с учителем-дефектологом или учителем-логопедом, музыка, рисование, лепка и сенсорная пауза.

Расписание помогает ребёнку видеть не только текущее событие, но и последующий этап. После завершения действия карточку можно снять, перевернуть или переместить в зону «Готово». Если длинная последовательность вызывает затруднения, педагог предъявляет только ближайшие два-три события. Такой подход сохраняет основную идею расписания, но снижает объём информации, которую ребёнку необходимо одновременно обрабатывать.

Для детей, которым сложно воспринимать большое количество информации, я сокращаю расписание до двух-трёх ближайших событий. По мере освоения принципа работы с визуальными подсказками количество элементов может постепенно увеличиваться.

В цифровом формате визуальное расписание создавалось с использованием Smart Notebook и применялось как дополнительная наглядная опора. Такой формат позволяет изменять порядок карточек, добавлять индивидуальные события, отмечать завершённые этапы и быстро корректировать последовательность дня. Он особенно удобен, когда расписание требуется оперативно адаптировать под конкретного ребёнка или изменившиеся обстоятельства (рисунок 1).

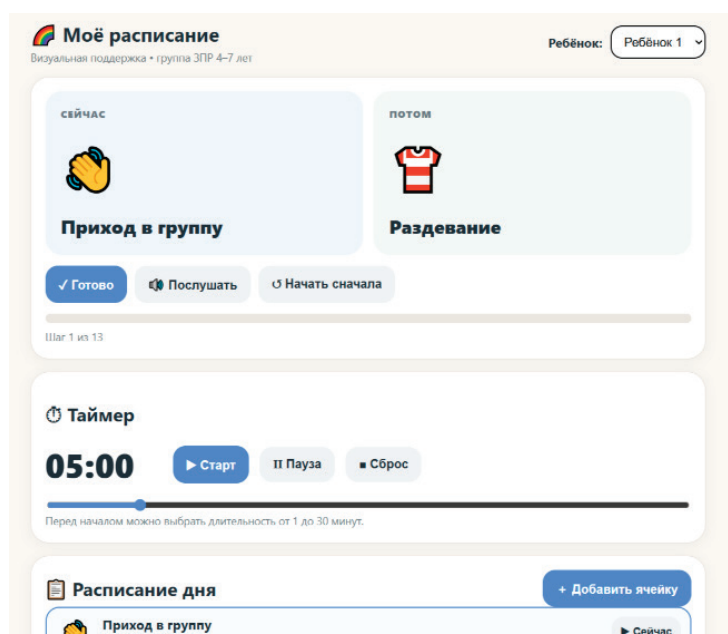


Рис. 1. Цифровое визуальное расписание

Цифровая модель дополняется печатными карточками и другими наглядными средствами. Это позволяет сохранять узнаваемость обозначений и пользоваться поддержкой в ситуациях, когда электронное устройство недоступно. При выборе формата учитываются внимание

ребёнка, сенсорные особенности и практические условия группы.

Цифровая визуальная поддержка не должна полностью заменять взаимодействие ребёнка со взрослым. Педагог помогает понять значение изображения, соотнести

его с предстоящим действием и постепенно использовать подсказку самостоятельно. Электронные средства выступают инструментом организации образовательной среды, а не самостоятельной заменой педагогической работы.

При разработке цифрового расписания важно сохранять единообразие изображений и обозначений. Если одно и то же действие каждый раз представлено разными символами, ребёнку может быть сложнее установить связь между изображением и реальным событием. Поэтому предпочтительно использовать знакомые изображения и регулярно обращаться к ним в естественных ситуациях.

В течение более чем двух лет применения визуальной поддержки в моей педагогической практике были отмечены качественные изменения в организации повседневной деятельности воспитанников.

Во-первых, детям стало легче ориентироваться в последовательности привычных событий дня. Визуальное расписание позволяет обращаться к наглядному обозначению предстоящей деятельности, а не полагаться исключительно на устное объяснение взрослого.

Во-вторых, наблюдалось облегчение переходов между отдельными видами деятельности. Предварительное предъявление карточки помогает ребёнку понять, что текущая игра или занятие завершается и начинается следующий этап.

В-третьих, визуальные алгоритмы создают дополнительные условия для формирования самостоятельности. При выполнении знакомых бытовых действий ребёнок может обращаться к изображениям и последовательно воспроизводить отдельные этапы, постепенно уменьшая зависимость от словесных напоминаний взрослого.

Использование карточек действий облегчает организацию самообслуживания и выполнение повседневных поручений. При этом степень самостоятельности различается у разных детей и зависит от сложности навыка, опыта обучения и объёма необходимой помощи.

В знакомых и предсказуемых ситуациях отмечалось снижение проявлений тревожности, связанных с непониманием последовательности событий. Данное наблюдение носит педагогический характер и не является результатом клинической диагностики или стандартизированной оценки эмоционального состояния.

Отдельного внимания заслуживает опыт работы с ребёнком семи лет с РАС, не использующим устную речь. Ребёнок посещает группу третий год и хорошо адаптирован к воспитателю. Взаимодействие с ним организуется с учётом привычного режима, индивидуальных способов коммуникации и потребности в понятной последовательности действий. Визуальные средства применяются для обозначения этапов дня, подготовки к смене деятельности и предоставления возможности выбора.

В данном случае важно не рассматривать отсутствие устной речи как отсутствие способности понимать обращённую информацию или выражать собственные потребности. Педагог ориентируется на доступные ребёнку спо-

собы коммуникации и использует наглядные материалы как дополнительный канал взаимодействия.

Описанные результаты основаны на практических наблюдениях. Количественные показатели динамики, результаты стандартизированных диагностических методик и статистическое подтверждение эффективности в рамках данной работы не представлены. Поэтому наблюдаемые изменения следует рассматривать как описание педагогического опыта, а не как доказательство того, что они обусловлены исключительно применением визуальной поддержки.

Для дальнейшего анализа целесообразно фиксировать, насколько самостоятельно ребёнок выполняет действие, какой вид помощи ему необходим, обращается ли он к карточке без напоминания и переносит ли освоенный навык в другие ситуации. Такая фиксация позволит более последовательно отслеживать индивидуальную динамику.

Заключение

Визуальная поддержка является важным инструментом организации коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с задержкой психического развития и расстройством аутистического спектра. Она позволяет представить информацию в доступной форме, обозначить последовательность событий, облегчить понимание инструкций и создать дополнительные условия для развития самостоятельности и коммуникации.

Опыт применения визуальных средств в течение более чем двух лет в работе с воспитанниками группы показал практическую значимость визуальных расписаний и цифровых наглядных материалов.

В педагогических наблюдениях отмечались улучшение ориентировки в последовательности дня, облегчение переходов между занятиями, повышение самостоятельности при выполнении знакомых действий, более доступное выполнение бытовых алгоритмов и снижение тревожности в привычных ситуациях. При этом данные наблюдения не заменяют количественной оценки и не позволяют утверждать, что все изменения вызваны исключительно использованием визуальных средств.

Практическая ценность визуальной поддержки определяется тем, насколько она соответствует индивидуальным возможностям ребёнка, применяется последовательно и помогает ему постепенно переходить от действий с помощью взрослого к самостоятельному использованию наглядной информации.

Таким образом, визуальная поддержка должна рассматриваться не как отдельный набор карточек, а как часть доступной и предсказуемой образовательной среды, ориентированной на потребности ребёнка. Её систематическое и индивидуализированное применение создаёт дополнительные возможности для участия дошкольников с ЗПР и РАС в повседневной жизни группы, освоения навыков самообслуживания и развития доступных способов коммуникации.

Литература:

1. Овсянникова, Т. Организация работы с поведением детей с РАС в процессе обучения методами прикладного анализа поведения / Т. Овсянникова, Т. Соломатина, Д. Гояева. — М.: Ассоциация «АУТИЗМ-РЕГИОНЫ», 2022. — 34 с. — Текст: непосредственный.
2. Фрай, З. С. Психолого-педагогическое сопровождение старших дошкольников в процессе наглядно-образного мышления детей с ЗПР / З. С. Фрай. — Текст: непосредственный // «Вестник науки». — 2025. — № 5 (86). — С. 684–699.
3. Ходждон А. Л. Визуальные стратегии для улучшения коммуникации / Ходждон, А. Линда. — том 1. — Трой, Мичиган: QuirkRoberts Pub., 1995. — 240 с. — Текст: непосредственный.

Педагогические риски и образовательные возможности генеративного искусственного интеллекта на уроках в начальной школе

Горшкова Любовь Александровна, учитель начальных классов
МОБУ СОШ № 101 г. Сочи имени дважды Героя Советского Союза П. М. Камозина (г. Краснодар)

В статье рассматривается двойственный характер применения генеративного искусственного интеллекта в образовательном процессе начальной школы.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, начальная школа, педагогические риски, персонализация обучения, цифровая грамотность, критическое мышление, гибридный интеллект, дифференциация обучения.

Ещё несколько лет назад словосочетание «искусственный интеллект» в контексте школы казалось мне научной фантастикой. Сегодня большинство педагогов не представляют подготовку к урокам без нейросетей. Но за статистикой стоит сложная картина, особенно в начальной школе, где формируются базовые навыки и сама способность учиться.

Младший школьный возраст — особая территория. Дети семи — десяти лет только осваивают письменную речь, их внимание неустойчиво, критическое мышление развито слабо, они склонны одушевлять голосовых помощников и безоговорочно доверять им. Всё это делает начальную школу одновременно перспективной и уязвимой площадкой для внедрения генеративного ИИ. Если в старших классах дискуссия идёт полным ходом, то с младшими школьниками мы до сих пор в зоне эмпирического поиска.

Доклад Brookings, охвативший 505 участников из 50 стран, фиксирует поворотный момент: риски генеративного ИИ для образования детей пока перевешивают выгоды. ИИ подталкивает к «когнитивной разгрузке», может ухудшать навыки чтения и письма, усиливать неравенство. ЮНЕСКО в рекомендациях 2023 года предлагает относиться к ИИ как к лекарству — с показаниями, дозировками и контролем побочных эффектов. Между этими полюсами и разворачивается профессиональный разговор.

Генеративный ИИ уже работает в начальной школе. Педагоги видят в ИИ не просто автоматизацию рутины, а ресурс повышения качества образования.

Первое направление — автоматизация дидактических материалов. В пилоте «Сберкласс» время подготовки плана урока сократилось с 45 до 15 минут (экономия 67 %). «Просвещение» через GigaChat сгенерировало 4500 планов и 12 000 презентаций для начальной школы. 82 % планов соответствуют ФГОС без существенной доработки, но оставшиеся 18 % требуют серьёзной корректировки — и здесь вступает компетентность учителя.

Второе — дифференциация и персонализация. 76 % учителей стали чаще давать индивидуальные задания благодаря ИИ-генератору карточек на трёх уровнях сложности. В моей практике: три варианта карточек по русскому языку — базовый, повышенный и творческий — готовятся за 5–7 минут генерации и 10–15 минут проверки вместо 40 минут вручную. А/В-тестирование «Учи.ру» на 320 000 учеников показало рост среднего балла на 15 %, а доли достигших базового уровня — с 71 до 84 %.

Третье — работа с детьми с особыми образовательными потребностями. ИИ помогает при дисграфии, дислексии, нарушениях речи: преобразование речи в текст, аудиокниги с настраиваемой скоростью, визуальные помощники. В одном из случаев артикуляционная ясность выросла с 55 до 78 % за год, но главное — ребёнок перестал стесняться говорить перед классом.

Четвёртое — развитие критического мышления через «ошибки ИИ». Дети решают задачу от нейросети, затем анализируют, где ИИ ошибся. Этот приём рекомендован Минпросвещения. Когда GigaChat назвал белку хищником в тексте о животных Севера, дети сами потя-

нулись к справочникам, и вопрос доверия к ИИ перестал быть абстракцией.

Пятое — снижение бюрократической нагрузки. По опросу РАНХиГС, наибольшая удовлетворённость (82 %) — в модели «blended AI», где ИИ берёт до 40 % рутины. Без методической поддержки учителя эффект платформ падает на 40–60 %. ИИ — усилитель педагога, но не заменитель.

Риски многообразны — от технических до этических:

Когнитивная разгрузка. ИИ замещает процесс мышления: если ребёнок сразу ищет подсказки, навыки анализа и самостоятельного решения не формируются (Brookings).

«Галлюцинации» нейросетей. Каждый пятый ответ ИИ может быть неточным (НИУ ВШЭ). Для младших школьников это опасно — у них нет навыков критической оценки; 54 % педагогов не различают базовые понятия об ИИ.

Конфиденциальность данных. Платформы должны хранить данные в РФ, для детей до 14 лет нужно согласие родителей (Минпросвещения). На практике учителя нередко непреднамеренно нарушают правила, загружая персональные сведения в открытые сервисы.

Цифровое неравенство. Более 60 % учителей называют нехватку техники главным барьером. Разрыв в доступе к качественным ИИ-решениям особенно болезнен в начальной школе, где важен равный старт.

Алгоритмическая предвзятость. Алгоритмы воспроизводят заложенные в данных стереотипы; младшие школьники воспринимают их как истину.

Эмоциональные и социальные риски. Дети одушевляют голосовых помощников и привязываются к ним (Brookings): это мешает развитию эмпатии и переносит в школу безоговорочное доверие к ИИ.

Академическая честность. Привычка выдавать ответы ИИ за свои закладывается уже в начальной школе (плагиат отмечен у 10 % участников минского эксперимента). Все риски существуют и на других ступенях, но в начальной школе приобретают особую остроту. Младший школьник готов доверять авторитету — а голосовой помощник может занять его место. Минпросвещения прямо указывает: ученики 1–4 классов не могут использовать ИИ самостоятельно, только под руководством преподавателя. ЮНЕСКО идёт дальше: непроверенные инструменты не должны быть доступны детям младше тринадцати лет.

ИИ не противопоказан — он должен быть дозирован, опосредован педагогом и встроен в продуманную методику. Ключевой вопрос — не «использовать или нет», а «как, когда и в какой мере».

Опираясь на анализ и опыт, я считаю наиболее перспективной модель «гибридного интеллекта»: ИИ берёт рутину, педагог сосредотачивается на эмоциональном, творческом и воспитательном. Её принципы: ИИ — инструмент учителя, а не ученика; доля ИИ в рутине не превышает 40 %; все материалы проверяются на достоверность и возрастную адекватность; ИИ создаёт интерактивность, но не заменяет диалог и совместное творчество.

На практике это работает через приёмы: «Проверь ИИ» — дети ищут ошибку в задаче от нейросети; «Живое задание» — дети придумывают собственные задания по аналогии с ИИ-генерацией; «Цифровой сюжетный квест» — вычисления обёрнуты в сюжет. Общее одно: ИИ за кулисами, на сцене — учитель и живые, думающие дети.

Профессиональный стандарт «Педагог» пока не содержит требований по ИИ для учителя начальных классов — это создаёт вакуум, в котором каждый действует на свой страх и риск. Заполнить его — задача системы повышения квалификации. Что касается авторства: если учитель молча приносит сгенерированный текст, он формирует представление, что источник не важен. Если говорит «это написала нейросеть, давайте проверим» — это урок цифровой грамотности.

По метафоре Brookings, ИИ стоит воспринимать как лекарство — с чёткими показаниями, точной дозировкой и строгим контролем. В начальной школе дозировка должна быть минимальной, а контроль — максимальным. Грамотное применение ИИ высвобождает время учителя для живого диалога, воспитания и творчества, а стихийное — подрывает учебную самостоятельность детей. Эффективность ИИ напрямую зависит от цифровой компетентности педагога: он должен критически оценивать сгенерированные материалы и оставаться наставником, а не оператором. Технологии не заменяют человеческую эмпатию: нейросеть не утешит плачущего ребёнка и не научит дружить, но возьмёт на себя рутину — проверку тетрадей, составление графиков, подбор заданий. Задача педагога — использовать ИИ осознанно, чтобы воспитывать людей, способных сомневаться в выводах машины и принимать решения самостоятельно.

Литература:

1. Крамаров С. О., Гребенюк Е. В., Даниелян С. С., Даниелян Д. Г. Искусственный интеллект в образовании: возможности, методы и рекомендации для педагогов: учебно-практическое пособие / под ред. проф. С. О. Крамарова. — Москва: РИОР: ИНФРА-М, 2025.
2. Кузовкова Т. А., Салютина Т. Ю., Шаравова О. И. Искусственный интеллект в профессиональном образовании: возможности, риски, практическое применение: монография. — Москва, 2026.
3. Минаков А. И. Искусственный интеллект и нейросети в образовании: учебник. — Москва: Директ-Медиа, 2024.
4. Околелов О. П. Искусственный интеллект в образовании: методическое пособие. — Москва: Директ-Медиа, 2020.
5. Роберт И. В., Козлов О. А., Мухаметзянов И. Ш. Научно-методические основы проектирования и реализации образовательного процесса в цифровой образовательной среде: монография. — Москва: ИСМО, 2024.

6. Хуторской А. В., Андрианова Г. А., Скрипкина Ю. В. Искусственный интеллект в образовании: монография / под ред. А. В. Хуторского. — Москва: Изд-во Института образования человека: Изд-во «Эйдос», 2026.

Образовательный менеджмент как фактор формирования инновационной среды дошкольной образовательной организации

Жабарова Люция Алиевна, доктор философии (PhD) по психологическим наукам, доцент;
Халиулина Наргиза Шавкатовна, студент магистратуры
Университет Пучон в Ташкенте (Узбекистан)

В статье рассматривается проблема роли образовательного менеджмента в формировании и развитии инновационной среды дошкольной образовательной организации. Цель исследования заключается в выявлении и обосновании роли образовательного менеджмента в формировании инновационной среды дошкольной организации и определении управленческих условий, обеспечивающих её эффективное функционирование. На констатирующем этапе по всем выделенным критериям преобладал средний уровень сформированности. В рамках формирующего этапа была реализована комплексная программа организационно-педагогического сопровождения, включавшая совершенствование стратегического управления, развитие профессиональной компетентности и мотивации педагогов, создание механизмов горизонтального взаимодействия, расширение информационно-методической поддержки и развитие обратной связи. Контрольная диагностика выявила положительную динамику по всем исследуемым компонентам.

Ключевые слова: образовательный менеджмент, дошкольная образовательная организация, инновационная среда, управленческие компетенции, педагогические инновации, инновационная деятельность, профессиональное развитие, педагогический коллектив.

Введение

Современная трансформация системы образования Республики Узбекистан обуславливает повышение требований к качеству управления образовательными организациями, профессиональной компетентности руководителей и способности педагогических коллективов осваивать и внедрять инновационные практики. Особое значение данные процессы приобретают на уровне дошкольного образования, поскольку именно дошкольная образовательная организация является первой институциональной средой систематического развития ребёнка.

Современный руководитель дошкольной образовательной организации выступает не только административным субъектом, обеспечивающим выполнение нормативных требований, но и организатором профессионального развития педагогического коллектива, координатором инновационных процессов и создателем условий для реализации педагогической инициативы.

В исследованиях по проблемам образовательного менеджмента в Республике Узбекистан подчёркивается необходимость профессионализации управления, внедрения инновационных практик, цифровизации образовательных процессов и повышения качества управленческих решений. В частности, в работе Н. Ходжаева рассматриваются современные тенденции управления образованием в Новом Узбекистане, включая внедрение инноваций, развитие информационно-коммуникационных технологий и совершенствование управления качеством образования.

Теоретические основы управления образовательными организациями широко представлены в трудах Т. И. Шамовай, П. И. Третьякова, М. М. Поташника. Значительное внимание вопросам педагогических инноваций уделяется в исследованиях В. А. Сластёнина, Н. Р. Юсуфбековой, Л. С. Подымовой. В зарубежной научной литературе проблемы образовательного лидерства, профессионального развития, организационной культуры и управления изменениями исследуются М. Fullan, А. Hargreaves, Р. Hallinger, А. Harris.

Вместе с тем анализ научных источников показывает, что взаимосвязь образовательного менеджмента и формирования целостной инновационной среды именно в дошкольной образовательной организации изучена недостаточно системно.

Цель и задачи исследования. Цель исследования — выявить и обосновать роль образовательного менеджмента в формировании и развитии инновационной среды дошкольной образовательной организации и определить управленческие условия, способствующие её эффективному функционированию.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- 1) проанализировать теоретические подходы к образовательному менеджменту и инновационной деятельности в дошкольных организациях;
- 2) определить содержание и структуру инновационной среды дошкольной образовательной организации;
- 3) выявить основные управленческие механизмы формирования инновационной среды;

4) определить исходный уровень сформированности инновационной среды;

5) разработать и апробировать комплекс организационно-педагогических мероприятий;

6) сопоставить результаты констатирующего и контрольного этапов исследования.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составили системный, деятельностный, личностно-ориентированный и управленческий подходы. Инновационная среда рассматривалась как целостная система организационных, управленческих, профессиональных, мотивационных, коммуникативных и ресурсно-информационных условий.

Эмпирическое исследование проводилось в дошкольной образовательной организации. В исходных материалах общая выборка обозначена в количестве 40 участников.

Исследование осуществлялось в три взаимосвязанных этапа:

I. констатирующий этап — диагностика исходного состояния инновационной среды;

II. формирующий этап — реализация комплекса организационно-педагогических и управленческих мероприятий;

III. контрольный этап — повторная диагностика и сопоставление результатов.

Такая логика позволила последовательно перейти от определения исходного состояния к выявлению проблемных зон, реализации управленческого воздействия и оценке динамики исследуемых показателей.

Для оценки инновационной среды были выделены пять критериев: управленческий критерий, мотивационно-ценностный критерий, профессионально-деятельностный критерий, коммуникативно-организационный критерий, ресурсно-информационный критерий.

Критерий включал доступность методической литературы, информационное обеспечение, цифровые образовательные ресурсы, материально-технические возможности, консультационную поддержку и возможности повышения квалификации.

Для каждого критерия были выделены три уровня: высокий, средний и низкий. Высокий уровень характеризовался системной поддержкой инноваций, устойчивой мотивацией, активным профессиональным взаимодействием и регулярным внедрением новых практик; средний — наличием отдельных условий при их недостаточной системности; низкий — преобладанием традиционных форм работы и недостаточной управленческой и профессиональной поддержкой инновационной деятельности.

В качестве методов исследования использовались педагогическое наблюдение, анкетирование, опрос руководителя и административного персонала, анализ документации, педагогическая диагностика и педагогический эксперимент. Для обработки данных применялись процентное распределение, сравнительный анализ и элементы математической статистики.

Результаты эмпирического исследования. На первом этапе было установлено, что инновационная деятельность в дошкольной организации осуществляется, однако не по всем направлениям обладает необходимой системностью.

Особое значение имело исследование управленческого компонента. Результаты показали, что руководством в целом признаётся необходимость инновационного развития, однако недостаточно системно применяются долгосрочное планирование инновационной деятельности, мониторинг её результатов и механизмы вовлечения педагогов в принятие управленческих решений.

На констатирующем этапе по всем пяти критериям преобладал средний уровень. Полученные данные позволяют предположить, что недостаточная сформированность инновационной среды связана не столько с отсутствием интереса педагогов к инновациям, сколько с недостаточной системностью управленческой поддержки, ограниченными возможностями профессионального взаимодействия и неодинаковой степенью включённости педагогов в инновационные процессы.

С учётом результатов диагностики была разработана программа организационно-педагогического сопровождения формирования инновационной среды.

Программа строилась на принципах системности, субъектности, последовательности, практической направленности, вариативности, сотрудничества, рефлексивности и адаптивности. Её основная идея заключалась в переходе от отдельных инновационных мероприятий к системной организации инновационной деятельности.

Особое внимание уделялось изменению управленческой позиции руководителя. Руководитель рассматривался не только как субъект административного контроля, но прежде всего как координатор профессионального развития, организатор командного взаимодействия и создатель условий для педагогической инициативы.

В рамках программы проводились тематические семинары и практикумы, профессиональные дискуссии, взаимопосещения занятий, презентации педагогических инициатив, индивидуальные консультации, обмен методическими материалами и обсуждение результатов апробации инновационных практик.

После завершения формирующей работы была проведена повторная диагностика по тем же критериям.

Доля педагогов, оценивших ресурсно-информационное обеспечение как высокое, увеличилась на 17,5 процентного пункта. При этом доля низкого уровня сократилась вдвое. Сопоставление результатов показывает, что по всем пяти критериям произошло увеличение доли участников с высоким уровнем и одновременно снижение доли участников с низким уровнем.

Наиболее выраженная положительная динамика была зафиксирована по управленческому, профессионально-деятельностному и коммуникативно-организационному компонентам: прирост высокого уровня составил 22,5 процентного пункта.

Обсуждение результатов. Полученные результаты подтверждают предположение о том, что инновационная среда дошкольной образовательной организации не формируется автоматически вследствие наличия отдельных инновационных технологий. Она требует целенаправленного управленческого проектирования.

Особое значение имеет изменение характера управленческого взаимодействия. Руководитель должен обеспечивать не только контроль исполнения, но и создавать условия для профессиональной субъектности педагогов.

Проведённое исследование позволяет выделить несколько взаимосвязанных механизмов образовательного менеджмента, оказывающих влияние на развитие инновационной среды: стратегическое управление; мотивационное управление; управление профессиональным развитием; командное управление; информационно-ресурсное обеспечение; рефлексивное управление; управление распространением опыта.

Данный подход согласуется с современным пониманием образовательного менеджмента как системы управления не только ресурсами и процессами, но и профессиональным развитием человеческого потенциала образовательной организации. В исследовании Н. Ходжаева, посвящённом менеджменту образования в Новом Узбекистане, также подчёркивается значение инноваций, цифровых технологий и совершенствования управления качеством образования.

Вместе с тем результаты настоящего исследования следуют интерпретировать с учётом его ограничений. Исследование проводилось на базе одной дошкольной образовательной организации, поэтому полученные результаты не могут автоматически распространяться на всю систему дошкольного образования Республики Узбекистан.

Кроме того, часть диагностических данных основана на самооценке участников. Это создаёт вероятность влияния субъективного восприятия. Для повышения объективности результаты анкетирования сопоставлялись с наблюдением и анализом документации.

Следует также подчеркнуть, что представленная динамика носит преимущественно описательный характер. Поскольку в исходных данных не представлены значения статистических критериев, нельзя утверждать о статистической значимости выявленных различий. Корректнее говорить о выраженной положительной динамике диагностируемых показателей.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о существенной роли образовательного менеджмента в формировании инновационной среды дошкольной образовательной организации.

На констатирующем этапе было установлено, что по всем пяти критериям преобладал средний уровень сформированности инновационной среды. Основными проблемами являлись недостаточная системность управленческого планирования, ограниченная самостоятельность педагогов в инициировании инноваций, недостаточно развитое профессиональное взаимодействие и необходимость расширения информационно-методической поддержки.

Реализация комплексной программы организационно-педагогического сопровождения была направлена на совершенствование управленческих механизмов, развитие мотивации и профессиональной компетентности педагогов, формирование горизонтального взаимодействия, расширение ресурсно-информационного обеспечения и развитие обратной связи.

Контрольная диагностика выявила положительную динамику по всем пяти компонентам. Доля участников с высоким уровнем управленческого компонента увеличилась с 20,0 до 42,5 %, мотивационно-ценностного — с 25,0 до 45,0 %, профессионально-деятельностного — с 17,5 до 40,0 %, коммуникативно-организационного — с 22,5 до 45,0 %, ресурсно-информационного — с 20,0 до 37,5 %.

Результаты исследования позволяют утверждать, что эффективность формирования инновационной среды определяется не отдельным управленческим решением, а комплексом взаимосвязанных условий: стратегическим планированием, профессиональным развитием педагогов, мотивационной поддержкой, командным взаимодействием, информационно-методическим обеспечением и постоянной обратной связью.

Перспективным направлением дальнейших исследований является расширение выборки за счёт нескольких дошкольных образовательных организаций, проведение лонгитюдного исследования устойчивости полученных изменений и применение более строгих методов математико-статистической проверки эффективности предложенной модели.

Литература:

1. Ходжаев Н. Н. Менеджмент образования в Новом Узбекистане: тенденции и вызовы в условиях глобализации // MMIT Proceedings. 2024. С. 7–9. DOI: 10.61587/mmit.tiue.uz.v1i1.145.
2. Жабарова Л. А., Нигматулина Л. А. Взаимосвязь меж дисциплинарного взаимодействия и психологических проявлений разводов у военнослужащих / Замонавий таълим / Современное образование 2025, 11 (156) https://doi.org/10.34920/so/vol_2025_issue_11_10
3. Жабарова Л. А., Халиулина Н. Ш. Роль образовательного менеджмента в формировании инновационной среды дошкольной организации: теоретические и методологические аспекты / Исследования молодых ученых: материалы СХХVI Междунар. науч. конф. (г. Казань, июнь 2026 г.) / [под ред. И. Г. Ахметова и др.]. — Казань: Молодой ученый, 2026, 108 с.

4. Шамова Т. И. Управление образовательными системами / [Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин; под ред. Т. И. Шамовой] — М., Владос, 2001. — 320с
5. Третьяков П. И. Адаптивное управление педагогическими системами: учебное пособие для студентов вузов / [под ред. П. И. Третьякова] — М., Академия, 2003б. — 368с.
6. Поташник М. М. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М. М. Поташника. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 448 с.
7. Слостенин В. А. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 576 с.
8. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова. — М.: Педагогическое общество, 1991. — 91 с.

Казачьи традиции в дошкольном образовании: формирование патриотизма и духовно-нравственных ценностей

Киштеева Мария Сергеевна, воспитатель;
Котомина Юлия Анатольевна, воспитатель;
Подущенко Ольга Вячеславовна, воспитатель
МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 225»

Статья посвящена роли казачьих традиций в формировании нравственно-патриотических ценностей у детей дошкольного возраста. Авторы рассматривают исторический опыт казаков как важный элемент культурного наследия, способствующий развитию уважения к истории своего народа, любви к Родине и формированию основ гражданской ответственности. Особое внимание уделяется методическим рекомендациям для педагогов детских садов, направленным на включение элементов казачьей культуры в образовательный процесс. Обосновывается необходимость комплексного подхода к воспитанию подрастающего поколения через приобщение к традициям предков.

Казачи традиционно ассоциируются с силой духа, мужеством, верностью Отечеству и крепкими семейными устоями. Их образ жизни, культура и обычаи сформировались веками и являются важным элементом национального самосознания россиян. Сегодня особенно актуально возрождение интереса к историческому наследию казаков среди молодого поколения, включая воспитанников детских садов.

Воспитание детей в духе традиционных ценностей способствует укреплению семейных связей, повышению уровня патриотизма и уважительного отношения к культурному многообразию нашей страны. Важно отметить, что такое воспитание должно осуществляться комплексно, охватывая разные сферы жизнедеятельности ребенка: игру, обучение, общение, творчество и физическую активность.

Сегодняшняя ситуация требует особого внимания к вопросам сохранения и передачи национальных традиций следующим поколениям. Одной из важных составляющих культурно-исторической среды России являются традиции казачества. Казаки, будучи уникальной этнической группой, внесли значительный вклад в формирование российского государства; они отличались свободолюбием, стойкостью характера и глубокими религиозными убеждениями.

Исторический аспект

История казачества насчитывает несколько веков. Начавшись с небольших военных поселений вольных воинов, казачество постепенно превратилось в мощное военно-патриотическое движение, оказавшее значительное влияние на развитие государства Российского.

Важнейшими чертами казачьего образа жизни были свобода, мужество, справедливость и коллективизм. Именно эти качества позволяют нам рассматривать историю казачества как мощный ресурс для формирования личностных качеств современного ребенка.

Одним из ключевых факторов успеха казачьего движения была особая система воспитания молодежи. Молодые казаки проходили подготовку, включавшую освоение военного дела, воспитание трудолюбия, взаимопомощи и чувства долга перед общиной. Эти ценности стали основой современной системы патриотического воспитания, активно внедряемой в образовательных учреждениях России.

Методика включения казачьих традиций в педагогику

Для эффективного включения казачьих традиций в работу детского сада рекомендуется применять разнообразные методы и формы организации образовательного процесса.

Игровая деятельность

Через игры дети осваивают социальные нормы поведения, развивают коммуникативные навыки и приобретают знания о мире вокруг себя. Использование казачьих народных игр позволяет детям ощутить атмосферу традиционного быта казаков, осознать важность дружбы, смелости и взаимовыручки.

Примеры казачьих игр: «Переправа», «Перекличка», «Стрельба в цель». Эти и другие игры способствуют развитию физических способностей, внимания и координации движений.

Кроме классических подвижных игр, широко используются настольные игры и игровые сценарии, имитирующие бытовые ситуации казаков. Они помогают ребенку освоить новые способы коммуникации, научить принимать самостоятельные решения и ориентироваться в нестандартных ситуациях.

Таким образом, использование казачьих игр в детском саду выступает действенным способом вовлечения ребенка в мир национальной истории и традиций, помогающим укрепить фундаментальные начала нравственного воспитания и подготовить основу для дальнейшего осознанного выбора жизненного пути.

Занятия декоративно-прикладным искусством

Знакомство с народным творчеством помогает ребенку развить эстетическое восприятие окружающего мира. Изучение орнаментов, вышивки, росписи и резьбы по дереву раскрывает уникальные черты казачьей культуры. Например, изготовление кукол-оберегов (мотанок) или украшение берестяных коробочек мотивирует ребенка изучать символы и узоры, характерные для каждой местности. Создание поделок из природных материалов, таких как солома, шишки, ягоды, развивает наблюдательность и способность различать цвета, формы и текстуры.

Регулярные занятия декоративно-прикладным искусством способствуют расширению кругозора, обогащению внутреннего мира ребенка и поддержанию интереса к познанию новых фактов и явлений. Конечным результатом является приобретение ребенком уникального опыта творческой самореализации, гармонизация взаимоотношений с окружающим миром и осознание красоты родного края.

Организация праздников и мероприятий

Организация праздничных мероприятий и фестивалей, посвященных казачьей культуре, является одним из эффективных способов приобщения детей к изучению и сохранению народных традиций. Традиционные праздничные дни, такие как Покров Пресвятой Богородицы, Праздник Святогорской иконы Божией Матери, Петров день, а также современные государственные праздники (День Победы, День народного единства) предоставляют прекрасные возможности для углубленного знакомства с бытом и обычаями казаков.

Подобные мероприятия включают театральные постановки, конкурсы мастерства, народные гуляния, спортивные состязания и дегустацию традиционных блюд. Для детей готовят специальные костюмы, позволяющие погрузиться в атмосферу прошлых эпох и испытать радость от участия в массовом действии.

Особенно важным оказываются моменты, когда родители принимают активное участие в праздновании вместе с детьми. Совместные танцы, хороводы, исполнение песен и стихов способствуют установлению тесных контактов внутри семьи и сообщества, создают ощущения близости и общего благополучия.

Физкультурно-оздоровительная работа

Физическое воспитание играет ключевую роль в формировании здорового образа жизни и подготовке организма ребенка к будущей взрослой жизни. Подход к физическому развитию, характерный для казаков, основывался на закаливании, занятиях спортом и военной подготовке, целью которой было выработать силу воли, дисциплину и ответственность.

Современные подходы к оздоровлению дошкольников предусматривают постепенное увеличение изначально умеренной нагрузки и интенсивности упражнений. Наиболее эффективными методами, заимствованными из практики казачьего воспитания, являются:

- ежедневные утренние зарядки с использованием простых упражнений (наклоны, приседания, махи);
- прогулки на свежем воздухе с активными играми и соревнованиями;

- спортивные эстафеты и соревнования, воссоздающие обстановку казачьих боевых действий;
- специальные комплексы упражнений, разработанные на основе казачьей гимнастики и танцевальных движений.

Такие занятия улучшают кровообращение, повышают тонус мышц, укрепляют иммунитет и готовят организм к будущим нагрузкам. Помимо улучшения здоровья, они также способствуют развитию лидерских качеств, выдержанности и организованности.

Использование казачьих традиций в работе детских садов открывает широкие возможности для всестороннего развития ребенка. Воспитатели имеют уникальную возможность формировать чувство принадлежности к национальной культуре, развивать патриотизм и способствовать гармоничному развитию личности каждого воспитанника. Необходимо учитывать особенности региона, национальные традиции и потребности семьи при разработке педагогических технологий.

Таким образом, внедрение казачьих традиций в систему образования становится необходимым условием успешного решения задач патриотического воспитания и духовного становления будущих поколений.

Литература:

1. Петрова, В. И. Нравственное воспитание в детском саду / В. И. Петрова, Т. Д. Стульник. — Москва : Мозаика-Синтез, 2008. — 80 с.
2. Корчаловская, Н. В. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание дошкольников на основе этнокультурного казачьего компонента. Ч. 1 и 2. / Н. В. Корчаловская, Н. Ш. Лебедева, И. П. Микаелян. — Ростов-на-Дону : Издательство ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2018.
3. Бондарева, Н. А. Кубанские народные ремесла в системе дошкольного и школьного образования // Народное творчество. — 2004. — № 1 (40). — С. 18–21.
4. Киселёв, С. А. Казачество как социокультурный феномен: переломные моменты русской истории / С. А. Киселёв, В. В. Дзюбан // Мировые цивилизации. — 2016. — Т. 1. — № 1. — С. 1–7. — URL: <https://wcj.world/PDF/10MZ116.pdf> (дата обращения 08.10.2026).

Формирование речевой культуры школьников в процессе освоения изобразительно-выразительных средств русского языка

Кужугет Айгуля Марденовна, студент магистратуры
Тувинский государственный университет (г. Кызыл)

В статье автор исследует речевую культуру школьников в процессе освоения изобразительно-выразительных средств русского языка.

Ключевые слова: культура школьников, русский язык, речевая культура.

В образовательном пространстве России наблюдается много качественных изменений. Так, Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) наиболее важным направлением определяет развитие речевой культуры и коммуникативных навыков обучающихся, которое предусматривает овладение ими нормами литературного языка, обогащение активного словарного запаса, умение использовать языковые средства в соответствии с задачами общения.

Это, в свою очередь, актуализирует проблему повышения уровня владения культурой русской речи подрастающего поколения, так как в обществе наблюдается не только снижение общего уровня речевой грамотности, но и разрушаются представления о богатстве, выразительности и эстетике родного слова внутри возрастных групп.

Возникает потребность актуализировать важность, по мнению Л. И. Скворцова, значимого звена культуры чело-

века и общества, чтобы не образовался «разрыв» между литературным наследием и современной речевой практикой [1].

В этой связи особое значение приобретает проблема целенаправленного поиска основных подходов по изменению ситуации с решением проблем обучения культуре русской речи.

Проблема поиска внутренних резервов широко изучается, во-первых, практиками, специалистами различных отраслей (учителя-словесники, методисты, психологи) через расширение традиционных форм обучения. На сегодняшний день именно образовательная практика и педагогическая наука обладают широким спектром методов, которые направлены на формирование у детей навыков выразительной и правильной речи.

Следует признать, что все исследователи обращают внимание, во-первых, на развитие языкового чутья, спо-

способности воспринимать красоту и выразительность родного слова в окружающей действительности, во-вторых, выделена значимость формирования общего представления о богатстве и многообразии русского языка, а за основу взято предметное содержание и поучительность художественной литературы, устного народного творчества.

Опыт убеждает в том, что воспитательный и развивающий потенциал, заложенный в изобразительно-выразительных средствах языка, отличается направленностью на понимание точности и меткости слова, его эмоциональной окраски, способности передавать тончайшие оттенки смысла. Изучение тропов и фигур речи формирует веру в безграничные возможности родного языка, в его способность выражать сложные чувства и глубокие мысли, речевой и эстетический идеал.

К. Д. Ушинский, например, определил развитие речи как «целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребенка, способного воспринимать и оценивать красоту и выразительность родного слова, чувствовать его эмоциональную глубину, жить и творить «по законам красоты» [2, с. 115].

Тематический анализ исследований, посвященных процессу обучения культуре русской речи, позволил отметить, что сложилась определенная научная база, на которой можно выстраивать образовательный процесс.

Среди работ можно выделить те, где подчеркивается значимость в обучении изобразительно-выразительных средств (В. В. Виноградов, А. И. Ефимов), выразительного чтения, риторики (Т. А. Ладыженская). Особенности обогащения речи школьников на основе изучения лексических средств выявила М. Р. Львов, на основе синтаксических конструкций — Г. А. Золотова.

Процесс развития коммуникативно-речевого аспекта личности исследовали А. К. Михальская, О. М. Казарцева, Н. А. Ипполитова и др.

Многие исследователи (Л. С. Выготский [3], А. Н. Леонтьев [4], С. Л. Рубинштейн и др.) подчеркивают, что обучение культуре речи в педагогическом процессе имеет особое значение, потому что направлено на раскрытие у ребенка его внутреннего мира через овладение словом.

Особое значение для нашего исследования имеют работы, связанные с изучением процесса развития речевых умений и эстетического отношения к слову у школьников (Т. А. Ладыженская, В. И. Капинос, С. И. Львова [5], Е. И. Никитина) и др.

Как видим, проблема обучения культуре русской речи во всестороннем гармоничном развитии личности становится одной из основных задач современной школы, затрагивает учебный процесс, а также организацию внеучебной деятельности.

Литература:

1. Сковорцов Л. В. Информационная культура и цельное знание: избранные труды / РАН. ИНИОН. — М., 2001. — 288 с.
2. Ушинский К. Д. Воспитание человека. — М.: Издательский дом «Карапуз», 2000.

Как отмечено в исследованиях (Б. Т. Лихачева, Б. М. Немского, В. А. Сухомлинского и др.), чувство красоты и выразительности родного языка, осознание его богатства создает в детях эмоционально-психические состояния, формирует непосредственный интерес к чтению и творчеству, обостряет языковую интуицию. В связи с этим актуализируется проблема поиска форм приобщения школьников к участию в творческих объединениях (литературных гостиных, конкурсах чтецов, юных журналистов) [6].

Высокая социальная значимость темы обуславливает необходимость по-другому взглянуть на вопросы воспитания и обучения в школе [7].

В практике обучения русскому языку накоплен определенный опыт развития языкового чутья и речевой культуры школьников через специально организованную работу с текстом. Так, учителя-словесники используют синтаксические пятиминутки, лингвистические «угадайки» и задания типа «Включи воображение». Например, при работе с пейзажной лирикой Ф. И. Тютчева («И льется чистая лазурь на отдыхающее поле») учащимся предлагается представить себя художником, определить необходимые краски, объяснить выражение «отдыхающее поле». Анализ подобных заданий показывает, что они эффективно развивают способность чувствовать эмоциональную окраску слова и видеть за языковой формой образ [8].

Аналогичная работа проводится и в шестом классе. Так, при изучении стихотворения С. А. Есенина «Улыбнулись сонные березки...» учащимся предлагается найти слова, употребленные в переносном значении, и объяснить, почему поэт говорит о березках, как о живых существах. При работе с пейзажной лирикой А. А. Фета («Чудная картина, как ты мне родна: белая равнина, полная луна...») шестиклассники представляют себя художниками, определяют необходимые краски и объясняют, почему картина названа «чудной» и «родной». Выполняя задание на восстановление «перепутанных» поэтических строк Ф. И. Тютчева («Зима недаром злится...»), учащиеся ощущают ритмическую и интонационную природу стиха [9].

Анализ подобных заданий показывает, что они эффективно развивают способность чувствовать эмоциональную окраску слова и видеть за языковой формой образ, обостряют языковую интуицию и формируют интерес к чтению и творчеству.

Таким образом, изучение научных источников и анализ практического опыта по исследуемой проблеме показали, что формирование речевой культуры школьников в процессе освоения изобразительно-выразительных средств русского языка — одна из актуальных проблем, определяющих образ отношения ученика к родному слову, к окружающему миру и к самому себе.

3. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
4. Леонтьев А. Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Культурно-историческая психология. — 2020. — № 2. — С. 118–124.
5. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. — М.: Просвещение, 1988.
6. Головкина С. Х., Смольников С. Н. Лингвистический анализ текста — Вологда, 2006.
7. Маслова М. В. Аудирование стихотворной речи на уроках русского языка в 5 классе // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. — № 6 (170). — С. 131–137.
8. Креативный педагог-2026: материалы I Международной научно-практической конференции. 26 января 2026 г. / Гл. ред. А. В. Степанова. — Чебоксары: ООО «Образовательный центр «Инициатива», 2026. — 439 с.
9. Чайкина Л. И. Формирование языковой культуры школьников на основе современных технологий обучения русскому языку. — URL: <https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2014/12/20/formirovanie-yazykovoy-kultury-shkolnikov-na-osnove> (дата обращения 08.10.2026)

Егор Дмитриевич Макаров — педагог-новатор и краевед

Макарова Аграфена Иннокентьевна, кандидат исторических наук, доцент
Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

Макарова Таисия Михайловна, учитель
МБОУ «Сыланская СОШ имени профессора Г. П. Башарина» МО «Чурапчинский улус (район)» (Республика Саха (Якутия))

Статья раскрывает проблему сохранения и осмысления передового педагогического опыта сельских учителей-новаторов, в частности народного учителя РСФСР Е. Д. Макарова, внесшего существенный вклад в развитие экологического образования и краеведения. Цель статьи состоит в изучении и анализе педагогической и краеведческой деятельности Е. Д. Макарова, выявлении уникальных черт его профессионального пути и оценке влияния на региональный образовательный процесс. Методами исследования являются нарративный и историко-генетический, позволяющие реконструировать его деятельность определить значение. Результаты показывают, что Е. Д. Макаров внёс значительные изменения в традиционные формы организации учебной деятельности, создав оригинальные концепции и подходы, направленные на интеграцию ученика в социальную жизнь и сохранение природного окружения. Важным результатом его деятельности стало становление и развитие социально-экологического комплекса «Эйгэ», ставшего образцом взаимодействия образовательного учреждения с местным сообществом. Практическая значимость работы заключается в возможности переноса полученных выводов и предложенных технологий на современные условия, что способствует повышению качества образования и сохранению культурных традиций. Исследование открывает перспективу дальнейшего изучения педагогического наследия сельских учителей и адаптации их опыта к современным условиям.

Ключевые слова: педагог-новатор, Якутия, география, краеведение, учебный кабинет географии, экологическая тропа, экологический комплекс, экологическое воспитание, школьный музей, региональные образовательные практики.

Современное пространство характеризуется динамичными изменениями, затрагивающими все сферы жизнедеятельности общества, включая систему образования. В контексте этих перемен особое внимание уделяется вопросам формирования у молодого поколения чувства привязанности к своему краю, уважения к историческому наследию и экологической ответственности. Образование выступает ключевым фактором социализации, обеспечивая передачу ценностей и традиций следующим поколениям. Это повышает востребованность педагогов, способных не только передавать знания, но и вдохновлять обучающихся на осознание важности сохранения природной среды и культурного богатства региона.

Таким образом, возрастает необходимость выявления и анализа передового педагогического опыта, накопленного учителями-новаторами и краеведами, чей

вклад значим для развития региональных образовательных практик. Одним из ярких примеров является личность и профессиональная деятельность Егора Дмитриевича Макарова, заслуженного учителя Республики Саха (Якутия), чье наследие требует углубленного научного осмысления.

Формирование экологической культуры личности невозможно представить вне контекста изучения истории родного края и осознания связи поколений. Именно поэтому многие исследователи подчеркивают важность интеграции краеведческого компонента в процесс экологического воспитания. Особое значение имеет концепция родиноведения, разработанная классиком педагогики К. Д. Ушинским [1], который научно обосновал необходимость включения регионального компонента в образование и воспитание школьников. Эта идея была

поддержана целым рядом советских и современных педагогов и методистов: А. С. Барковым [2], Г. Н. Ищук [3], А. Г. Озеровым [4] и другими авторами.

Современные исследования проблемы экологического воспитания продолжают линию преемственности, обогащаясь новыми подходами и методами. Вопросы патриотизма и любви к малой родине всесторонне изучаются такими исследователями, как А. А. Быненков [5], А. С. Обухов [6] и др. Таким образом, формирование экологической культуры неразрывно связано с глубоким пониманием истории своего региона, осознанием уникальности природной среды и культурного наследия, передаваемого поколениями.

Е. Д. Макаров внес значительный вклад в развитие регионального образования. Однако его педагогический опыт и краеведческая деятельность остаются малоизученными. Поэтому важно провести исследование, которое поможет выявить и систематизировать основные направления и методы работы Е. Д. Макарова. Также необходимо определить его вклад в развитие образования и краеведения в Республике Саха (Якутия).

Егор Дмитриевич Макаров родился 1 октября 1935 г. в Сыланском наслеге Чурапчинского улуса Якутской АССР. Лишившись родителей в раннем возрасте, он был воспитан дедом Степаном Васильевичем и тетей Ефросиньей Степановной Макаровыми. В годы Великой Отечественной войны, когда дефицит продовольствия был критическим, Егор и его младший брат Федор были помещены в Диринский детский дом, где получили не только базовое образование, но и привили любовь к чтению, наблюдению за природой и ремесленному труду [7].

В 1952 г., после возвращения в Сылан, Егор поступил в седьмой класс Сыланской школы, а затем продолжил обучение в Чурапчинской школе, где вскоре стал секретарем комсомольского отряда благодаря своей ответственности и активной жизненной позиции. После завершения школьного образования, в возрасте 18 лет, он был призван на службу в Советскую армию, где провел четыре года, служа на Тихоокеанском флоте во Владивостоке.

В армии Егор проявил себя как ответственный военнослужащий, получив звание старшины команды, а также достиг значительных успехов в боевой и политической подготовке. Он также стал членом ансамбля подводников, где освоил игру на баяне и навыки танца, а также увлекся фотографией и киносъемкой, что свидетельствует о его разносторонних интересах и творческих способностях.

По завершении военной службы в 1960 г. по путевке комсомольского райкома был направлен на строительство Покровского кирпичного завода, где приобрел опыт в строительной отрасли. Вернувшись, он работал столярком в Чурапчинском промкомбинате, где быстро зарекомендовал себя как высококвалифицированный специалист и лучший работник предприятия, о чем неоднократно упоминалось в районной газете. Параллельно с трудовой деятельностью, он окончил педагогический класс при Чу-

рапчинской средней школе, что стало важным шагом в его профессиональной карьере.

После окончания учёбы был направлен учителем трудового обучения в Диринскую школу, где также руководил кружками по декоративно-прикладному искусству, фотографии и танцам, способствуя развитию творческих способностей у учащихся. Под его руководством ученики освоили изготовление мебели, которую успешно реализовывали населению наслега.

Позднее Е. Д. Макаров перешел на работу в Ожулунскую школу, а затем вернулся в Диринскую школу, где расширил свои преподавательские обязанности, добавив к ним географию и биологию. Параллельно с педагогической деятельностью, он продолжал заочное обучение, завершив географическое отделение Якутского государственного университета в 1975 г.

По окончании университета был назначен директором Кытанахской средней школы, где проработал до 1979 г. В эти годы он улучшил методику обучения и воспитания, вложил огромный вклад в усовершенствовании школьных кабинетов и удостоился победы в районном конкурсе.

В 1979 г. Макаров вернулся в родной Сыланский наслег, где в 1980–1981 учебном году был назначен директором школы. С первых дней руководства он провел тщательный осмотр школьных кабинетов, организовал сбор материалов и внедрил кабинетную систему, привлекая к этому процессу родителей и учащихся. За два месяца работы под его руководством было установлено 14 новых кабинетов, что значительно повысило качество образовательного процесса.

В 1981 г., когда он оставил должность директора по состоянию здоровья, сфера его деятельности значительно расширилась. В перспективе он планировал множество новых проектов, и перед ним постоянно возникали новые задачи.

Е. Д. Макаров всегда стремился внедрять новые методы обучения. Его работа была тесно связана с изучением трудов ведущих ученых и методистов. На основе этого он создал оригинальную концепцию, объединяющую коллективно-групповое обучение и методику опорных конспектов В. Ф. Шаталова. На основе его новаторского подхода было проведено 51 семинар районного, республиканского и даже всероссийского уровня, а также 511 встреч с делегациями из школ республики. В 1989 г. во Всесоюзном семинаре-конкурсе, где участвовали 150 лучших учителей географов со всего Советского Союза, Егор Дмитриевич Макаров получил признание в этом большом конкурсе, как учитель-новатор и стал победителем. Был награжден медалью К. Д. Ушинского.

Учебный кабинет географии стал важнейшим компонентом учебного комплекса Е. Д. Макарова и стал одним из первых в системе материальных условий и по мере накопления опыта совершенствовался. В свою очередь, кабинет представляет собой целостный комплекс со взаимосвязанными составными частями. Он по собственной конструкции приспособил классный стол так, чтобы

иметь под руками все нужные пособия и принадлежности, создать удобства для использования технических средств обучения посредством автоматического и дистанционного управления.

В своей педагогической деятельности Е. Д. Макаров всегда был большим энтузиастом внеурочной работы. С первого же года работы в Сыланской школе он стал руководить сразу несколькими кружками краеведческого цикла, а также кружком кинолюбителей. Когда стал рядовым учителем, прибавился еще кружок технического творчества.

В 1984 году все кружки краеведческого направления были им объединены в клуб под названием «Искатель» с секциями: метеорологическая, географическая, охраны природы, туристическая, по изучению истории совхоза.

В том же году по его инициативе был открыт Краеведческий школьный музей «Земледелие». Сыланский наслег расположен на самой высокой, засушливой части Чурапчинского района, потому земельный вопрос для жителей всегда являлся главным. Е. Д. Макаров проделал огромную работу по созданию фондов музея, укрепления его материальной базы. В 1987 г. совхоз пристроил помещение для музея площадью 125 кв. м. В старом здании был устроен кабинет технического творчества. Основной целью открытия школьного музея было приобщить детей к исследовательской работе и привить детям бережное отношение к историческому и культурному наследию и природе родного села. В музее были собраны и экспонированы материалы, относящиеся в основном к истории наслега, совхоза и их территории. Экспозиция музея состояла из следующих разделов: дореволюционный период, колхозное строительство, совхоз «Чурапчинский», краеведение и охрана природы, история школы, боевая слава земляков, работы учащихся и павильона [8].

Помимо этого он также руководил клубом «Юный техник» и киностудией «Тайга». Работы юных техников выставлялись на ВДНХ СССР, в Монголии, доклады юных экологов заняли 1 место на слете юных лесников в городе Ленинграде. Макеты, созданные кружковцами, экспонировались в школьном музее. Киностудия «Тайга» собрала кино-фотолюбителей. Большую радость принес школьникам 1985 год, когда юные кинематографисты выступили со своим цветным фильмом «Лекарственные растения» и звуковой лентой «Зарница». Фильмы киностудии «Тайга» на всесоюзном смотре в городах Владивосток, Владимир занимали 1 места.

В 1986 г. Е. Д. Макаров первым из учителей республики решился на создание экологической тропы как нового компонента учебного комплекса. При этом он преследовал основные цели: ознакомить школьников с объектами и явлениями окружающей природы, с происходящими там процессами, научить ребят замечать и оценивать результаты воздействия человека на природную среду, прививать им любовь к родной природе и элементарные природоохранные умения и навыки, воспитывать у детей экологическую культуру как часть общей культуры человека. При выборе тропы учитывалось наличие

ряда необходимых условий: привлекательность и разнообразие природы, близость от школы и транспортная доступность местности. Кроме объектов и ландшафтов, характерных для природы данного региона, на зоне экологической тропы находятся производственный комплекс, магистральная дорога, проходящая по одной стороне зоны, место отдыха населения и исторический памятник. Именно в такой местности можно воочию наблюдать и оценивать результаты взаимодействия человека с природой и попутно получать знания о хозяйственной деятельности односельчан, истории своего наслега.

В результате проделанной работы на тропе было создано пять «кабинетов». Кабинет экономики был на территории животноводческого комплекса, у озера Ойбон-Кюель. Здесь школьники могли ознакомиться с основной отраслью хозяйства совхоза. Кабинет биологии был окружен разнообразной растительностью, с горки открывался вид большого аласа с озером. Кабинет географии был устроен над речкой Мыраман. Здесь проводились практические работы по географии. Рядом был создан туристический полигон. Для кабинета охраны природы был выбран красивый алас Тандара.

В 1994 г. первым из учителей сельской школы защитил кандидатскую диссертацию на тему «Педагогические основы формирования экологической культуры учащихся якутской школы» под руководством д. п.н. Д. А. Данилова [9].

В 1997 году Сыланской средней школе имени профессора Г. П. Башарина при авторстве к. п.н. Е. Д. Макарова был дан статус как социально-экологический комплекс «Эйгэ». Целью работы комплекса являлась внедрение в наслег здорового образа жизни, озеленение усадеб жителей и всего наслега в целом, пропаганда развития выращивания овощей. Эти преобразования внушительно подействовали на развитие менталитета жителей, изменилось отношение к труду. Школа становится центром социокультурной жизни наслега. Были разработаны совместные программы, проекты в системе детсад — школа — наслег [10].

Вклад Е. Д. Макарова в развитие учебно-социального и экологического комплекса «Эйгэ» и всей деревни Сылан трудно переоценить. Благодаря его инициативе и профессионализму школа стала не просто образовательным учреждением, а настоящим центром социокультурной и экологической жизни наслега. Под его руководством был создан уникальный комплекс, включающий музей, географическую площадку, экологическую тропу, мастерскую и фольклорный центр. Всё это позволило выстроить образовательную среду, в которой дети и взрослые учатся бережно относиться к природе, сохранять традиции и заботиться о родной земле.

Е. Д. Макаров внес значительный вклад в дело экологического просвещения подрастающего поколения, иницируя создание школьных кружков и музея, ориентированных на изучение местной флоры и фауны, климата, исторических памятников, организацию экскурсий и походов. Его деятельность включала реализацию ряда зна-

чимых проектов, направленных на повышение образовательного уровня и экологического сознания молодёжи. Эти инициативы способствовали не только улучшению качества образовательного процесса, но и формированию у молодёжи экологической и краеведческой грамотности, что является важным аспектом формирования гражданской идентичности.

Педагогическое наследие Е. Д. Макарова сохраняет высокую практическую ценность для современной педагогики. Его подходы и методы, основанные на принципах творческого подхода, вовлечённости в сообщество и экспериментального обучения, могут быть использованы для совершенствования образовательных практик и повышения эффективности образовательного процесса.

Литература:

1. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 2. М.: 1948.
2. Барков А. С. Вопросы методики и истории географии. М., 1961.
3. Ищук Г. Н. Место краеведческой деятельности в школьном образовании // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. 2013. № 1. С.87–111.
4. Озеров А. Г. Краеведение. Методические аспекты. М., 2021.
5. Быненков А. А. Экологическое образование как фактор воспитания патриотизма // Экономика и социум. 2016. № 11. С.380–382.
6. Обухов А. С. «С чего начинается Родина?»: Краеведение как путь развития истинного патриотизма // Исследователь/Researcher. 2022. № 1–2. С. 9–12.
7. Макаров Егор Дмитриевич. — Текст: электронный // Фольклор Якутск, Республика Саха (Якутия): [сайт]. — URL: <https://folk-museum-yakutia.ru/proekty/mastera-muz-instrumentov-yakutii/23531/> (дата обращения: 04.10.2026).
8. Краеведческий музей земледелия имени Е. Д. Макарова. — Текст: электронный // Туризм в Якутии: [сайт]. — URL: <https://virtual-yakutia.ru/node/365> (дата обращения: 04.10.2026).
9. Макаров Е. Д. Педагогические основы формирования экологической культуры учащихся якутской школы: специальность 13.00.01: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Макаров Е. Д. — Якутск, 1994. — 135 с. — Текст: непосредственный.
10. В Чурапчинском районе чтут память учителя-новатора, создателя наследного социально-экологического комплекса «Эйгэ». — Текст: электронный // Информационное агентство SakhaNews: [сайт]. — URL: <https://1sn.ru/v-churapchinskom-raione-ctut-pamyat-ucitelya-novatora-sozdatelya-nasleznogo-socialno-ekologicheskogo-komplek-sa-eige?ysclid=mutkgw9mmc677174965> (дата обращения: 04.10.2026).

Социально-педагогические методы формирования культуры досуга у младших школьников

Морозова Екатерина Максимовна, студент
Томский государственный педагогический университет

В статье автор исследует проблему организации досуговой деятельности младших школьников как важного фактора их личностного развития и социальной адаптации, рассматривает существующие подходы к классификации форм досуга и особенности его педагогического сопровождения в условиях школы и организаций дополнительного образования.

Ключевые слова: досуговая деятельность, младшие школьники, социальная адаптация, формы организации досуга, дополнительное образование, культура досуга.

В условиях современного общества, где все более остро встает вопрос о погружении школьников в цифровое пространство и их отрыве от реальности, особое значение приобретает продуманная организация свободного времени подрастающего поколения. Именно грамотное планирование досуговой деятельности позволяет педагогу воздействовать на ученика не через принуждение, а через его собственные увлечения и творческий потенциал.

Такой подход не только обогащает культурный кругозор ребенка, но и становится действенным инструментом его социализации. Благодаря регулярной и целенаправленной работе в этом направлении у учащихся формируются ключевые черты, необходимые для успешного вхождения во взрослую жизнь: способность к систематическому труду, сосредоточенность, настойчивость, самостоятельность.

Социально-педагогические методы формирования культуры досуга у младших школьников представляют собой систему целенаправленных действий, которые позволяют не только организовать свободное время ребёнка, но и заложить основы его личностного и культурного развития. В этом возрасте особенно важно, чтобы досуг не был стихийным или бессмысленным времяпрепровождением, а носил развивающий, воспитывающий и социализирующий характер. Поэтому педагог, работающий с младшими школьниками, должен использовать такие методы, которые учитывают возрастные особенности детей, их потребность в игре, творчестве, общении и познании, а также формируют у них устойчивый интерес к полезной и разнообразной деятельности.

«Досуговая деятельность детей осуществляется во внеурочное и внешкольное время как в самой школе, так и в организациях дополнительного образования. Для плодотворного развития детей в школах создаются разнообразные кружки и секции по интересам, самодеятельные театры, хореографические коллективы, студии, художе-

ственные объединения» [7, с. 44]. «Организации дополнительного образования, секции, студии, дома детского творчества ставят основной целью развитие у детей способностей, направленных на достижение высоких результатов в области спорта, живописи, музыки, танца, театрального искусства, то есть одновременно являются и общеобразовательными учреждениями, и площадкой для организации досуга детей» [2, с. 18].

Досуг — это часть свободного времени, когда человек может выбрать деятельность, которая позволяет восстановить его физическое и психическое состояние. Г. А. Аванесова в своем исследовании определили следующие особенности досуга: «действительный мотив — потребность человека в досуге; разнообразие видов; цели и содержание определяются индивидом и зависят от уровня культурного и нравственного развития; может носить как социально полезный, так и социально отрицательный и асоциальный характер; досуг имеет структуру, соответствующую развитию потребностей в виде уровней; педагогический процесс представляет собой целенаправленную организацию досуга» [1, с.136].

Культура досуга является отражением личностных качеств и интересов ребенка.

- Важно создать условия, в которых дети смогут реализовать свои творческие способности и развивать коммуникативные навыки.

Досуг играет важную роль в развитии эмоциональной сферы ребенка.

- Игры, творчество и общение, помогают детям научиться взаимодействовать с окружающими, развивать эмпатию и понимание других людей.

Культура досуга включает в себя элементы самодисциплины и ответственности за свои действия.

- Дисциплина становится важным фактором, который помогает детям организовывать свое время и выбирать наиболее подходящие для них занятия.

Влияние культуры досуга на познавательные интересы детей.

- Через активное участие в различных формах досуговой деятельности дети знакомятся с культурой своей страны и региона, что обогащает их внутренний мир и расширяет кругозор.

Рис. 1. Ключевые аспекты досуговой деятельности в жизни младших школьников

«Культура досуга детей представляет собой многогранное явление, которое формируется под воздействием различных социальных институтов и культурного наследия. Она не только отражает индивидуальные интересы и потребности ребенка, но и служит важным инструментом для его социализации и самоидентификации» [5].

Таким образом, культура досуга младших школьников представляет собой сложный комплекс факторов, влияющих на их личностное развитие. Она требует всесторонней поддержки со стороны государства, семьи и обра-

зовательных учреждений. Создание благоприятной среды для досуговой деятельности детей должно стать приоритетом для всех социальных институтов, чтобы обеспечить гармоничное развитие подрастающего поколения и подготовить его к взрослой жизни.

Социально-педагогические методы формирования культуры досуга у младших школьников носят комплексный и системный характер. Они опираются на естественные потребности ребёнка в игре, творчестве, познании и общении, а также учитывают необходимость его социальной адаптации и культурного развития. Через

грамотное сочетание игровых, творческих, экскурсионных, проектных, социально значимых и стимулирующих методов педагог формирует у детей устойчивый интерес к осмысленному и полезному проведению времени,

развивает их личностные качества, расширяет кругозор и закладывает основы культурного поведения.

Рассмотрим подробнее формы организации досуговой деятельности.



Рис. 2. Групповые формы организации досуговой деятельности младших школьников

Индивидуальные формы пронизывают всю творческую деятельность обучающихся. И здесь перед преподавателями стоит одна из важнейших задач: распознать ребенка, раскрыть его таланты. С каждым из них необходимо взаимодействовать индивидуально. Важно расположить к себе ученика, завоевать его доверие. В таких формах скрыты огромные возможности для развития творческих способностей детей. «К групповым формам можно отнести творческие группы, микрокружки, которые можно классифицировать следующим образом:

- 1) студии эстетического цикла,
- 2) объединения художественного слова,
- 3) самодельные театральные труппы, в том числе кукольные театры,
- 4) ИЗО-студии;
- 5) музыкальные и хоровые коллективы, в том числе хореографические студии,
- 6) кружки эстетики быта;
- 7) спортивные и туристические секции» [6, с. 56].

«Технология коллективной творческой деятельности была разработана в советскую эпоху ленинградским ученым И. П. Ивановым и группой его коллег. Ее сущность достаточно проста: дети и подростки сами ищут дела по душе, делают выбор и отбор этих дел, составляют план их реализации, своеобразную режиссуру при сопро-

вождении и поддержке педагога. Педагог подводит школьников к пониманию задач, транслирует им свой опыт, принимает и корректирует все предложенные детьми варианты, поддерживает творческий поиск, побуждает ребят к творчеству» [7, с. 39].

Резюмируя вышесказанное, отметим следующее. Во-первых, досуговая деятельность является необходимым аспектом жизни детей и подростков в условиях перегруженности учебным процессом и обилием информации в современном обществе. Во-вторых, актуальные способы организации досуговой деятельности, такие, как игра, туристические походы, творческие дела, являются сферой, как школы, так и различных видов организаций дополнительного образования. В-третьих, творческая досуговая деятельность детей и подростков на практике представлена значительным разнообразием видов и форм, как во внеклассной, так и во внешкольной работе с обучающимися. Организация творческой досуговой деятельности детей и подростков предполагает систему разнообразных видов деятельности, как школьного педагога, так и педагога дополнительного образования, владеющего необходимым набором профессиональных компетенций, обладающего креативными личностными качествами, способностями, необходимыми для осуществления данной деятельности.

Литература:

1. Аванесова, Г. А. Культурно-досуговая деятельность: Теория и практика организации. — Москва: Аспект Пресс, 2024. — 236 с.
2. Григорьева, Е. И. Современные технологии социально-культурной деятельности: учеб.-метод. пособие. — Тамбов: ТГУ им. Г. Р. Державина, 2018. — 63 с.
3. Затуливетер, Т. А. Организованный досуг как фактор воспитания и развития учащихся: Автореф. дисс. канд. пед. наук. — Липецк, 2018. — 17 с.
4. Лашманова, Е. И. Проблема формирования досуговой культуры школьников: по результатам диагностики. — Вып. 15. — Тверь: Тверской государственный университет, 2017. — С. 100–103.
5. Новаторов, В. Е. Культурно-досуговая деятельность. Словарь-справочник. — Омск, 2022. — 45 с.
6. Опарина, Н. А. Педагогическое руководство культурно-досуговой деятельности школьников. — Москва: Сентябрь, 2017. — 192 с.
7. Соколов, Р. В. Привлечение населения к организации досуга детей и подростков по месту жительства. — Москва: Просвещение, 2022. — 120 с.

Искусственный интеллект в подготовке будущих рекламистов: новые компетенции и педагогические дилеммы

Нестерова Татьяна Георгиевна, преподаватель;
Кузнецова Ольга Валерьевна, преподаватель;
Голубева Ирина Дмитриевна, преподаватель;
Высоцкая Татьяна Геннадьевна, преподаватель
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

Статья посвящена проблеме интеграции технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс студентов специальности 42.02.01 «Реклама» среднего профессионального образования. На основе анализа ФГОС СПО, исследований практики применения ИИ в рекламной индустрии и образовательной сфере автор выявляет преимущества и ограничения использования генеративных нейросетей при формировании профессиональных компетенций будущего специалиста по рекламе. Предлагается модель поэтапного внедрения ИИ-инструментов в учебный процесс с опорой на принципы академической добросовестности и развития критического мышления. Статья адресована преподавателям дисциплин профессионального цикла, методистам и руководителям профессиональных образовательных организаций.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросети, среднее профессиональное образование, реклама, ФГОС СПО, профессиональные компетенции, генеративный ИИ, креативность, цифровая грамотность, промпт-инжиниринг.

Введение

Рекламная индустрия переживает структурную трансформацию под воздействием искусственного интеллекта. По данным «Яндекс Рекламы», более 85 % бюджетов рекламодателей «Яндекс Директа» управляются автоматическими стратегиями на базе ИИ и время, которое специалисты тратят на рутинные задачи, сократилось примерно на 30 % благодаря ИИ-инструментам [1]. Использование нейротехнологий помогло увеличить эффективность рекламных инструментов на 38 % по итогам 2025 года [1]. Специалист по рекламе перестаёт быть оператором интерфейса и становится управленцем, работающим с продвижением на уровне целей, уже без «ручной настройки».

В этих условиях система среднего профессионального образования, готовящая специалистов по рекламе, оказывается перед необходимостью ответить на вызов: как сформировать у студентов компетенции, которые готовят их к работе в индустрии, где ИИ — не вспомогательный инструмент, а базовая технология. Согласно исследованию, проведённому среди студентов профессиональных образовательных организаций, 85 % участников выразили положительное отношение к использованию ИИ в образовательной среде, а 82 % опрошенных считают, что применение ИИ способно существенно повысить качество обучения [2, с. 45]. При этом обучающиеся системы СПО выражают опасения по поводу сокращения личного взаимодействия с преподавателем, что может негативно сказаться на формировании профессиональных компетенций [2, с. 47].

Целью данной статьи является системный анализ преимуществ и недостатков использования ИИ в образовательном процессе студентов среднего профессионального образования специальности «Реклама», а также разработка методических рекомендаций по интеграции генеративных нейросетей в учебный процесс.

Специфика специальности «Реклама» в контексте цифровизации

Федеральный государственный образовательный стандарт СПО по специальности 42.02.01 «Реклама» (утверждён приказом Минпросвещения России от 21.07.2023 № 552) определяет квалификацию выпускника как «специалист по рекламе» и предусматривает, в том числе освоение четырёх видов профессиональной деятельности [3]:

- 1) проведение исследований для создания и реализации рекламного продукта;
- 2) разработка и осуществление стратегического и тактического планирования рекламных и коммуникационных кампаний, акций и мероприятий;
- 3) продвижение торговых марок, брендов и организаций в среде Интернет средствами цифровых коммуникационных технологий;
- 4) создание ключевых вербальных и визуальных сообщений, основных креативных решений и творческих материалов на основных рекламных носителях.

Обязательная часть общепрофессионального цикла включает дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Рекламная деятельность», «Психология рекламы», «Основы композиции, рисунка, живописи в рекламе» [3]. Каждый из этих видов деятельности и дисциплин потенциально является зоной использования ИИ-инструментов, что делает специфику подготовки рекламистов особенно восприимчивой к цифровым инновациям.

В отличие от юридического или технического образования, где ИИ преимущественно автоматизирует аналитические и расчётные процедуры, в рекламной специальности нейросети затрагивают саму суть профессии — креативность. Генерация текстов, изображений, видео, сценариев и дизайн-макетов — это основные продукты труда рекламиста, не вспомогательные операции. Эта особенность порождает уникальные педагогические дилеммы, нехарактерные для других специальностей.

Преимущества использования ИИ для студентов-рекламистов

Ускорение креативного производственного цикла

Генеративные нейросети (Midjourney, Stable Diffusion, Kandinsky, DALL-E, ChatGPT, GigaChat, YandexART) позволяют студентам в считанные минуты создавать визуальные концепции, рекламные тексты, сценарии видеороликов и варианты слоганов, на которые при традиционном подходе могли уйти часы работы. В учебном контексте это означает, что студент может теоретически и практически протестировать десять креативных гипотез за время, которое ранее требовалось на разработку одной.

Например, на практическом занятии по дисциплине «Рекламная деятельность» я предложила студентам разделить на две группы и провести эксперимент, первая группа работала без помощи ИИ и нейросетей, только ручка и бумага. Студенты второй группы использовали ИИ и нейросети, Интернет. Вторая группа справилась быстрее, эффективнее и креативно, студенты сгенерировали в 2 раза больше вариантов рекламного сообщения для разных целевых аудиторий, сравнили их и обосновали выбор. Первая группа сделала только первую часть практики «Разработка вариантов рекламного сообщения» за одинаковое время.

Индивидуализация образовательной траектории

Системы на основе ИИ способны анализировать успеваемость, выявлять слабые места и предлагать дополнительные материалы или задания для устранения пробелов. Для студентов СПО, где разброс в уровне подготовки студентов может быть значительным, это особенно ценно. ИИ-тьюторы, доступные в любое время суток, могут предоставлять мгновенную обратную связь по заданиям, что критично для дисциплин креативного цикла, где скорость отклика определяют качество обучения.

Формирование актуальных цифровых компетенций

К 2030 году, по данным Минпросвещения России, до 80 % сотрудников российских компаний будут владеть навыками использования технологий искусственного интеллекта [4]. Студент, осваивающий ИИ-инструменты в процессе обучения, формирует универсальную цифровую компетенцию — промпт-инжиниринг, понимание принципов генеративных моделей, навыки оценки качества сгенерированного контента.

В РАНХиГС на направлении 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» уже реализуется профиль «Цифровые коммуникации и искусственный интеллект», где студенты изучают, как нейросети (Midjourney, ChatGPT) создают контент, анализируют аудиторию через ИИ-инструменты и применяют ИИ для автоматизации коммуникационных процессов [5]. Это подтверждает, что образовательное сообщество признаёт ИИ-компетенции неотъемлемой частью подготовки рекламистов.

Автоматизация рутинных исследовательских задач

Рекламная специальность предусматривает проведение исследований для создания рекламного продукта (ПК 1.1–1.5) [3]. ИИ-инструменты способны за секунды обработать большие массивы данных о поведении потребителей, выявить закономерности и предложить гипотезы [6]. Студенты могут использовать нейросети для анализа конкурентов, составления контент-планов, сегментации аудитории и построения медиапланов. Искусственный интеллект анализирует миллионы записей за секунды, тогда как человеку на эту же задачу требуются часы [7].

Расширение доступности творческих инструментов

Нейросети для генерации изображений и видео становятся мощным инструментом для студентов, не имеющих профессиональных навыков рисунка или монтажа. Исследователи отмечают, что такие технологии могут стать «мощным инструментом для педагогов профессионального образования благодаря возможностям визуализации сложных концепций, упрощению учебного материала и повышению вовлеченности студентов» [5, с. 15]. Студент-рекламист, обладающий сильной концептуальной мыслью, но ограниченный в техниках визуализации, может с помощью нейросетей создавать качественные рекламные макеты, ранее для этой задачи привлекались профессиональные дизайнеры.

Недостатки и риски использования ИИ в подготовке рекламистов

Деградация креативного мышления и «когнитивная атрофия»

Ключевой риск применения ИИ в рекламном образовании связан с возможной подменой собственного творческого процесса механической генерацией. Как отмечает карьерный эксперт Виталий Ранн, «если делегировать ИИ не только рутину, но и сам процесс осмысления, специалист рискует превратиться в оператора кнопки «Сгенерировать»» [7]. Ещё опаснее «иллюзия компетентности: лёгкость получения ответа создаёт ощущение, что человек действительно разобрался в теме» [7].

Для рекламной специальности эта проблема стоит особенно остро, так как креативность — это ядро профессии, но никак не вспомогательный навык. Если студент привыкает получать готовые креативные решения от нейросети, он не развивает способность к самостоятельному генерированию идей, которая остаётся главным конкурентным преимуществом человека на рынке труда.

«Галлюцинации» и проблема достоверности данных

Нейросети иногда «придумывают» факты: несуществующие исследования, ложные цитаты, неверные даты [7]. В рекламной деятельности, где точность данных о рынке, конкуренте и целевой аудитории напрямую влияет на результат кампании, это критический риск. Студент, который использует сгенерированный анализ рынка (особенно без верификации), может получить результат, не соответствующий реальности, и на его основе принять ошибочные решения.

Этические и правовые проблемы

Использование ИИ в рекламе вызывает комплекс этических вопросов: авторские права на сгенерированный контент, риск дискредитации конкурентов с помощью дипфейков, нарушение конфиденциальности пользовательских данных при анализе аудитории [6]. Как отмечают исследователи, «книги, статьи и другой контент, на котором учится ИИ, мог попасть в открытый доступ нелегально, с нарушением авторских прав» [9]. Студенты должны осознавать эти риски, однако в действующих программах СПО эти вопросы часто не затронуты.

Проблема академической добросовестности

Каждая седьмая работа российских студентов в 2024 году была сдана с использованием ИИ, что показали проверки на антиплагиат [10]. Традиционные формы оценки знаний: рефераты, курсовые работы, эссе — теряют ценность для

диагностики, когда студент может сгенерировать структурированный текст на любую тему за несколько минут. В рекламной специальности, где значительная часть заданий связана с созданием текстовых и визуальных материалов, эта серьезная проблема.

Снижение социальной интерактивности и дефицит обратной связи

Использование ИИ может привести к снижению социальной активности учащихся, так как многие задачи выполняются автоматически без участия человека [3, с. 32]. В СПО, где личный контакт с преподавателем-наставником и практико-ориентированное обучение остаются ключевыми элементами образовательного процесса [2, с. 49], чрезмерная автоматизация может нарушить формирование коммуникативных компетенций, критически важных для рекламиста, работающего с клиентами, командой и аудиторией.

Модель поэтапного внедрения ИИ в учебный процесс

На основе проведённого анализа и с учётом рекомендаций исследователей [2] [11] можно рекомендовать трёх-этапную модель интеграции ИИ в подготовку студентов специальности 42.02.01 «Реклама».

1. Формирование ИИ-грамотности (1 курс)

Знакомство с принципами работы генеративных нейросетей: текстовых, визуальных, мультимодальных. Освоение базового промпт-инжиниринга: формулирование запросов, оценка качества ответов, выявление «галлюцинаций». Изучение этических и правовых аспектов использования ИИ в рекламе: авторские права, конфиденциальность данных, границы допустимого использования. Интеграция в дисциплину «Информационные технологии в профессиональной деятельности» (обязательная часть ФГОС) [3].

2. Прикладное использование ИИ в профессиональных модулях (2 курс)

Модуль ПМ.01 «Проведение исследований для создания и реализации рекламного продукта». Использование ИИ для анализа рынка, сегментации аудитории, обработки опросных данных.

Модуль ПМ.02 «Разработка и осуществление стратегического и тактического планирования». ИИ-инструменты для медиапланирования, прогнозирования эффективности кампаний, генерации вариантов стратегии.

Модуль ПМ.03 «Продвижение в среде Интернет». Использование ИИ для SEO-оптимизации, создания контент-планов, автоматизации таргетированной рекламы.

Модуль ПМ.04 «Создание ключевых вербальных и визуальных сообщений». Генерация рекламных текстов, визуальных концепций, сценариев видеороликов с последующим критическим анализом и редактированием.

3. Проектная деятельность и оценка компетенций (выходной контроль)

Выполнение комплексного проекта: разработка рекламной кампании с применением ИИ-инструментов на всех этапах — от исследования до результата и продакшена. Защита проекта с обязательным обоснованием: какие инструменты использовались, какие промпты применялись, что было сгенерировано и что создано самостоятельно, как производилась верификация результатов. Переход от оценки «кто написал текст» к оценке «как студент думает и принимает решение» [10]: устная защита, разбор кейсов, демонстрация понимания логики принятых решений.

Методические рекомендации преподавателям

1. Разработка регламента использования ИИ. Образовательная организация совместно с преподавателями, студентами, возможно и их родителями должна разработать правила применения ИИ-инструментов в учебном процессе [11], которые определяют, какие задачи разрешено делегировать нейросетям, а какие — требуют самостоятельного выполнения.

2. Проектирование заданий, устойчивых к «нейросетевому списыванию». Смещение фокуса с воспроизведения знаний на их применение в нестандартных ситуациях: анализ конкретных кейсов, устная защита решений, проектирование в командах, итоговое обсуждение.

3. Обучение преподавателей. Владение базовыми ИИ-инструментами, понимание их ограничений, навыки критической оценки сгенерированного контента. Сокращение времени на подготовку дидактических материалов благодаря ИИ составляет 35–40 % [11], это освобождает ресурсы для методической работы.

4. Соблюдение баланса автоматизации и человеческого взаимодействия. ИИ должен использоваться как «интеллектуальный усилитель», никак не замена педагогического общения [10]. Особенно важно в СПО сохранение наставнической функции преподавателя [2].

5. Формирование культуры академической добросовестности. Студенты должны указывать, какие ИИ-инструменты использовались и какие промпты использовали [10]. Это формирует осознанное и ответственное отношение к технологиям.

Заключение

Интеграция искусственного интеллекта в подготовку студентов специальности 42.02.01 «Реклама» в настоящее время — производственная необходимость. Рекламная индустрия уже работает с ИИ как базовой технологией, и выпускник СПО, не владеющий этими инструментами, может оказаться неконкурентоспособным на рынке труда. Однако внедрение ИИ не должно быть похоже на автоматизацию, подменяющую развитие креативности и критического мышления.

Рекомендованная модель поэтапного внедрения позволяет сохранить баланс: на первом этапе формируется понимание принципов и ограничений ИИ, на втором — студентами осваиваются прикладные навыки в контексте профессиональных модулей, на третьем — компетенции оцениваются через проектную деятельность с обязательной проверкой собственного мышления студента.

Будущее подготовки рекламистов в системе СПО в создании синергии, где профессиональное мастерство педагога и творческий потенциал студента многократно усиливаются возможностями интеллектуальных систем. При таком подходе ИИ становится инструментом профессионального роста.

Литература:

1. Реклама с интеллектом: как нейросети переосмысливают принципы продвижения. — Текст: электронный // РБК: [сайт]. — URL: <https://yandex-ai.rbc.ru/article-1/> (дата обращения: 11.10.2026).
2. Искусственный интеллект в среднем профессиональном образовании: взгляд и ожидания обучающихся. — Текст: электронный // КиберЛенинка: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-srednem-professionalnom-obrazovanii-vzglyad-i-ozhidaniya-obuchayuschisya> (дата обращения: 11.10.2026).
3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 21.07.2023 № 552. — Текст: электронный // Официальное опубликование правовых актов: [сайт]. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202308220011> (дата обращения: 11.10.2026).
4. Формирование компетенций в сфере ИИ: от чемпионата высоких технологий к ФГОС СПО // Институт развития профессионального образования: [сайт]. — URL: <https://nsk-forum.ru/upload/iblock/c2f/eetze20gn9nar5b-v0p43ru593a310iik.pdf> (дата обращения: 08.10.2026).
5. Цифровые коммуникации и искусственный интеллект. — Текст: электронный // Институт общественных наук РАНХиГС: [сайт]. — URL: <https://ion.ranepa.ru/ba/tsifrovye-kommunikatsii-i-iskusstvennyy-intellekt/> (дата обращения: 11.10.2026).
6. Искусственный интеллект в рекламе: технологические и правовые вызовы. — Текст: электронный // КиберЛенинка: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-reklame-tehnologicheskie-i-pravovye-vyzovy/viewer> (дата обращения: 11.10.2026).
7. Плюсы и минусы использования ИИ. — Текст: электронный // hh Карьера: [сайт]. — URL: <https://career.hh.ru/article/plyusy-i-minusy-ispolzovaniya-ii> (дата обращения: 11.10.2026).
8. Беляева Е. А. Использование нейросетей в образовательном процессе СПО: практическое пособие. — М.: Издательский дом «Академия», 2025. — 64 с. — URL: <https://rumc44.ru/metodika/beljaeva-neiro2025.pdf> (дата обращения: 08.10.2026).
9. Скрипниченко, П. Как применять искусственный интеллект в сфере образования / П. Скрипниченко. — Текст: электронный // Контур: [сайт]. — URL: https://kontur.ru/talk/spravka/56138-iskusstvennyy-intellekt_v_sfere-obrazovaniya (дата обращения: 11.10.2026).
10. Студенты без дипломной работы: как нейросети повлияли на обучение юристов. — Текст: электронный // Сфера: [сайт]. — URL: <https://legalacademy.ru/sphere/post/studenty-bez-diplomnoi-raboty-kak-neiroseti-povliyali-na-obuchenie-yuristov> (дата обращения: 11.10.2026).
11. Искусственный интеллект в среднем профессиональном образовании: возможности, вызовы и пути интеграции. — Текст: электронный // ЯУчитель: [сайт]. — URL: <https://yachitel.ru/tpost/vcsi9p82p1-iskusstvennii-intellekt-v-srednem-profes> (дата обращения: 11.10.2026).

Особенности работы с одарёнными детьми в условиях общеобразовательной школы

Николаева Элеонора Давыдовна, учитель английского языка
МОБУ СОШ № 82 г. Сочи (Краснодарский край)

В статье рассматриваются ключевые проблемы и специфика организации работы с одарёнными детьми в условиях массовой общеобразовательной школы. Анализируются психолого-педагогические особенности данной категории учащихся, описываются основные формы и методы дифференцированного обучения, а также роль учителя в создании развивающей образовательной среды. Особое внимание уделяется необходимости системного подхода, сочетающего урочную и внеурочную деятельность.

Ключевые слова: одарённость, интеллектуальная одарённость, творческая одарённость, дифференциация обучения, индивидуализация, общеобразовательная школа, педагогическое сопровождение, психолого-педагогическая поддержка.

Проблема выявления, поддержки и развития одарённых детей является одной из приоритетных задач современной российской системы образования. В условиях перехода к экономике знаний интеллектуальный и творческий потенциал подрастающего поколения становится главным стратегическим ресурсом государства. Однако парадокс заключается в том, что именно одарённые дети чаще всего оказываются в группе риска школьной неуспешности. Стандартизированная образовательная программа, ориентированная на среднего ученика, не способна удовлетворить повышенные познавательные потребности одарённых детей, что ведёт их к снижению учебной мотивации, развитию перфекционизма, социальной изоляции и в конечном итоге к невос требованности таланта.

Цель данной статьи — проанализировать специфику работы с одарёнными учащимися в условиях массовой школы и предложить эффективные модели педагогического сопровождения, доступные для реализации в рамках действующего Федерального государственного образовательного стандарта.

1. Психолого-педагогический портрет одарённого ребёнка

Одарённость — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. В педагогической практике принято выделять несколько видов одарённости: интеллектуальную, академическую, творческую, художественную, социальную (лидерскую) и психомоторную.

Работа в общеобразовательной школе осложняется тем, что группа одарённых детей крайне неоднородна. Тем не менее можно выделить ряд общих психологических особенностей, которые необходимо учитывать педагогу:

- высокая познавательная активность. Одарённые дети задают вопросы, выходящие далеко за рамки школьной программы. Они способны длительное время

концентрироваться на задаче, которая им интересна, но демонстрируют полное отсутствие внимания к рутинным или репродуктивным заданиям;

- нестандартность мышления. Одарённые ученики часто предлагают оригинальные, нетривиальные способы решения задач. При этом они могут игнорировать алгоритмы, навязываемые учителем, что ошибочно трактуется как нарушение дисциплины;

- перфекционизм и повышенная чувствительность. Стремление к совершенству часто оборачивается страхом ошибки. Неудача может восприниматься как личная трагедия и приводить к отказу от деятельности. Эмоциональная сфера одарённых детей отличается глубиной и нестабильностью;

- асинхронность развития. Интеллектуальное развитие одарённого ребёнка значительно опережает его социальный и эмоциональный возраст. Пятиклассник может решать задачи уровня первого курса вуза, но при этом остро нуждаться в поддержке при выстраивании отношений со сверстниками;

- потребность в общении со взрослыми. Из-за разницы в интересах со сверстниками одарённые дети часто тянутся к учителям, предпочитая их компанию общению с одноклассниками.

2. Основные направления работы в условиях массовой школы

Создание условий для развития одарённости в обычной школе не требует открытия отдельных гимназических классов для избранных. Эффективная система строится на принципах внутренней дифференциации и индивидуализации в рамках смешанных классов.

2.1. Выявление одарённости

Первый и самый сложный этап. В условиях школы он не должен сводиться только к тестам IQ. Комплексная диагностика должна включать:

- наблюдение: анкетирование учителей-предметников для выявления детей с высокой скоростью

усвоения материала, познавательной активностью и нестандартным мышлением;

- анализ продуктов деятельности: изучение портфолио, участие в школьных и внешкольных олимпиадах, конкурсах, проектной деятельности;

- психологическое тестирование: использование проективных методик и тестов креативности (например, тесты Торренса), которые позволяют выявить не только уровень интеллекта, но и творческий потенциал.

2.2. Модификация учебного процесса (урочная деятельность)

Главная ошибка учителя — предлагать одарённому ребёнку просто «сделать ещё пять таких же примеров». Это убивает мотивацию. Основные стратегии работы на уроке:

- углубление и усложнение. Вместо выполнения большого количества заданий ребёнок работает с более сложным материалом. Например, изучает не только фактологию, но и методологию науки, анализирует первоисточники;

- ускорение. Ребёнку предоставляется возможность самостоятельно изучать часть программы и сдавать зачеты экстерном, освобождая время для исследовательской работы;

- проблемное обучение. Учитель ставит перед классом (или перед группой одарённых учеников внутри класса) открытые задачи, не имеющие однозначного ответа;

- метод проектов. Долгосрочные исследовательские проекты позволяют нуждающимся в самостоятельности одарённым детям проявить инициативу, использовать межпредметные связи и получить реальный результат;

- тьюторское сопровождение. Учитель выступает не как транслятор знаний, а как наставник, помогающий ребёнку выстроить индивидуальную образовательную траекторию.

2.3. Внеурочная деятельность и дополнительное образование

Именно во внеурочное время создаются оптимальные условия для общения одарённых детей друг с другом, что решает проблему социальной изоляции. В российской педагогической традиции накоплен богатый опыт такой работы:

- олимпиадное движение. Подготовка к Всероссийской олимпиаде школьников — классический и наиболее эффективный путь развития интеллектуальной одарённости. Важно, чтобы подготовка включала не только решение типовых задач, но и разбор нестандартных кейсов;

- научные общества учащихся. В школьных научных секциях дети под руководством педагогов проводят настоящие исследования, пишут статьи и защищают их на ученических конференциях;

- интеллектуальные игры и клубы. Интеллектуальные соревнования в формате «Что? Где? Когда?», де-

батов, кейс-чемпионатов развивают не только эрудицию, но и навыки командной работы, критическое мышление и стрессоустойчивость;

- сезонные и каникулярные школы. На выездных интенсивах одарённые дети погружаются в предметную среду, общаются с ведущими учеными и преподавателями вузов.

3. Роль педагога и риски педагогического сопровождения

Работа с одарёнными детьми предъявляет высочайшие требования к профессиональной компетентности учителя. Педагог должен не только обладать глубокими предметными знаниями, но и владеть технологиями развивающего обучения, быть психологически гибким и готовым к партнерской позиции.

Учитель, работающий с талантливыми учениками, неизбежно сталкивается с рядом профессиональных рисков:

- профессиональная ревность. Педагог может воспринимать эрудированного ребёнка как угрозу своему авторитету. Важно понимать, что задача учителя — не продемонстрировать собственные знания, а зажечь интерес ученика и направить его;

- эмоциональное выгорание. Одарённые дети требуют от учителя колоссальных энергетических затрат, постоянного самообразования и готовности отвечать на самые неожиданные вопросы;

- социальная дезадаптация ребёнка. Погружаясь в предмет, одарённый ученик может полностью выпасть из социальной жизни класса. Задача педагога — мягко интегрировать ребёнка в коллектив, используя его сильные стороны (например, назначив ответственным за техническую или аналитическую часть общего проекта).

4. Модель куста ресурсов как решение для сельской и малокомплектной школы

Особую трудность представляет работа с одарёнными детьми в условиях малокомплектных и сельских школ, где нет узких специалистов. Здесь эффективной оказывается сетевая модель: школа выступает не изолированным звеном, а центром «куста», объединяющего ресурсы районной библиотеки, местного дома культуры, предприятий (для целей профориентации) и, что самое важное, дистанционных платформ. Современные цифровые образовательные ресурсы, виртуальные кружки и онлайн-олимпиады позволяют ребёнку из самой отдалённой деревни получить доступ к образованию высокого уровня, взаимодействуя с такими же мотивированными сверстниками из других регионов.

В заключение хочется отметить, что работа с одарёнными детьми в общеобразовательной школе — это не создание «тепличных условий» для избранных, а кропотливая настройка образовательной среды, в которой каждый ребёнок с высоким потенциалом может быть за-

мечен и поддержан. Перенос фокуса с унификации на индивидуализацию, внедрение проектной и исследовательской деятельности, развитие системы наставничества и олимпиадного движения позволяют превратить массовую школу из места передачи знаний в пространство выращивания талантов. Успех этой работы напрямую зависит от готовности педагогического коллектива к не-

прерывному профессиональному росту и смене традиционной парадигмы «учитель над учеником» на парадигму «учитель — старший товарищ». Только системный подход, объединяющий усилия администрации, учителей-предметников, психологов и родителей, способен обеспечить полноценную реализацию потенциала одарённых детей на благо развития российского общества.

Литература:

1. Богоявленская, Д. Б. Психология одарённости: понятие, виды, проблемы / Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская. — Москва : МИОО, 2000. — 176 с.
2. Лейтес, Н. С. Возрастная одарённость школьников. — Москва : Академия, 2000. — 320 с.
3. Савенков, А. И. Психология детской одарённости. — Москва : Генезис, 2017. — 440 с.
4. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. — Москва : Изд-во УНЦ ДО, 2011. — 222 с.
5. Юркевич, В. С. Одарённый ребёнок: иллюзии и реальность. — Москва : Просвещение, 2000. — 136 с.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм. и доп.) // КонсультантПлюс : [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 11.10.2026).
7. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 (ред. от 18.06.2025) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // КонсультантПлюс : [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (дата обращения 11.10.2026).

Формирование позитивной я-концепции у младших школьников средствами театральной педагогики

Огородникова Анастасия Денисовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Липкина Нина Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Рассматривается проблема формирования позитивной Я-концепции у детей младшего школьного возраста в условиях общеобразовательной школы. Актуальность исследования обусловлена противоречием между требованиями ФГОС НОО к личностным результатам обучения и сложившейся системой оценивания, ориентированной на внешние критерии успешности. Обосновывается потенциал театральной педагогики как средства психолого-педагогического сопровождения личностного развития обучающихся. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающие эффективность программы театральной студии «Мир театра». Наиболее выраженная динамика зафиксирована по показателю самооффективности (прирост 32 %). Делается вывод о целесообразности включения театрально-игровых методов в систему формирования позитивной Я-концепции младших школьников.

Ключевые слова: позитивная Я-концепция, младший школьный возраст, самооценка, самоуважение, самооффективность, театральная педагогика, внеурочная деятельность.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования актуализируют необходимость достижения личностных результатов, среди которых особое место занимает сформированность позитивной самооценки и целостного образа «Я» обучающегося. Однако сложившаяся система оценивания, ориентированная на внешние критерии успешности, зачастую провоцирует рост школьной тревожности, формирование заниженной самооценки и феномена «выученной беспомощности» уже на начальной

ступени образования [1; 3]. Данное противоречие детерминирует поиск эффективных технологий психолого-педагогического сопровождения, направленных на формирование позитивной Я-концепции детей младшего школьного возраста.

В психолого-педагогической науке Я-концепция рассматривается как динамическая система представлений человека о самом себе [2; 5]. Согласно структурной модели Р. Бернса, Я-концепция включает когнитивный (образ «Я»), аффективный (самооценка, самоотношение) и по-

веденческий компоненты [2]. Л. С. Выготский и Д. Б. Эльконин, обосновывая сензитивность младшего школьного возраста, указывали на переход учебной деятельности в разряд ведущей, что делает самооценку ребенка производной от его академических успехов или неудач. Вместе с тем, как отмечает А. В. Захарова, формирование адекватной самооценки в данный период требует специально организованных педагогических условий. Потенциал театральной педагогики в этом контексте, особенно в рамках внеурочной деятельности, где отсутствует жесткая оценочность, изучен недостаточно, что и определило проблему настоящего исследования.

Цель исследования — теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности программы формирования позитивной Я-концепции у младших школьников средствами театральной педагогики во внеурочной деятельности.

Исследование проводилось на базе МАОУ «Дуплекс» в период 2025–2026 гг. В нем приняли участие 50 обучающихся вторых классов, из которых была сформирована экспериментальная (ЭГ, $n = 25$) и контрольная (КГ, $n = 25$) группы, эквивалентные по исходному уровню сформированности Я-концепции.

Диагностический инструментарий включал: методику «Лесенка» (В. Г. Щур) для оценки самооценки; «Шкалу самоуважения Розенберга»; опросник «Определение степени самооэффективности» (Р. Шварцер, М. Ерусалем). Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью методов описательной статистики.

Для экспериментальной группы была разработана и реализована программа театральной студии «Мир театра», рассчитанная на 28 недель (56 занятий по 45 минут, 2 раза в неделю) в рамках внеурочной деятельности. Каждое занятие строилось по театральной структуре: «театральный звонок» (ритуал начала), сценическая разминка, основная репетиция, рефлексия, «театральные аплодисменты» (ритуал окончания).

Программа включала три блока:

- «Знакомство с ролью» (когнитивный компонент) — расширение представлений о себе через создание сценического образа (упражнения «Оправдание позы», «Скульптура», «Я — предмет»);
- «Мастерская эмоций» (аффективный компонент) — развитие эмоциональной рефлексии и формирование толерантного отношения к ошибкам через дистанцирование от роли (этюды «Зеркало настроения», «Сценка-ошибка»);
- «Репетиции и премьеры» (поведенческий компонент) — формирование уверенного поведения и адаптивного атрибутивного стиля через подготовку и публичное выступление с мини-спектаклем «Я могу!» (распределение

ролей, репетиции, изготовление афиши, премьеры, рефлексия).

Содержательной основой поведенческого блока стал авторский сборник сказок «Тёплые рифмы», включающий 6 сказок, каждая из которых направлена на решение определенных задач формирования позитивной Я-концепции. Для постановки была выбрана сказка «Смелый ёжик», сюжет которой наиболее полно отражает проблему формирования самооэффективности.

Результаты констатирующего этапа показали, что наиболее сформированным компонентом Я-концепции является самооценка: высокий и выше среднего уровни — 76 % в ЭГ и 68 % в КГ. Самоуважение — 68 % и 60 % соответственно. Наиболее проблемным компонентом выступила самооэффективность: лишь 40 % учащихся ЭГ и 32 % КГ продемонстрировали высокий и выше среднего уровни.

После реализации программы проведена повторная диагностика. В экспериментальной группе зафиксирована положительная динамика по всем трем компонентам: самооценка выросла с 76 % до 88 % (+12 %), самоуважение — с 68 % до 84 % (+16 %), самооэффективность — с 40 % до 72 % (+32 %). В контрольной группе прирост по каждому компоненту не превысил 4 %, что соответствует естественной возрастной динамике.

Наряду с количественными изменениями, зафиксированы качественные сдвиги: снизился уровень тревожности при публичных ответах, увеличилось число позитивных самоописаний, сформировался адаптивный атрибутивный стиль («я ошибся, но понял, как правильно»). Ключевым механизмом этих изменений выступила именно театральная форма работы: дистанцирование от роли позволило безопасно проработать страх ошибки, а публичное выступление создало ситуацию успеха.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают эффективность программы театральной студии «Мир театра» и позволяют сделать вывод о том, что целенаправленное использование театрально-педагогических методов, в том числе постановка спектакля по мотивам авторских сказок, способствует формированию позитивной Я-концепции у детей младшего школьного возраста. Наиболее выраженное воздействие театральная педагогика оказывает на поведенческий компонент — самооэффективность (прирост 32 %), что объясняется созданием ситуации публичного успеха и переживанием опыта «я справляюсь» в безопасной среде театральной игры. Программа может быть использована в практике педагогов-психологов, учителей начальных классов и педагогов дополнительного образования.

Литература:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М.: Прогресс, 1986. — 422 с.
2. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. — М.: Эксмо, 2005. — 512 с.
3. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. — Минск: БГПУ, 1993. — 99 с.

4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, 2004. — 352 с.
5. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. — М.: Эксмо-Пресс, 2001. — 416 с.
6. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе. — М.: Генезис, 2016. — 280 с.

Особенности формирования позитивной я-концепции у детей младшего школьного возраста в условиях общеобразовательной школы

Огородникова Анастасия Денисовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Липкина Нина Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье рассматриваются теоретические и эмпирические аспекты формирования я-концепции у детей младшего школьного возраста. На основе анализа психолого-педагогической литературы раскрывается структура я-концепции. Представлены результаты констатирующего исследования, проведённого среди 25 учащихся 1-го класса. Представлены рекомендации по формированию позитивной я-концепции в образовательной среде.

Ключевые слова: я-концепция, младший школьный возраст, самооценка, самоуважение, самоэффективность, социальная среда, педагогическое сопровождение.

Features of the formation of a positive self-concept in children of primary school age in a secondary school

Ogorodnikova Anastasia Denisovna, master's degree student

Scientific advisor: Lipkina Nina Grigoryevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Perm State Humanitarian and Pedagogical University

This article examines the theoretical and empirical aspects of self-concept development in primary school-aged children. Based on an analysis of psychological and pedagogical literature, the structure of self-concept is revealed. The results of a preliminary study conducted among 25 first-grade students are presented. Recommendations for fostering a positive self-concept in the educational environment are provided.

Keywords: self-concept, primary school age, self-esteem, self-respect, self-efficacy, social environment, pedagogical support.

Согласно психолого-педагогическим исследованиям младший школьный возраст выступает одним из ключевых этапов развития Я-концепции личности. В этот период происходит усложнение структуры самосознания, ребенок активно учится рефлексии и самонаблюдению.

Современная педагогическая наука все более акцентирует внимание на формировании позитивной я-концепции у детей младшего школьного возраста как необходимого условия успешной адаптации ребенка в социуме и личностного роста. Это особенно актуально в условиях начальной школы, поскольку важно в этот период запустить механизмы саморазвития детей.

В психологическом словаре дается следующее определение понятия «Я-концепция» — это «относительно устойчивая, осознанная и неповторимая система представлений о себе каждого индивида, благодаря чему он выстраивает собственное взаимодействие с окружающей его социальной средой». [2]

С точки зрения С. Л. Рубинштейна, индивид относит к представлению «Я» как осознание своего физического

тела (особенности тела, регуляция органов чувств и т. д.), так и внутреннее психическое содержание. [6]

Кроме этого, С. Л. Рубинштейн отмечает, что самосознание собственного «я» не происходит бесконтрольно и отдельно от индивида. Важными особенностями, по его мнению, является осмысление жизненного опыта, социальной среды и т. д., причем, изменения в этих сферах и получение нового жизненного опыта напрямую влияют на развитие личности и приобретение новых представлений о себе. [6]

И. С. Кон дает понятие «Я», описывая его как интегративное начало, проявляющееся активно и творчески и позволяющее индивиду контролировать свою деятельность. [4] Раскрывая сущность понятия, И. С. Кон характеризует его двумя проявлениями. Первое понятие он определяет как «эго» — активно действующее и экзистенциальное. А во втором случае он описывает понятие «Я» как объект внутреннего восприятия, категориальное и образное. Описывая двойное представление индивида о себе, И. С. Кон выдвигает проблему — может ли индивид аде-

кватно оценивать собственное представление о себе, находясь при этом на рубеже двух функций: регуляторно-организующей и эго-защитной. Из-за эго-защитной функции, влияющей на частное искажение представлений о себе, индивид, по утверждению автора, не может свободно и полноправно владеть своим поведением. [4]

Р. Б. Бернс в своём определении отмечал, что «Я-концепция» — это совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их самооценкой. И выделял следующие составляющие «Я-концепции»:

- реальное «Я» (представление о себе сейчас);
- идеальное «Я» (то, каким он должен был стать или станет, основываясь на своих идеалах);
- зеркальное «Я» (то, как он себя видит, основываясь на мнении окружающих) [1]

Согласно исследованиям Л. С. Выготского, в семилетнем возрасте начинается активное формирование самооценки как интегральной характеристики личности, опирающейся на анализ собственных достижений и неудач [3].

Характерными особенностями я-концепции у младшего школьника являются:

- ситуативность — оценка себя зависит от конкретной ситуации («Я хороший в математике, но плохой в рисовании»);
- внешняя обусловленность — высокая зависимость от оценок учителя, родителей, сверстников;
- динамичность — быстрая изменчивость под влиянием успеха или неудачи;
- недостаточная интеграция — отсутствие целостного, обобщённого образа «Я».

В младшем школьном возрасте я-концепция проходит три ключевые фазы:

6–7 лет — формирование первичного образа «Я» на основе внешних признаков и оценок взрослых.

7–9 лет — развитие рефлексии, появление способности к самонаблюдению и критическому осмыслению.

9–10 лет — формирование обобщённой самооценки и личностных установок.

Я-концепция формируется в процессе социального взаимодействия и опирается на опыт деятельности, оценки значимых других и внутренние установки. Её развитие — это непрерывный процесс, проходящий через возрастные стадии.

Для изучения особенности формирования я-концепции у детей младшего школьного возраста нами было проведено эмпирическое исследование на базе предметно-языковой школы «Дуплекс» среди учащихся 1-го класса. В исследовании приняло участие 25 детей.

На основании анализа психолого-педагогической литературы мы выявили следующие показатели сформированности «Я-концепции»: самооценка, самоуважение и самоэффективность. Для диагностики уровня сформированности «Я-концепции» младших школьников использовались следующие методики: «Лесенка» по В. Г. Щур, «Шкала самоуважения Розенберга», «Определение степени самоэффективности» по Р. Шварцер и М. Ерусалем.

Анализ результатов исследования уровня развития «Я-концепции» у детей по всем методикам показал, что 5 детей (20 %) имеют высокий уровень развития Я-концепции, у 10 обучающихся (40 %) — уровень развития Я-концепции выше среднего, 7 детей (28 %) имеют средний уровень развития Я-концепции, у 3 обучающихся (12 %) — уровень развития Я-концепции ниже среднего. Так, было установлено, что уровень Я-концепции у детей младшего школьного возраста данной группы детей оказался невысоким.

На основании проведенного мы сделали следующий вывод: методика «Лесенка» по В. Г. Щур позволила нам определить, что у большинства детей выявлен адекватный уровень самооценки. Дети осознанно выделяют свои сильные и слабые стороны, при этом аргументируя свой выбор: «Я добрый, потому что всегда могу прийти на помощь», тем не менее, в единичных случаях был выявлен низкий уровень самооценки, аргументированный утверждениями: «Я плохой, потому что плохо учусь». Таким образом, самооценка в младшем школьном возрасте изменяема, носит динамичный характер и чувствительна к внешним оценкам.

По результатам методики «Шкала самоуважения Розенберга» мы сделали вывод, что преобладающим является средний уровень самоуважения. Дети признают свою ценность, но достаточно критично относятся к неудачам. Результаты исследования позволяют нам утверждать, что самоуважение тесным образом связано с получением опыта успеха.

Анализируя результаты исследования по методике «Определение степени самоэффективности» по Р. Шварцер и М. Ерусалем мы определили, что большинство младших школьников имеют умеренный уровень самоэффективности. Вера в собственный успех зависит от количества приложенных усилий. (Например, «Если я сильно постараюсь, то справлюсь с этим примером»). Дети с завышенным уровнем самоэффективности часто переоценивают свои силы, не учитывая уровень имеющихся навыков для решения той или иной задачи. Дети с низким уровнем самоэффективности часто отказываются от попытки решения задачи, так как сталкиваются со страхом: «У меня не получится». Таким образом, самоэффективность часто зависит от опыта достижения целей и формируется через поддержку взрослых.

Проанализировав результаты исследования, мы можем сделать вывод о том, что в младшем школьном возрасте я-концепция находится в процессе формирования и результаты исследования подтверждают, что я-концепция младшего школьника находится в стадии активного становления. Она характеризуется:

- высокой пластичностью;
- зависимостью от внешних оценок;
- ситуативностью;
- недостаточной стабильностью.

Наиболее уязвимыми оказались дети с заниженной самооценкой и низкой самоэффективностью. У них наблюдается:

- избегание ответственности;

- тревожность;
- пассивность;
- склонность к социальной изоляции.

Это создаёт риск формирования негативной я-концепции, которая может сохраняться и в более старшем возрасте.

Результаты исследования позволяют выработать конкретные стратегии по педагогическому сопровождению детей младшего школьного возраста для педагогов:

- Использовать позитивную оценку, фокусируясь на усилиях: «Ты хорошо постарался — это важно».
- Избегать сравнения между детьми.
- Создавать ситуации успеха для детей с низкой самооценкой.

Для школьного психолога:

- Проводить тренинги уверенности в себе.

- Организовать проект «Мои сильные стороны».
- Проводить родительские встречи на тему поддержки самооценки.

Таких образом, Я-концепция у младшего школьника — это динамическая и формируемая структура, требующая внимания и поддержки со стороны педагогов. Исследование показало, что у значительной части детей (40 %) Я-концепция сформирована недостаточно, что может повлиять на их дальнейшее развитие.

Педагогическое сопровождение должно быть системным, профилактическим и ориентированным на создание поддерживающей образовательной среды. Только в условиях признания, уважения и доверия у ребёнка формируется позитивный образ «Я», который становится основой его личностного роста, учебной мотивации и социальной адаптации.

Литература:

1. Бёрнс, Р. Б. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Б. Бёрнс. — М.: Прогресс, 1986. — 401 с.
2. Большой психологический словарь: под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — М.: Аст-Москва, 2008. — 875 с.
3. Выготский, Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1984. — 306 с.
4. Кон И. С. Открытие «Я». — М., 1978
5. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. — М.: Смысл, 2002
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / сост., авт. коммент. и послесл. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. СПб., 2009

Ритм: ключ к гармоничному развитию ребёнка

Орлова Алия Юсуповна, музыкальный руководитель

МАДОУ детский сад общеразвивающего вида № 23 г. Новороссийска (Краснодарский край)

Статья является методическим пособием для воспитателей, музыкальных руководителей ДОУ и родителей. Демонстрирует процесс развития музыкальности, показывая, что чувство ритма можно и нужно тренировать через игру, речь и движение.

Ключевые слова: чувство ритма, ритмослоги, логоритмика, декламационный метод, двигательная координация, саморегуляция, размер (музыкальный), сильная доля, синкопированный ритм, системная диагностика, внутренний ритм.

Музыкальный ритм, по словам А. Г. Рубинштейна, подобен пульсу жизни, и он сопровождает нас с самого детства. Окружающий мир полон ритмов: смена времён года, чередование дня и ночи, биение нашего сердца — всё это подчинено определённым закономерностям. Чувство ритма заложено в каждом человеке от природы и развивается параллельно с формированием эмоциональной, двигательной, речевой и познавательной сфер. Младенцы, услышав музыку, инстинктивно реагируют радостью, движениями и звуками, что свидетельствует о положительном влиянии музыки на их психическое развитие. Поэтому создание благоприятных условий для развития музыкальности и ритмичности у детей является первостепенной задачей.

К сожалению, многие образовательные программы не обеспечивают должной ритмической организации среды и не уделяют достаточного внимания развитию чувства ритма, особенно у младших дошкольников. Бытует мнение, что чувство ритма сложно поддаётся формированию, и действительно, это одна из наиболее трудных, но и значимых задач музыкальной педагогики.

Ритм — это не просто последовательность звуков, а их соотношение по длительности, создающее уникальный музыкальный узор. Он не зависит от точных единиц времени, а оперирует относительными длительностями нот. Ритм — это мощный инструмент выражения, который определяет жанр и характер музыки. Именно ритмические особенности по-

зволяют нам различать марш от вальса, или мазурку от польки, поскольку каждый жанр имеет свои характерные ритмические фигуры.

К примеру, все мировые вальсы, популярные в 19 веке бальные танцы, сочинены в размере $\frac{3}{4}$. Акцент делается на первой доле в такте из трёх. В марше наиболее сильной долей будет первая из двух или четырёх. Однако встречаются ситуации, когда ударение переносится на вторую долю (синкопированный ритм).

Полька — это динамичный бытовой танец из Центральной Европы. Размер польки в музыке — $\frac{2}{4}$. В России полька стала известна в 1845 году. Энергия движения от слабой доли к сильной является ключевым фактором для создания целостной формы музыкального произведения или стихотворения. Владение ритмом — это необходимое условие для полноценного музыкального воспитания, а его основа — равномерно движущаяся пульсация. Дети должны учиться воспринимать эту пульсацию и применять её при исполнении текстов, ритмических упражнений и музыкальных произведений.

Для тренировки чувства ритма я использую различные подходы в обучении. Весьма эффективный метод — декламационный, так как применяются хорошо знакомые детям слова. Например, А-ня, О-ля, Та-ня, или эти же имена в уменьшительно-ласкательной форме: А-неч-ка, О-леч-ка, Та-неч-ка. При произнесении слов вслух одновременно отбивается ритм рукой. Произносятся слова чётко, равномерно и без пауз, ребёнок постепенно осознаёт закономерности пульсации ритмослогов.

Суть другого метода — в присвоении каждой ритмической единице определённого слогового обозначения. Четверть — та, восьмые — ти-ти, половина — та-а, шестнадцатые — ти-ки. Этот метод значительно ускоряет разучивание любых ритмических последовательностей. Ритмические длительности и группы усваиваются легче и более естественно. С помощью ритмослогов проще переводить слова в ритмическую формулу.

А ещё помогает ощутить пульсацию дирижирование, а дополнительное преимущество — связь с пластикой и движением.

Методический подход основывается на трёх ключевых принципах:

Принцип тщательного отбора материала. Материал я подбираю с учётом возрастных особенностей детей. Например: музыкально-дидактическая игра на развитие чувства ритма для детей младшего возраста, «Учитесь танцевать». Игровой материал, большие и маленькие матрёшки (по числу играющих). Дети садятся вокруг стола. У взрослого большая матрёшка, у детей маленькие. «Я большая матрёшка, буду учить вас танцевать», — говорит взрослый и отстукивает своей матрёшкой по столу несложный ритмический рисунок. Все дети одновременно повторяют этот ритм своими матрёшками. При повторении игры ведущим может стать ребёнок.



Мы работаем по принципу «от простого к сложному», обучение детей постепенно усложняется. Приведем в качестве примера игру «Мой весёлый барабан», цель которой — формировать навык игры на барабане, развивать ритмичность, воспитывать коммуникативные качества. Игровой материал: музыкальные инструменты, барабанчик с кармашками, картинки с изображением животных. Музыкальные инструменты разложены на столе, а картинки — в кармашках барабанчика. Игроки прокатывают барабанчик и проговаривают:

Барабан идёт по кругу,
Наш весёлый барабан.
Что покажет барабанчик,
Так и заиграем вам.

Вариант 1. Рассмотрев музыкальные инструменты и картинки, ребенок пробует соединять инструменты с музыкальными образами и исполнить импровизированно соответствующим инструментом ритмический рисунок. Например, зайчик — колотушка, ложки; медведь — бубен, барабан; лисичка — колокольчик, бубенцы и т. д.

Вариант 2. Используются «Звучащие жесты»: хлопки, шлепки, притопы, щелчки и т. д.

Вариант 3. Работа над динамикой (тихо-громко) — рисунки яркие и тусклые или раскрашенные и нет.

Громко-тихо мы играем,

Барабанчик помогает.



Принцип интеграции в различные виды музыкальной деятельности заключается в том, что ритмические упражнения внедряются в разные формы музыкальной активности. Участвуя в музыкальных занятиях, ребёнок активно вовлечён в праздники, досуги, принимает участие в конкурсах и, в конечном итоге, занимается самостоятельной деятельностью.

Эти принципы важны, так как они способствуют приобретению детьми музыкально-ритмического опыта и стимулируют их всестороннее развитие.

Именно такой подход позволяет не только освоить технические аспекты музыкального ритма, но и развить у ребёнка глубокое понимание его выразительной силы и эмоционального воздействия. Работа с ритмом, основанная на этих принципах, способствует формированию у детей не только музыкальных навыков, но и таких важных качеств, как внимание, координация, самоконтроль и творческое мышление. Понимание того, как ритм организует музыкальное пространство и создаёт ощущение движения и развития, открывает перед ребёнком новые горизонты в восприятии и исполнении музыки, делая его музыкальный опыт более осмысленным и ярким.

Развитие чувства ритма у детей дошкольного возраста — это не просто обучение музыкальным навыкам, но и формирование фундаментальных основ для их всестороннего развития. Оно способствует развитию когнитивных функций, таких как внимание, память и логическое мышление, а также улучшает координацию движений и пространственное восприятие. Дети, обладающие развитым чувством ритма, легче осваивают речь, лучше справляются с задачами, требующими последовательности действий, и проявляют большую уверенность в себе.

Важно понимать, что ритм — это не только структура музыки, но и способ организации нашего восприятия мира. Он помогает нам ориентироваться во времени, предсказывать события и чувствовать связь с окружающим миром. Поэтому, уделяя внимание развитию чувства ритма у детей, считаю, что я не только обогащаю их музыкальный опыт, но и закладываю основу для их успешной адаптации в обществе и самореализации в различных сферах жизни.

В контексте образовательных программ это означает необходимость пересмотра существующих подходов и включения в них более разнообразных и целенаправленных занятий, направленных на развитие ритмичности. Это могут быть игры с ритмическими инструментами, танцевальные упражнения, чтение стихов с выразительным ритмом, а также использование музыкальных произведений с ярко выраженной ритмической структурой. Главное — создать для детей атмосферу, в которой они смогут свободно экспериментировать с ритмом, проявлять свою индивидуальность и получать удовольствие от процесса обучения.

Занятия строятся по принципу «от простого — к сложному», опираясь на естественные формы детской активности: игру, движение, речь и музыку. Основная цель — не просто научить хлопать в такт, а сформировать внутренний ритм, который ляжет в основу речи, координации и музыкального восприятия.

1. Ритмическая разминка (5–7 минут)

Ходьба под счёт: *раз-два-три-четыре* — с изменением темпа.

Отхлопывание имён детей: *М-а-кс-им — та-та-та-та.*

Игра «Шпионы»: дети крадутся под тихую музыку, останавливаются по сигналу — развивает внимание и чувство завершенности фразы.

2. Основная часть (15–20 минут)

Декламация стихов с отхлопыванием слогов. Например:

Ко-ша-ка-се-ла-на-ок-не — та-та-та-та-та-та-та-та.

Игры с ритмослогами:

Та — хлопок.

Ти-ти — два щелчка пальцами.

Та-а — протяжное движение руками вверх.

Движения под музыку:

Под вальс — кружение, приставные шаги.

Под марш — чёткая походка, хлопки на сильной доле.

Импровизация: дети придумывают свои ритмы на барабанах, а другие отгадывают, что это — дождик, поезд, шаги медведя.

3. Заключительная часть (5 минут)

Игра «Матрёшки»: музыка играет — дети двигаются, музыка стихает — все «замирают».

Обсуждение: «Что было легко? Что понравилось?»

Важно:

Занятия проходят 2 раза в неделю по 25–30 минут. Используется разнообразная музыка: народные песни, пьесы Прокофьева, Орфа, ритмичные стихи. Акцент делается на радость от движения и игры, а не на правильность.

Применение комплексной методики, объединяющей музыку, речь и движение, даёт устойчивые и заметные результаты уже через 2–3 месяца регулярных занятий.

1. Повышение уровня развития чувства ритма

По итогам контрольного среза у 70–80 % детей наблюдается переход с низкого на средний или высокий уровень. Даже те, кто изначально не мог повторить простой ритм, начинают точно воспроизводить комбинации из 4–6 длительностей.

2. Улучшение речевой деятельности

Дети начинают чётче произносить слова, лучше делят их на слоги, правильно ставят ударение. Снижается количество речевых спотыканий, появляется интонационная выразительность.

3. Развитие двигательной координации

Улучшается ориентация в пространстве, плавность движений, способность к синхронному выполнению действий в группе. Особенно заметен прогресс у детей с гиперактивностью и нарушениями внимания.

4. Формирование навыков саморегуляции

Через ритм дети учатся ждать своей доли, выдерживать паузу, следить за собой. Это напрямую влияет на поведение: снижается импульсивность, растёт усидчивость.

5. Эмоциональное и социальное развитие

Занятия проходят в игровой форме, что снижает тревожность. Дети учатся взаимодействовать, слышать друг друга, радоваться общему успеху.

Логоритмика — это не просто упражнения, а игра, которая формирует основу речи, движения и мышления. Если вы видите, что ребёнок стал более собранным, чётким в речи и движении — методика работает. Главное — регулярность и радость от процесса.

Проверить эффективность методик развития чувства ритма у детей можно через **системную диагностику**, основанную на наблюдении, стандартизированных заданиях и сравнении результатов до и после занятий. Вот как это делается подробно и практично:

1. Воспроизведение ритмического рисунка на слух

Педагог хлопает или простукивает простой ритм (например, *та-та-ти-ти-та* — четверти и восьмые). Ребёнку предлагается повторить. Задание выполняется в индивидуальном порядке. Оценивается: точность передачи длительностей. Сохранение темпа. Умение выделить сильную долю.

2. Двигательная реакция на музыку

Ребёнку предлагается свободно двигаться под три вида музыки:

Марш — чёткий, с акцентом на первой доле.

Вальс — плавный, с акцентом на первой доле в размере 3/4.

Колыбельная — медленная, без выраженного пульса.

Наблюдается, насколько точно ребёнок меняет характер движений, попадает ли в сильную долю, сохраняет ли ритм при смене музыки.

3. Слуховой самоконтроль (по аналогии с методикой Й. Паана)

После выполнения ритмического задания ребёнку предлагается оценить себя:

Поднять зелёную фишку — «я сделал правильно». Красную — «я ошибся».

Это помогает выявить уровень осознанности и внутреннего контроля.

4. Диагностика речевого ритма

Ребёнка просят прочитать короткое четверостишие или назвать своё имя по слогам с отхлопыванием. Например:

А-лѐ-на — та-та-та.

Оценивается чёткость слогаделения, ритмичность, темп.

Интерпретация результатов:

Высокий уровень — точное воспроизведение, самостоятельная коррекция.

Средний — выполнение с небольшими ошибками, нуждается в подсказке.

Низкий — не может выделить ритм, движения или речь аритмичны.

Как отслеживать прогресс дома?

Записывайте речь ребёнка на диктофон раз в 2–3 месяца.

Сравнивайте, как изменилось произношение, темп, интонация.

Ведите простой дневник: «Сегодня смог повторить ритм из 4 хлопков», «Начал сам поправлять себя».

Используйте зеркало: пусть ребёнок видит свои движения и артикуляцию.

Критерии эффективности:

Ребёнок с удовольствием участвует в занятиях.

Его речь становится понятнее, движения — плавнее.

Он лучше управляет телом, легче запоминает стихи и ритмы.

Появляется уверенность, внимание, умение работать в группе.

Методика развития чувства ритма через интеграцию музыки, речи и движения — это не просто упражнения, а целостный процесс гармонизации развития ребёнка. Она работает, потому что опирается на естественные механизмы восприятия мира: слышать, двигаться, говорить.

Когда ребёнок чувствует ритм — он чувствует время, пространство, себя. А это — основа успешного обучения, общения и самовыражение.

Литература:

1. Алексеева, Л. Н. Музыкальное воспитание в детском саду: учеб. пособие для студ. сред. проф. учеб. заведений / Л. Н. Алексеева, Н. А. Ветлугина, Е. А. Соловьёва. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 256 с.
2. Буренина, А. И. «Ритмическая мозаика»: программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста / А. И. Буренина. — М.; СПб: ЛОИРО, 2000. — 120 с.
3. Дубогрызова, Г. Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие / Г. Н. Дубогрызова. — Армавир: Филиал РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 112 с.
4. Зимина, А. Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста / А. Н. Зимина. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 176 с.
5. Кулагина, И. Е. Художественное движение: учеб. пособие для студ. сред. проф. учеб. заведений / И. Е. Кулагина. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 192 с.
6. Музыка и движение: упражнения, игры и пляски для детей 3–5 лет / авт.-сост. С. И. Бекина и др. — М.: Просвещение, 1981. — 80 с.
7. Палавандишвили, М. Л. Формирование чувства ритма у детей 5–7 лет на занятиях по ритмике в детском саду: метод. пособие / М. Л. Палавандишвили. — М.: Мозаика-Синтез, 1992. — 64 с.
8. Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. М. А. Васильевой, В. А. Кащенко, В. В. Гербовой. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Сфера, 2005. — 416 с.
9. Художественное творчество и ребёнок / под ред. Н. А. Ветлугиной. — М.: Просвещение, 1972. — 256 с.
10. Юдина, Е. И. Мой первый учебник по музыке и творчеству: для детей 5–7 лет / Е. И. Юдина. — М.: Мозаика-Синтез, 1997. — 48 с.
11. Эннеева, Б. А. Ритмика как средство воспитания развития дошкольников [Электронный ресурс] // Сайт для педагогов «Педсовет». — 2019. — URL: <https://pedsosvet.org>.

Создание «книги класса» как способ развития письменной речи и групповой ответственности в начальных классах

Протасова Оксана Николаевна, учитель начальных классов
МОБУ ООШ № 99 г. Сочи имени Героя России Д. Д. Тормахова (Краснодарский край)

В статье автор повествует о практике создания коллективной «книги класса» как педагогическом инструменте, объединяющем развитие письменной речи младших школьников и формирование у них навыков групповой ответственности. На основе наблюдений за учащимися начальных классов и анализа возникающих трудностей предлагается поэтапная модель работы, которая может быть адаптирована под разные образовательные программы.

Ключевые слова: книга класса, письменная речь, младшие школьники, групповая ответственность, коллективное творчество, рефлексия, мотивация к письму, проектная деятельность в начальной школе.

Каждый, кто работал с младшими школьниками, знает, как трудно бывает удержать их внимание, когда речь заходит о письме. Не о чистописании или списывании с доски — это они выполняют послушно, иногда даже с удовольствием. А вот когда нужно написать собственный текст — пусть даже три-четыре предложения о том, как прошли выходные, — у части класса возникает что-то похожее на оцепенение. Кто-то смотрит в окно, кто-то роняет ручку под парту, кто-то с упорством пишет одно и то же слово разными способами, словно проверяя, не закончится ли от этого задание само собой.

За время работы в начальной школе я перепробовала многое: творческие дневники, письма вымышленным адресатам, мини-книги на тему «Мой любимый герой». Всё это работало — но точно, нерегулярно, и в лучшем случае затрагивало тех, кто и без того любит писать. Детям, для которых письмо — труд, а не радость, требовалось что-то иное. Не задание, а смысл. Не оценка, а аудитория. Не «напиши, потому что надо», а «напиши, потому что от твоего текста зависит общий результат». Так пришла идея «книги класса». Не совсем новая — похожие практики описаны в зарубежной литературе, и кое-где в российских школах их тоже применяют. Но мне хотелось не просто повторить чужой опыт, а построить этот инструмент в нашу учебную жизнь так, чтобы он стал органичным, а не выглядел очередной педагогической инновацией, спущенной сверху.

«Книга класса» — это рукописный или частично печатный сборник, который создаётся всем коллективом в течение учебного года. У книги есть тема (или несколько тем, объединённых общей идеей), есть структура: обложка, оглавление, разделы, иллюстрации, и — что особенно важно — есть редакционная коллегия из числа самих детей. Каждый ребёнок-автор отвечает минимум за один разворот: пишет текст, придумывает или подбирает иллюстрацию, при необходимости перерабатывает черновик после обсуждения с товарищами.

Главное отличие от обычного творческого проекта — общая ответственность. Если один ученик не доработал свою страницу, в книге остаётся «дыра». Это не оценка в журнале, которую можно пережить, а видимый, осязаемый пробел, на который обратят внимание все: и одноклассники, и родители, и, что немаловажно, сам автор. Это мотивирует доводить дело до конца.

Почему именно письменная речь? Письменная речь у младших школьников — сложная задача: нужно одновременно удерживать замысел, подбирать слова, следить за грамматикой и писать разборчиво. «Книга класса» помогает, потому что у ребёнка появляется реальный читатель: одноклассники, родители, ребята из других классов. Ребёнок начинает думать: будет ли понятно? не слишком ли коротко? как это прозвучит для того, кто не был рядом?

Наблюдение за двумя классами (по 26 учеников, 8–9 лет) показало положительную динамику. Объём самостоятельного высказывания вырос с 3–5 предложений в сентябре до 8–12 к марту; у детей, которые поначалу отказывались писать, он достиг 5–7 предложений. Связность текстов тоже улучшилась: к концу года примерно у 60 % детей появились зачатки структуры (вступление, основная часть, концовка). Заметно выросла орфографическая самостоятельность: дети реже замирали из-за сомнений в написании, учились обходить трудности — упрощать фразу, перефразировать, пользоваться словарём.

Групповая ответственность проявлялась в распределении ролей: кто-то предлагал идеи, кто-то оформлял, кто-то выступал редактором, а тем, кто не хотел писать много, предлагали роль корреспондента — взять короткое интервью. Редакторы сами читали черновики и давали обратную связь (сначала с подсказками учителя, потом самостоятельно). Совместно делали обложку: предлагали эскизы, голосовали, дорабатывали — и учились договариваться, когда мнения расходились. На итоговом собрании дети вместе представляли книгу: кто-то читал свой фрагмент, кто-то показывал иллюстрации, кто-то просто стоял рядом как соавтор.

Были и трудности. В первую очередь, разный темп работы: одни сдавали страницы быстро, другие тянули. Помогла система поэтапной сдачи (план, абзац, иллюстрация) — так каждый шаг становился маленьким достижением. Во-вторых, риск закрепления ролей: некоторые дети всё время выбирали оформление и избегали письма. Ввела правило менять хотя бы одну роль в новом цикле — сначала это вызывало недовольство, но позже дети сами стали предлагать новые варианты. В-третьих, неоднозначная реакция родителей: часть переживала, что редакция — это «помощь отстающим», а не отдельный навык. Приходилось объяснять, что это развивает критическое мышление и внимание к языку.

Сравнение с параллельным классом (обычная программа без проекта) выявило тенденцию. В «книжном» классе средний объём текста на итоговом задании составил 11,4 предложения (в параллельном — 7,8), связность — 2,3 балла по трёхбалльной шкале (в параллельном — 1,7). На вопрос «Нравится ли тебе писать?» положительно ответили 19 из 26 детей в «книжном» классе и 11 из 25 — в параллельном. Это не строгое научное доказательство, но для практики тенденция важна: дети, создававшие общую книгу, стали иначе относиться к письму — как к способу сказать что-то другому человеку. Опыт показал три важных вывода.

В первую очередь, письменная речь развивается, когда у ребёнка есть реальная коммуникативная задача: он знает, кому и зачем пишет.

Вовторых, групповая ответственность возникает там, где результат зависит от каждого и при этом материален: книгу можно потрогать, полистать, показать.

Втретьих, роль учителя меняется: вместо проверки черновиков — создание условий, поддержка, организация и умение не переписывать за ребёнка. Страница

с ошибкой и кляксой — это страница самого ученика, и в этом её ценность.

«Книга класса» — не универсальный инструмент, и в разных условиях она может работать поразному. Но в ней есть потенциал: детям важно чувствовать себя настоящими авторами — теми, чей текст прочитали.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва: Лабиринт, 1999. — 352 с.
2. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. — Москва: Издательство МГУ, 1979. — 320 с.
3. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. — Москва: Просвещение, 1974. — 214 с.
4. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К. Н. Поливанова. — 3е изд. — Москва: Просвещение, 2011. — 192 с.
5. Цукерман, Г. А. Оценка без отметки / Г. А. Цукерман. — Москва: Эксперимент, 1999. — 128 с.
6. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. — Москва: Просвещение, 2010. — 159 с.
7. Якобсон, С. Г. Психологические проблемы нравственного воспитания школьников / С. Г. Якобсон. — Москва: Педагогика, 1984. — 184 с.
8. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — Москва: ИНТОР, 1996. — 544 с.

Технология взаимодействия логопеда и воспитателя в группе детей с ТНР в ходе коррекции речевого развития дошкольников

Селищева Наталья Леонидовна, воспитатель;

Бондарчук Евгения Юрьевна, учитель-логопед;

Гречишкина Татьяна Александровна, воспитатель

МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад комбинированного вида № 169»

В статье рассматривается взаимодействие воспитателя и логопеда в работе с дошкольниками с ТНР. Раскрыт механизм создания единого речевого пространства, разграничения функций специалистов и обмена информацией. Рассмотрены дидактические и словесные игры, речевые ситуации, тематическое планирование и работа с родителями. Сделан вывод о том, что эффективность коррекции зависит от системности и переноса речевых навыков в повседневную жизнь.

Ключевые слова: *тяжелые нарушения речи, взаимодействие логопеда и воспитателя, дошкольное образование, коррекция речи, дидактические игры, речевое развитие, тематическое планирование.*

Работа с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи (ТНР), должна быть скоординированной. В ходе такой работы действия всех специалистов образовательной организации направлены на достижение общих результатов. Необходимо, чтобы дети с ТНР систематически посещали логопедические занятия несколько раз в неделю. Не менее важно, чтобы речевые навыки постоянно закреплялись и переносились в повседневную жизнь во время игры, общения со сверстниками, наблюдений, занятий, прогулки, продуктивной деятельности и режимных моментов. В связи с этим, необходимо взаимодействие логопеда и воспитателя в детском саду.

Рассмотрим наш опыт совместной работы. Работу мы строим на основе Федерального государственного об-

разовательного стандарта дошкольного образования [3] и Федеральной образовательной программы дошкольного образования [4]. В группе для детей с ТНР каждая образовательная область одновременно становится пространством для речевой коррекции, так как развитие речи происходит во время познания, движения, эмоционального общения и практической деятельности детей.

Основная наша задача в ходе взаимодействия в том, чтобы создать единое речевое пространство группы. Логопед определяет направления коррекционной работы, отбирает речевой материал, формирует и уточняет конкретные речевые навыки, объясняет воспитателю, на что следует обращать внимание при закреплении материала. Воспитатель, в свою очередь, имеет возможность

ежедневно наблюдать ребенка в различных ситуациях и многократно возвращаться к отработанным речевым действиям. Благодаря этому новый звук, слово, грамматическую конструкцию или модель предложения дети принимают в реальном общении.

На наш взгляд, необходимо разграничивать функции специалистов, не противопоставляя их. Логопед не заменяет воспитателя в повседневной работе группы, а воспитатель не должен самостоятельно подменять логопедическую коррекцию. Деятельность эффективна тогда, когда каждый специалист решает свою профессиональную задачу, но при этом понимает общую коррекционную цель. Например, если на логопедическом занятии логопед отработывает употребление детьми относительных прилагательных, воспитатель в течение дня специально создает ситуации, в которых дети применяют эти формы («зимняя одежда», «деревянная игрушка», «стеклянная ваза», «яблочный сок», «глиняная посуда»). Если логопед занимается автоматизацией определенного звука, воспитатель включает слова с этим звуком в игровые задания, рассматривание картинок, беседы и наблюдения.

Необходимым условием такой работы является постоянный обмен информацией. Логопед сообщает воспитателю, какой материал сейчас находится в зоне активной отработки, какие слова и речевые конструкции желательно использовать в течение дня, какие ошибки ребенка требуют внимания. Воспитатель, наблюдая детей в естественной обстановке, передает логопеду информацию, какие навыки у детей уже сформированы, а какие появляются только после подсказки. Например, на занятии ребенок может правильно произносить слово по образцу, но во время свободной игры вновь возвращаться к ошибочному варианту. Данная информация позволяет логопеду корректировать содержание последующих занятий, а воспитателю целенаправленно закреплять необходимое умение.

Одним из удобных средств организации совместной коррекционной работы являются дидактические игры. Их преимущество в том, что ребенок воспринимает игровую задачу как интересную деятельность. Применение дидактических игр для речевого развития рассматривается в специальной литературе как эффективный способ обогащения словаря, формирования грамматического строя и совершенствования различных сторон речи дошкольников [1, 2].

Одна и та же игра может иметь разное содержание в зависимости от того, какую коррекционную задачу ставит педагог. Например, игру «Какой это предмет?» мы применяем для активизации словаря и закрепления согласования существительного с прилагательным. Воспитатель описывает предмет, не называя его («Он круглый, красный, сладкий, растет на грядке»). Ребенок должен догадаться, что это помидор. Затем задание усложняется: педагог называет только один признак («круглый»), а ребенок должен предложить несколько подходящих слов (мяч, яблоко, шар, арбуз). Далее ребенок сам описывает предмет, воспитатель или другой ребенок угадывает его.

Мы считаем необходимым, чтобы логопед и воспитатель использовали одинаковые речевые образцы. Если логопед формирует у ребенка развернутый ответ, воспитатель должен не ограничиваться вопросами, на которые можно ответить односложно. Так, задаем детям вопросы «Что это такое? Расскажи о нем», «Какой это предмет?», «Для чего он нужен?», «Из чего он сделан?», «Где его можно увидеть?». Например, при рассматривании игрушечной машины ребенок может сначала сказать: «Машина». Воспитатель расширяет ответ («Какая машина?», «Что у машины есть?», «Куда она едет?», «Кто ею управляет?»). Постепенно ребенок сначала называет предмет, потом сам строит словосочетания и предложения.

Дидактические игры для коррекции речи у детей с ТНР мы применяем в специально организованной образовательной деятельности, а также в коротких эпизодах в течение дня. Например, во время одевания играем в игру «Назови одежду» (ребенок называет предметы одежды и уточняет их признаки, а воспитатель обращает внимание на грамматические формы. Во время прогулки проводим игру «Что изменилось?» (дети рассматривают участок, затем закрывают глаза, а педагог меняет положение одного предмета, после этого ребенок должен построить ответ).

Воспитатель создает речевые ситуации и, например, во время приема пищи детьми. Например, игра «Какой на вкус?» помогает закреплять прилагательные (сладкий, кислый, соленый, сочный, хрустящий). Если детям предлагают фрукт или овощ, ребенок определяет цвет, форму, размер, вкус, запах, поверхность. Проводим работу во время сенсорного исследования фруктов, овощей и ягод, когда дети рассматривают продукты, ощупывают их, определяют запах и вкус и подбирают соответствующие прилагательные.

Наш опыт показывает, что большие возможности для совместной работы предоставляют настольно-печатные игры. Логопед подбирает картинки по лексической теме, воспитатель применяет их в течение недели в группе. К примеру, комплект изображений по теме «Зима» сначала применяем для называния предметов, затем для классификации (задаем детям вопросы «Что относится к одежде?», «Что бывает зимой?», «Что нужно для прогулки?»). После этого дети составляют словосочетания. Затем педагог предлагает детям составить предложения, уже потом и небольшой рассказ по нескольким картинкам.

Хорошо зарекомендовали себя словесные игры. Так, к примеру, игра «Закончи предложение» помогает формировать у детей грамматический строй и связность высказывания. Воспитатель говорит: «Зимой дети надевают теплую...», ребенок заканчивает эту фразу: «одежду». В более сложном варианте предлагаем продолжение всей мысли: «Зимой дети надевают теплую одежду, потому что...». Ребенок должен самостоятельно назвать причину. Игра «Кто что делает?» позволяет нам закреплять употребление глаголов («Повар готовит, врач лечит, строитель строит, художник рисует»). После этого предлагаем

детям составить предложение. Воспитатель контролирует и правильность ответа детей, и произношение, структуру предложения, понятность речи.

Отдельное направление совместной работы составляет формирование у детей навыков связной речи. Ребенку с ТНР часто недостаточно предложить картинку и попросить рассказать по ней. Ему необходима понятная речевая опора. Поэтому логопед, например, готовит последовательность вопросов или условные схемы, а воспитатель потом применяет их в работе. Так, при составлении рассказа об игрушке ребенок отвечает на вопросы («Что это? Какого цвета? Какой формы? Из чего сделана? Для чего нужна? Что с ней можно делать?»).

Необходимым компонентом речевой коррекции является развитие у детей с ТНР речевого дыхания и артикуляционной моторики. Воспитатель организует короткие игровые упражнения, которые рекомендованы логопедом. Например, дети дуют на подвешенные бумажные фигурки, наблюдая, как они двигаются.

По нашему мнению, значимое место занимает тематическое планирование речевой работы. Логопед и воспитатель заранее определяют общую лексическую тему недели и согласовывают речевой материал. Например, при изучении темы «Профессии» логопед вводит и уточняет названия профессий, соответствующие действия и инструменты. Воспитатель продолжает эту работу в игре «Кому что нужно?», организует другие дидактические и сюжетно-ролевые игры в группе.

Литература:

1. Микхеева, Н. Ю. Дидактические игры и упражнения для развития речи дошкольников / Н. Ю. Микхеева, И. В. Мартин. — СПб: Детство-Пресс, 2021. — 96 с. — Текст: непосредственный.
2. Протасова, Е. Ю. Теория и методика развития речи дошкольников / Е. Ю. Протасова. — М.: Юрайт, 2021. — 208 с. — Текст: непосредственный.
3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. — М.: Сфера, 2023. — 208 с. — Текст: непосредственный.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — М.: Сфера, 2023. — 48 с. — Текст: непосредственный.

Система работы по профилактике речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста

Сидиропулос Татьяна Викторовна, учитель-логопед
МБДОУ детский сад № 81 «Электроник» г. Новороссийска (Краснодарский край)

Речевое развитие ребенка является одним из ключевых аспектов его общего психического и социального становления. В старшем дошкольном возрасте (5–6 лет) речь становится не только средством общения, но и инструментом познания окружающего мира. В этот период дети активно расширяют словарный запас, осваивают грамма-

Взаимодействие логопеда и воспитателя приводит к тому, что коррекция речи выходит за пределы логопедических занятий и становится частью всей жизни группы. Основная задача воспитателя — замечать естественные ситуации для речевого общения и использовать их для коррекции речи.

Взаимодействие специалистов в нашей группе распространяется и на работу с родителями. Родителям объясняем, какие речевые навыки сейчас формируем каждого ребенка с ТНР и как их можно закреплять дома. При этом домашние задания — это не продолжение обязательных занятий. Мы считаем, что намного эффективнее предложить родителям несколько игровых способов общения (к примеру, по дороге домой назвать пять предметов определенного цвета, дома подобрать признаки к любимой игрушке, вместе составить рассказ по семейной фотографии, описать приготовленный ужин, продукты на столе).

Хотелось бы отметить, что результативность взаимодействия логопеда и воспитателя определяется системностью применения игр и упражнений. Считаем, если дидактическая игра проводится только один раз на логопедическом занятии и не возвращается в последующей деятельности в группе, ее коррекционный эффект ограничен. Поэтому так важно взаимодействие, продолжение работы в группе.

Совместная деятельность логопеда и воспитателя в группе для детей с ТНР является единой системой. В ней коррекционная работа логопеда подкрепляется повседневной педагогической практикой воспитателя.

тические конструкции, учатся строить сложные предложения и выражать свои мысли. Однако именно в этом возрасте могут проявляться различные речевые нарушения, которые, если их вовремя не скорректировать, могут повлиять на успешность обучения в школе и социальную адаптацию ребенка. Поэтому профилактика речевых на-

рушений у детей старшего дошкольного возраста приобретает особую значимость.

Дети старшего дошкольного возраста находятся на этапе интенсивного развития всех психических процессов. По мнению Л. С. Выготского, «именно в дошкольном возрасте закладываются основы будущей личности, формируются основные психические функции, такие как мышление, память, внимание и речь» [1]. В 5–6 лет речь ребенка становится более связной и логичной. Дети начинают использовать сложные предложения, активно задают вопросы, стремятся к общению со сверстниками и взрослыми. Однако, как отмечает А. Н. Гвоздев, «в этом возрасте еще могут наблюдаться ошибки в произношении звуков, неправильное употребление грамматических форм, а также трудности в построении связного высказывания» [2].

Важно понимать, что речевое развитие тесно связано с другими аспектами психического развития. Например, развитие мелкой моторики рук напрямую влияет на формирование речи. Как подчеркивает М. М. Кольцова, «движения пальцев рук стимулируют развитие речевых центров головного мозга, что способствует более быстрому и качественному освоению речи» [3]. Поэтому в работе по профилактике речевых нарушений важно учитывать не только речевые, но и двигательные, эмоциональные и когнитивные особенности ребенка.

Профилактика речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста имеет огромное значение, так как именно в этот период закладываются основы для успешного обучения в школе. По словам Т. Б. Филичевой, «несформированность речевых навыков в дошкольном возрасте может привести к трудностям в овладении чтением и письмом, а также к проблемам в коммуникации со сверстниками и учителями» [4]. Речевые нарушения, такие как дислалия, общее недоразвитие речи (ОНР) или заикание, могут стать серьезным препятствием для полноценного участия ребенка в образовательном процессе.

Кроме того, речевые нарушения часто сопровождаются эмоциональными и поведенческими трудностями. Как отмечает Р. Е. Левина, «дети с речевыми нарушениями нередко испытывают чувство неуверенности в себе, что может привести к замкнутости, агрессии или другим формам дезадаптации» [5]. Поэтому своевременная профилактика позволяет не только предотвратить развитие речевых нарушений, но и способствует гармоничному развитию личности ребенка.

Система работы по профилактике речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста должна быть комплексной и включать в себя несколько направлений. Во-первых, это развитие артикуляционной моторики. Как указывает Е. Ф. Архипова, «артикуляционная гимнастика помогает укрепить мышцы речевого аппарата, что способствует правильному произношению звуков» [6]. Регулярное выполнение упражнений для языка, губ и щек позволяет подготовить речевой аппарат ребенка к правильному звукопроизношению.

Во-вторых, важным направлением является развитие фонематического слуха. Фонематический слух — это способность различать звуки речи, что является основой для правильного произношения и обучения грамоте. По словам Н. В. Нищевой, «игры и упражнения на развитие фонематического слуха помогают детям научиться различать звуки, что является важным этапом в профилактике дисграфии и дислексии» [7].

Третье направление — это развитие связной речи. В старшем дошкольном возрасте дети должны уметь строить развернутые высказывания, пересказывать тексты и составлять рассказы по картинкам. Как отмечает В. П. Глухов, «развитие связной речи способствует формированию логического мышления и умения выражать свои мысли» [8]. Для этого используются такие методы, как составление рассказов по серии картинок, пересказ сказок и беседы на различные темы.

Четвертое направление — это развитие мелкой моторики. Как уже упоминалось, мелкая моторика тесно связана с речевым развитием. По словам Л. В. Лопатиной, «упражнения для развития мелкой моторики, такие как лепка, рисование, вырезание и шнуровка, стимулируют речевые центры мозга и способствуют более быстрому освоению речи» [9].

Не менее важную роль в профилактике речевых нарушений играет семья. Родители должны создавать благоприятную речевую среду для ребенка, общаться с ним, читать книги, обсуждать прочитанное и задавать вопросы. Как подчеркивает Т. А. Ткаченко, «родители должны быть активными участниками процесса речевого развития ребенка, так как именно в семье закладываются основы речевой культуры» [10]. Кроме того, родители должны следить за речью ребенка, вовремя обращаться к логопеду при появлении тревожных симптомов.

В нашем детском саду я, как учитель-логопед, уделяю особое внимание системе работы по профилактике речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста. Эта система включает в себя комплекс мероприятий, направленных на создание благоприятных условий для формирования правильной и четкой речи у дошкольников. Моя работа строится на принципах индивидуального подхода к каждому ребёнку, а также на тесном взаимодействии с воспитателями и родителями.

Одним из ключевых направлений моей работы является развитие фонематического слуха. Это важный этап, который способствует правильному формированию звукопроизношения и помогает детям научиться четко и внятно произносить слова. Для этого я использую разнообразные игры и упражнения, направленные на развитие слухового внимания. Например, дети учатся узнавать неречевые звуки, такие как шум дождя, звон колокольчика или стук молотка. Также мы работаем над фонематическим восприятием, где дети учатся различать звуки, близкие по звуковому составу, но отличающиеся по высоте, силе или тембру. Эти упражнения помогают детям

лучше понимать речь окружающих и правильно воспроизводить звуки в собственной речи.

Не менее важным аспектом моей работы является развитие артикуляционной моторики. Ясность и чистота произношения напрямую зависят от того, насколько активно и правильно работает артикуляционный аппарат. Для его развития я регулярно провожу с детьми специальные упражнения, которые помогают укрепить мышцы языка, губ и щёк. Эти упражнения не только способствуют правильному звукопроизношению, но и делают речь детей более выразительной и эмоционально окрашенной. Каждое занятие я стараюсь сделать интересным и увлекательным, чтобы дети с удовольствием выполняли предложенные задания.

Особое внимание я уделяю развитию мелкой моторики, так как она тесно связана с речевым развитием. В своей работе я использую разнообразные методы и приёмы, такие как пальчиковые гимнастики, игры с мелкими предметами, выкладывание узоров из круп, рисование на манке, штриховки и шнуровки. Эти занятия не только развивают мелкую моторику, но и стимулируют речевые центры мозга, что положительно сказывается на общем развитии речи. Кроме того, я часто включаю в занятия элементы творчества, например, обыгрывание потешек и стихов в сочетании с движением и музыкой. Это помогает детям не только развивать моторику, но и получать удовольствие от процесса обучения.

Важным компонентом моей работы является развитие речевого дыхания. Правильное дыхание играет ключевую роль в формировании чёткой и плавной речи. Для этого я провожу с детьми специальные дыхательные упражнения, которые не только помогают развить речевое дыхание, но и способствуют профилактике заболеваний ЛОР-органов. Эти упражнения я стараюсь включать в каждое занятие, чтобы дети могли постепенно осваивать навыки правильного дыхания и применять их в повседневной жизни.

Особое место в моей работе занимает взаимодействие с родителями. Я считаю, что успех профилактики речевых нарушений во многом зависит от того, насколько активно родители включаются в этот процесс. Для этого я провожу регулярные консультации, на которых знакомлю родителей с результатами обследования их детей, расска-

зываю об особенностях и возможностях каждого ребёнка. Также я предлагаю родителям анкетирование, чтобы лучше понять их запросы и ожидания. Важной частью моей работы является просветительская деятельность: я готовлю памятки, подбираю и распространяю литературу, которая помогает родителям лучше понять причины и особенности речевых нарушений у детей, а также узнать о способах их преодоления. Кроме того, я приглашаю родителей на открытые занятия, где они могут увидеть, как проходят наши уроки, и получить практические рекомендации для занятий с детьми дома.

В своей работе я стремлюсь создать максимально комфортные условия для развития речи у каждого ребёнка. Я учитываю индивидуальные особенности каждого дошкольника, его темпы развития и интересы. Моя цель — не только помочь детям преодолеть речевые трудности, но и сформировать у них устойчивый интерес к речи, к общению, к познанию окружающего мира. Я верю, что благодаря систематической и целенаправленной работе мы сможем помочь каждому ребёнку раскрыть свой потенциал и подготовиться к успешному обучению в школе.

Каждый день в нашем детском саду наполнен новыми открытиями и достижениями. Я вижу, как дети постепенно становятся более уверенными в себе, как их речь становится более чёткой и выразительной. Это вдохновляет меня продолжать свою работу, искать новые методы и подходы, чтобы помочь каждому ребёнку стать успешным и счастливым.

Таким образом, профилактика речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста — это важный этап в подготовке ребенка к школе и его дальнейшему успешному развитию. Учитывая возрастные особенности детей 5–6 лет, необходимо проводить комплексную работу, направленную на развитие артикуляционной моторики, фонематического слуха, связной речи и мелкой моторики. Важную роль в этом процессе играет семья, которая должна создавать благоприятные условия для речевого развития ребенка. Своевременная профилактика позволяет не только предотвратить речевые нарушения, но и способствует гармоничному развитию личности ребенка, его успешной адаптации в обществе и дальнейшему обучению.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
2. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. — М.: Детство-Пресс, 2007. — 472 с.
3. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. — М.: Просвещение, 1979. — 160 с.
4. Филичева, Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. — М.: Просвещение, 1989. — 223 с.
5. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей / Р. Е. Левина. — М.: Академия, 2005. — 224 с.
6. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е. Ф. Архипова. — М.: АСТ, 2007. — 224 с.
7. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Нищева. — СПб.: Детство-Пресс, 2007. — 528 с.
8. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. — М.: АРКТИ, 2004. — 168 с.

9. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста / Л. В. Лопатина. — СПб.: Союз, 2004. — 192 с.
10. Ткаченко, Т. А. Логопедическая энциклопедия / Т. А. Ткаченко. — М.: Мир книги, 2008. — 248 с.

Теоретические основы исследования профессиональной идентичности и удовлетворённости трудом сотрудников высших учебных заведений

Солиходжаева Муниса Зафарходжаевна, студент магистратуры
Университет Пучон в Ташкенте (Узбекистан)

Понятие и сущность профессиональной идентичности в психолого-педагогических исследованиях

В психолого-педагогических исследованиях удовлетворённость трудом рассматривается как многокомпонентное социально-психологическое и личностно-профессиональное понятие.

В наиболее общем виде удовлетворённость трудом понимается как интегральное субъективное отношение личности к своей профессиональной деятельности, отражающее степень соответствия между ожиданиями работника, его профессиональными ценностями, потребностями и реальными условиями труда, содержанием деятельности и результатами профессиональной самореализации.

С точки зрения психологии удовлетворённость трудом носит характер эмоционально-оценочного состояния, включающего чувства удовлетворения или неудовлетворения процессом и результатами трудовой деятельности. В педагогических исследованиях данное понятие дополняется акцентом на профессиональное самоощущение, значимость выполняемой работы, возможность профессионального роста и самореализации в образовательной среде.

В настоящем исследовании профессиональное состояние личности рассматривается как **многоуровневое и вариативное явление**, а не как противопоставление благоприятных и неблагоприятных состояний. Данный подход опирается на концептуальные положения, предложенные У. Шауфели и его соавторами (Schaufeli, Taris, Van Rhenen, 2008), согласно которым профессиональное функционирование человека может проявляться в широком диапазоне состояний — от активной вовлечённости в трудовую деятельность до переживания скуки и эмоционального истощения, включая выраженные формы трудовой сверхвовлечённости.

Для оценки субъективного благополучия работников в условиях профессиональной деятельности использовалась совокупность психологических показателей, отражающих как позитивные, так и негативные аспекты трудового опыта, а именно: уровень вовлечённости в работу,

выраженность скуки на рабочем месте, степень эмоционального истощения и инициативность в профессиональной деятельности.

В рамках исследования были сформулированы следующие предположения:

1. Ожидалось, что представители рабочих профессий будут характеризоваться менее выраженной вовлечённостью в профессиональную деятельность и низкой инициативностью по сравнению со специалистами, служащими и управленческим персоналом, при этом уровень эмоционального истощения у данной категории работников предполагался относительно невысоким.

2. Предполагалось, что позитивная оценка содержания трудовой деятельности, выбранной профессии, условий её организации, а также осознание социальной значимости выполняемой работы будут способствовать повышению вовлечённости и инициативности и одновременно снижению проявлений скуки и эмоционального истощения, независимо от должностного статуса работников.

3. Также выдвигалось предположение, что у специалистов и руководителей среднего и высшего уровня субъективное благополучие в профессиональной сфере в большей степени определяется степенью удовлетворённости профессией, осознанностью её выбора, особенностями организации труда и восприятием общественной полезности профессиональной деятельности, чем у работников и служащих.

В психолого-педагогических исследованиях профессиональная идентичность рассматривается не только как осознание принадлежности к профессии, но и как результат процесса профессионального самоопределения и самореализации личности. Она отражает степень внутреннего принятия профессии, согласованность личных целей и ценностей с профессиональными требованиями, а также готовность личности к длительному выполнению профессиональной деятельности и профессиональному развитию. Сформированная профессиональная идентичность способствует устойчивости профессиональных установок, повышению ответственности за результаты труда и осмысленности профессиональной деятельности.

Удовлетворённость трудом в рамках психолого-педагогических исследований трактуется как интегральный

социально-психологический показатель, включающий когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. К когнитивному компоненту относится осознание соответствия профессии личным ожиданиям и профессиональным притязаниям; эмоциональный компонент выражается в переживании положительных или отрицательных эмоций по отношению к труду; поведенческий компонент проявляется в уровне вовлечённости, профессиональной активности и стремлении к продолжению трудовой деятельности.

Отмечается, что удовлетворённость трудом выполняет важную регулятивную функцию, влияя на профессиональную мотивацию, эффективность деятельности, уровень профессионального выгорания и намерение продолжать работу в организации. В условиях образовательных учреждений она приобретает особое значение, поскольку отражается не только на профессиональном благополучии сотрудников, но и на качестве образовательного процесса в целом.

Таким образом, в психолого-педагогическом контексте удовлетворённость трудом выступает как субъективный критерий оценки профессиональной деятельности, тогда как профессиональная идентичность является более устойчивым личностным образованием, формирующим основу позитивного отношения к профессии и определяющим уровень удовлетворённости трудом.

В рамках психолого-педагогического подхода удовлетворённость трудом трактуется как комплексное динамичное явление, включающее когнитивный (оценка условий и содержания труда), эмоциональный (переживание удовлетворения) и поведенческий (готовность к профессиональной активности и развитию) компоненты, что позволяет рассматривать её как важный показатель эффективности профессиональной деятельности и устойчивости профессиональной идентичности сотрудников высших учебных заведений.

В современных психолого-педагогических исследованиях профессиональная идентичность рассматривается как важнейшая характеристика личности специалиста, отражающая степень осознания человеком своей принадлежности к профессиональному сообществу, принятия профессиональных ценностей, норм и требований профессии. Особенно актуальным изучение профессиональной идентичности становится в сфере высшего образования, где деятельность преподавателя связана не только с передачей знаний, но и с формированием личности обучающихся.

Понятие профессиональной идентичности активно исследовалось отечественными и зарубежными учёными. По мнению Е. А. Климов, профессиональная идентичность формируется в процессе профессионального самоопределения личности и отражает осознание человеком своего места в профессиональной деятельности. Учёный подчеркивал, что профессия становится частью самосознания личности и влияет на её жизненные ценности и установки.

Согласно исследованиям Л. Б. Шнейдер, профессиональная идентичность представляет собой результат профессионального развития личности, выражающийся в устойчивом представлении человека о себе как о профессионале. Автор отмечает, что профессиональная идентичность включает когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, обеспечивающие целостность профессионального «Я-образа» [1, с. 112–118].

В работах Э. Эриксона понятие идентичности рассматривается как чувство внутренней целостности и непрерывности личности. Исследователь указывал, что идентичность формируется в процессе социального взаимодействия и является важнейшим условием успешной профессиональной самореализации [2, р. 56–71].

Особое внимание проблеме профессиональной идентичности педагогов уделяется в исследованиях В. А. Сластенин, который связывает развитие профессиональной идентичности преподавателя с его профессиональной компетентностью, педагогическим мастерством и способностью к инновационной деятельности. По мнению автора, педагогическая деятельность требует высокой степени профессионального самосознания и ответственности [3, с. 214–220].

В современных исследованиях профессиональная идентичность преподавателя вуза рассматривается как динамическое образование, формирующееся под влиянием профессионального опыта, социальной среды, мотивации труда и удовлетворенности профессиональной деятельностью. В этой связи важным понятием является удовлетворенность трудом.

Удовлетворенность трудом в психолого-педагогической литературе понимается как эмоционально-оценочное отношение работника к своей профессиональной деятельности, условиям труда, содержанию работы и результатам собственной деятельности. По мнению А. А. Реан, удовлетворенность трудом отражает степень соответствия ожиданий личности реальным условиям профессиональной деятельности и является важным фактором профессиональной устойчивости [4, с. 318–325].

Исследователь Ф. Герцберг разработал двухфакторную теорию мотивации, согласно которой удовлетворенность трудом определяется как внутренними мотивирующими факторами (успех, признание, профессиональный рост), так и внешними условиями труда. Учёный подчеркивал, что высокая удовлетворенность профессиональной деятельностью способствует формированию устойчивой профессиональной идентичности [5, р. 74–89].

Таким образом, профессиональная идентичность и удовлетворенность трудом являются взаимосвязанными категориями, определяющими эффективность профессиональной деятельности сотрудников высших учебных заведений. Высокий уровень профессиональной идентичности способствует развитию мотивации труда, профессиональной устойчивости и удовлетворенности профессиональной деятельностью преподавателей.

Литература:

1. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: монография. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. — С. 112–118.
2. Erikson E. Identity: Youth and Crisis. — New York: W. W. Norton & Company, 1968. — P. 56–71.
3. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2002. — С. 214–220.
4. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — С. 318–325.
5. Herzberg F. Work and the Nature of Man. — Cleveland: World Publishing Company, 1966. — P. 74–89.

Обучение копирайтингу в 7–8-х классах: от практических навыков к цифровой грамотности

Стороженко Екатерина Юрьевна, студент магистратуры
Марийский государственный университет (г. Йошкар-Ола)

В статье рассматривается проблема формирования практических навыков создания письменных текстов у обучающихся 7–8-х классов. Обосновывается необходимость включения элементов копирайтинга в образовательный процесс, поскольку традиционная методика преподавания русского языка сосредоточена преимущественно на орфографической и пунктуационной грамотности. Особое внимание уделяется возрастным особенностям подростков, а также возможностям использования нейросетей в обучении. Описывается структура разработанного учебно-методического комплекта, включающего рабочую тетрадь и методические рекомендации для учителя. Приводятся результаты апробации, подтверждающие эффективность предложенного подхода.

Ключевые слова: копирайтинг, обучение письменной речи, 7–8 классы, функциональная грамотность, нейросети, текстоцентрический подход, учебно-методический комплект.

Teaching copywriting in grades 7–8: from practical skills to digital literacy

Storozhenko Ekaterina Yuryevna, master's degree student
Mari State University (Yoshkar-Ola)

The article examines the problem of developing practical skills in creating written texts among students in grades 7–8. The necessity of incorporating copywriting elements into the educational process is substantiated, since the traditional methodology for teaching the Russian language focuses primarily on spelling and punctuation literacy. Special attention is paid to the age-related characteristics of teenagers, as well as the possibilities of using neural networks in teaching. The structure of the developed educational and methodological package, which includes a workbook and methodological recommendations for teachers, is described. The results of the testing, confirming the effectiveness of the proposed approach, are presented.

Keywords: copywriting, writing instruction, grades 7–8, functional literacy, neural networks, textcentered approach, teaching and methodological kit.

Введение

Современная коммуникация предъявляет к школьникам требования, выходящие далеко за пределы школьной программы по русскому языку. Сегодня умение создавать убедительный, логически выстроенный и грамотный текст востребовано не только в профессиональной среде, но и в повседневной жизни. Посты в социальных сетях, деловая переписка, рекламные объявления — всё это требует навыков, которым в школе почти не учат.

Уроки русского языка в 7–8-х классах ориентированы главным образом на орфографию и пунктуацию. Уча-

щиеся хорошо тренируются расставлять знаки препинания и разбирать слова по составу, но почти не получают опыта создания текстов для реальных ситуаций. Возникает разрыв: ученик знает, как писать под диктовку, но не знает, как написать объявление, которое привлечёт внимание, или пост, который вызовет отклик.

В методической литературе всё чаще говорится о текстоцентрическом подходе, при котором текст становится основной единицей изучения. Сущность этого подхода заключается в том, что текст рассматривается не как иллюстрация к правилам, а как речевое произведение, которое осмысливается в единстве содержания и формы [1].

Однако на практике учебные пособия почти не содержат заданий на создание современных жанров: постов, рекламных объявлений, статей для блогов.

Особенно остро эта проблема проявляется в 7–8-х классах. Именно в этом возрасте активно формируются навыки письменной коммуникации, подростки начинают осознанно использовать письмо как средство самовыражения и влияния. В этот период закладываются основы текстовой компетенции, которая во многом определяет успешность дальнейшего обучения и профессиональной деятельности.

Добавляется и ещё один фактор — повсеместное распространение нейросетей, способных генерировать тексты. Ученики всё чаще сталкиваются с машинными текстами и не всегда понимают, чем они отличаются от живых. Исследования показывают, что большинство школьников доверяют ИИ без проверки, при этом нейросети допускают ошибки примерно в 14 % случаев, особенно в таких предметах, как русский язык и окружающий мир [2]. О. В. Сененко подчёркивает, что современное понимание информационной культуры должно включать умения формулировать запросы к искусственному интеллекту, критически оценивать достоверность и релевантность сгенерированных ответов, а также учитывать этические и правовые аспекты их применения [3].

Таким образом, разработка учебно-методического комплекта, который системно и в доступной для подростков форме обучает практическому копирайтингу с учётом современных технологических реалий, является своевременной и востребованной.

Цель исследования — разработать и апробировать учебно-методический комплекс «Слова в деле», направленный на формирование у обучающихся 7–8-х классов практических навыков создания эффективных письменных текстов с учётом возможностей и ограничений нейросетей.

Материалы и методы. В работе использовались теоретические методы: анализ научно-методической литературы, синтез и обобщение теоретических положений, моделирование структуры учебно-методического комплекта. Эмпирические методы включали педагогическое наблюдение, диагностические срезы, анализ продуктов деятельности учеников, опросы и анкетирование.

Результаты и обсуждение

Разработанный учебно-методический комплекс «Слова в деле» включает рабочую тетрадь-гайд для обучающихся и методические указания для учителя. Рабочая тетрадь состоит из восьми тематических разделов, каждый из которых построен по единой логике: краткая теория, система практических упражнений, вопросы для рефлексии и чек-лист для самопроверки.

Первый раздел знакомит с базовыми понятиями копирайтинга: целевая аудитория, уникальное торговое пред-

ложение, призыв к действию. Второй раздел посвящён структуре текста. Третий — заголовкам и вступлениям. Четвёртый — аргументации и логике. Пятый — работе с аудиторией. Шестой — редактированию. Седьмой — копирайтингу в цифровой среде. Восьмой раздел, завершающий курс, посвящён работе с нейросетями.

Остановимся подробнее на последнем разделе, поскольку он представляет особый интерес. В теоретической части раздела объясняется, что нейросети — это программы, которые обучаются на огромных массивах текстов и предсказывают следующее слово по статистическим закономерностям. Они не «думают» в человеческом смысле, а комбинируют известное. Именно поэтому нейросети — не враги копирайтеров, а инструменты. В практической части ученикам предлагается сравнить текст, написанный человеком, с текстом, сгенерированным нейросетью, найти слабые места машинного текста и переработать его, сохранив свой голос.

Такой подход согласуется с позицией О. В. Сененко, которая отмечает, что рациональное использование нейросетей может способствовать развитию у школьников как предметных, так и метапредметных компетенций, в том числе критического мышления, креативности и субъектности [3]. Благодаря интеграции нейросетей в процесс обучения русскому языку школьник превращается в соавтора учебных материалов, повышаются его мотивация и вовлечённость.

Опыт коллег также подтверждает актуальность выбранного направления. Ю. Г. Радучич, педагог дополнительного образования, отмечает, что область копирайтинга стремительно развивается, и копирайтеры не собираются отдавать свой хлеб ботам. Среди причин она называет рост числа брендов в интернете, необходимость выделяться среди миллионов единиц контента, а также кросс-отраслевую специализацию копирайтеров [4].

М. С. Кубанцева в рабочей программе курса «Стистика медиатекста» для 7–8 классов подчёркивает, что интернет стал революцией для языка, и стилистика активно изучает функционирование языка в интернете, описывая и анализируя медиатексты [5]. Это подтверждает необходимость включения в школьное обучение работы с современными жанрами письменной речи. Т. Н. Хилимендик также указывает на эффективность внеурочных занятий по копирайтингу, которые позволяют школьникам освоить практические навыки создания текстов, востребованных в реальной коммуникации [6].

Апробация комплекса проводилась на базе индивидуальных занятий с группой из 10 обучающихся 7–8-х классов в течение учебного года. Для оценки результативности использовались три диагностических среза: входной (до начала занятий), промежуточный (после 4-го раздела) и итоговый (по завершении курса). Критериями оценки выступали: умение определять целевую аудиторию, выстраивать структуру текста, аргументировать

свою позицию, редактировать собственный текст, адаптировать текст под цифровую среду, а также осознанно отличать живой текст от машинного.

Входная диагностика показала, что лишь 20 % участников могли самостоятельно создать связный убеждающий текст с учётом целевой аудитории. После прохождения полного курса итоговая диагностика зафиксировала положительную динамику у всех участников. Навык структурирования текста вырос с 30 % до 80 % участников, справляющихся с заданием. Умение аргументировать свою позицию — с 20 % до 70 %. Навык редактирования и самопроверки — с 10 % до 60 %. Умение отличать живой текст от машинного — с 40 % до 90 %. У 70 % участников повысилась мотивация к письменной речи.

Литература:

1. Пономарева Л. Д., Губчевская Е. А. Текстцентрический кейс как лингводидактическая основа современного урока русского языка // Русский язык в школе. — 2023. — Т. 84, № 4. — С. 7–13.
2. Исследование: большинство школьников доверяют ИИ без проверки // Центр творчества «Аист». — 2024. — URL: <https://nsportal.ru> (дата обращения: 15.03.2026).
3. Сененко О. В. Потенциал работы с генеративным искусственным интеллектом в процессе изучения русского языка // Русский язык в школе. — 2026. — Т. 87, № 3. — С. 14–22.
4. Радучич Ю. Г. Мои педагогические находки при реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Копирайтинг» [Электронный ресурс] // lurok.ru: сайт. — 2025. — URL: <https://www.lurok.ru> (дата обращения: 15.03.2026).
5. Кубанцева М. С. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Стилистика медиатекста» для 7–8 классов. — Волгоград, 2024. — 24 с.
6. Хилимендик Т. Н. Обучение копирайтингу на внеурочных занятиях по русскому языку [Электронный ресурс] // Институт развития образования: сайт. — 2023. — URL: <https://iro23.ru> (дата обращения: 15.03.2026).

Заключение

Проведённое исследование подтверждает, что разработка и внедрение учебно-методического комплекта по копирайтингу для обучающихся 7–8-х классов является эффективным средством формирования практических навыков создания письменных текстов. Включение раздела о работе с нейросетями позволяет подготовить школьников к условиям цифровой среды, сформировать критическое мышление и осознанное отношение к слову.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с расширением возрастного диапазона, созданием электронной версии комплекта с интерактивными заданиями, а также разработкой дополнительных модулей по спичрайтингу и журналистике.

Формирование у младших школьников целостного взгляда на мир через межпредметные связи

Ткаченко Лилия Николаевна, учитель начальных классов
МОБУ ООШ № 99 г. Сочи имени Героя России Д. Д. Тормахова (Краснодарский край)

В статье автор повествует о личном педагогическом поиске и о том, как разрозненные школьные предметы постепенно сложились в единую картину мира — не только в её собственных планах уроков, но и в глазах детей. Она делится проверенными на практике приёмами, которые помогают младшим школьникам видеть связи между явлениями и превращать отдельные факты в осмысленную систему знаний.

Ключевые слова: межпредметные связи, начальная школа, целостный взгляд на мир, интеграция предметов, синкретичное мышление, интегрированные уроки, проектная деятельность, формирование системы знаний, развитие познавательной активности.

В начале моего педагогического пути меня поразило одно противоречие: на уроке окружающего мира дети уверенно и живо описывали приметы осени — рисовали схемы, называли изменения в природе, приводили примеры из жизни. Но спустя всего два дня, когда на литературном чтении мы разбирали стихотворение Фета

про осенний лист, те же самые ученики воспринимали строки будто впервые — словно и не говорили совсем недавно о том, как желтеют и опадают листья. Знание, полученное на одном уроке, существовало в их головах как нечто отдельное, замкнутое, никак не связанное с другими уроками. Мир, который ребёнок видит каждый день

за окном — единый, шумящий, пахнущий, цветной — в школе рассыпался на фрагменты, и каждый фрагмент жил своей жизнью.

С тех пор прошло немало лет, но именно это наблюдение стало для меня отправной точкой в работе над межпредметными связями. Особенность работы учителя начальных классов в том, что он ведёт большинство предметов сам. Это одновременно и трудность, и огромное преимущество. С одной стороны, нагрузка такова, что некогда глубоко прорабатывать каждый предмет в отдельности. С другой — никто, кроме нас, не видит весь учебный день ребёнка целиком, не замечает, как тема, начатая на математике, может быть подхвачена на окружающем мире и продолжена на чтении. Мне кажется, именно учитель начальных классов как универсальный специалист находится в уникальной позиции: он может выстроить межпредметные связи так, что ребёнок перестанет чувствовать границы между предметами и начнёт видеть мир.

Мышление младшего школьника синкретично — это давно установленный психологический факт. Ребёнок семи — десяти лет воспринимает действительность целостно, не дифференцируя детали, не разделяя форму, цвет, звук, запах на отдельные категории. Ему естественно думать о мире как о едином целом. И если школа в первый же год начинает дробить это целое на «математику», «русский язык», «окружающий мир», «чтение», «музыку» и «ИЗО», мы рискуем подавить то, что в ребёнке заложено природой. Межпредметные связи — это способ не разрушать целостность, а, наоборот, поддерживать её, постепенно переводя из интуитивно-синкретического в осознано-системный уровень.

В своей практике я пришла к нескольким формам работы, которые оказались наиболее продуктивными.

Первая — это тематические блоки, объединяющие два-три предмета вокруг общей темы. Например, тема «Зима» в первом классе разворачивается на протяжении двух недель и охватывает окружающий мир, литературное чтение, ИЗО и музыку. На окружающем мире мы наблюдаем изменения в неживой природе: снег, лёд, мороз, украчивание дня. На чтении разбираем стихи Тютчева «Чародейкою-зимой» и Никитина «Встреча зимы» — и дети сами находят в текстах те природные явления, которые только что обсуждали. На ИЗО рисуем зимний пейзаж, опираясь на репродукцию Грабаря «Февральская лазурь», а на музыке слушаем фрагменты из «Снегурочки» Римского-Корсакова. Один и тот же образ зимы — холод, тишина, белизна, хруст — проходит через разные каналы восприятия: научный, литературный, визуальный, слуховой. Ребёнок не просто узнаёт о зиме — он её проживает, и это проживание формирует целостный образ, который не рассыпается на части.

Вторая форма — интегрированные уроки, когда два учебных предмета объединяются в одно занятие. Я провожу их нечасто, примерно раз в четверть, потому что подготовка требует серьёзных временных затрат: нужно проанализировать тематические планы, отобрать близкие по смыслу во-

просы, выстроить логику так, чтобы один предмет не подавлял другой. Один из таких уроков — «Текст» (русский язык) и «Стихотворения А. С. Пушкина» (литературное чтение). Ведущая дисциплина — русский язык, мы разбираем структуру текста, признаки повествования и описания. Вспомогательная — чтение, где на материале пушкинских стихов дети находят эти признаки в живом литературном материале. Получается не механическое соединение, а естественное: абстрактное понятие «текст» наполняется конкретным содержанием, а стихи Пушкина становятся не просто красивыми словами, а материалом для анализа.

Третья форма — это межпредметные задания внутри обычного урока, без объединения с другим предметом. На уроке математики при изучении симметрии я показываю гербарии кленовых и ясеновых листьев, и мы обсуждаем: в чём красота листьев? Что симметрично? Дети с удивлением обнаруживают, что симметрия — это не просто рисунок в учебнике математики, а свойство живой природы, которое они каждый день видят под ногами. Потом на ИЗО, рисуя ветки лиственного и хвойного дерева, они вспоминают этот разговор. Понятие не дублируется, а ассоциативно закрепляется, и каждый раз поворачивается новой гранью.

Четвёртая форма — проектная деятельность. Мною был реализован проект «Путешествие по рекам родного края», объединивший окружающий мир, литературу и элементы географии. Дети собирали информацию о реках района Сочи, их экосистемах, культурном значении. Параллельно читали и анализировали литературные произведения, связанные с этими природными объектами. Проект длился около месяца и завершился публичной защитой, на которую пришли родители. Я видела, как дети, рассказывая о реках, свободно переходили от географических фактов к строчкам из стихов и обратно — для них это было естественно, потому что в их сознании река уже существовала как единый образ, а не как набор разрозненных сведений.

Главная сложность — это время. Подготовка интегрированного урока занимает примерно в два-три раза больше времени, чем обычного. Нужно изучить программы по нескольким предметам, найти точки соприкосновения, продумать, как один материал будет дополнять другой, а не повторять его. Не каждый урок поддаётся интеграции, и пытаться объединить всё подряд — значит получить мозаику, которая не складывается в картину. Я пришла к выводу, что межпредметные связи эффективны прежде всего на предметах гуманитарного цикла и на окружающем мире, где сама природа предмета интегративна. Математика и русский язык — сложнее, здесь интеграция возможна, но требует более тонкой работы.

Вторая сложность — перегрузка детей впечатлениями. Если на одном уроке соединить слишком много материала из разных предметов, ребёнок просто не справится с потоком информации. Я строго слежу за тем, чтобы интегрированный урок имел одну ведущую цель и не превращался в калейдоскоп. Музыкальное сопровождение,

репродукции, стихи не должны быть просто иллюстрациями — каждое средство работает на главную тему.

Третья сложность — административная. Не каждая школа готова дать учителю свободу в построении расписания, а интегрированные уроки иногда требуют сдвигов в режиме дня. Я решала это через договорённости с администрацией и постепенную демонстрацию результатов: когда дети начинают активнее работать на уроках, когда растёт качество знаний, руководство спокойнее относится к экспериментам. Качество знаний в классе с межпредметными связями стабильно держится на уровне 80 % уже три года. Особенно заметен прогресс у слабоуспевающих: материал, поданный через разные каналы

восприятия, усваивается надёжнее — например, ребёнок, путавшийся в математических задачах на сравнение, легко сравнивал свойства воды и льда на уроке окружающего мира, а позже уверенно справлялся и с задачами.

Межпредметные связи — не дань моде, а способ поддержать естественное для младшего школьника целостное восприятие мира и помочь ему выстроить осознанную систему знаний. Когда ребёнок видит, что одно и то же явление раскрывается и в математике, и в природе, и в искусстве, факты складываются в живую, связную картину мира. В этом и есть задача начального образования — не наполнить память фактами, а помочь ребёнку сформировать целостный образ мира.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва: Лабиринт, 2020. — 352 с.
2. Зверев, И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. — Москва: Педагогика, 1981. — 160 с.
3. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. — СанктПетербург: Типография А. М. Котомина, 1875. — 284 с.
4. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. — Москва: Педагогика, 1984. — 96 с.
5. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. — Москва: Юрайт, 2023. — 450 с.

Использование приёма «фишбоун» для формирования читательских умений: от буквы к смыслу

Усок Елена Викторовна, учитель начальных классов
МБОУ «Белоярская СШ» (г. Абакан, Республика Хакасия)

В статье рассматривается педагогический потенциал приёма «фишбоун» (диаграмма Исикавы) как эффективного инструмента формирования читательских умений обучающихся. Обосновывается актуальность использования данной технологии в условиях реализации обновлённых ФГОС, ориентированных на развитие функциональной грамотности. Раскрывается структура и методика работы с приёмом, анализируются его возможности для перехода от механического восприятия текста к его смысловому осмыслению. Приводятся примеры практического применения на уроках литературы и русского языка.

Ключевые слова: *фишбоун, диаграмма Исикавы, читательская грамотность, смысловое чтение, критическое мышление, технология развития критического мышления, причинно-следственные связи, функциональная грамотность.*

Введение

Современная образовательная парадигма ориентирована на формирование у обучающихся не столько суммы знаний, сколько комплекса универсальных учебных действий, обеспечивающих способность к самостоятельному познанию и решению жизненных задач. В этом контексте читательская грамотность выступает базовым навыком функциональной грамотности, включающим «формирование таких умений, как овладение навыками работы с информацией». Однако практика показывает, что значительная часть школьников испытывает

затруднения при работе с текстом: они не умеют выделять главное, устанавливать причинно-следственные связи, формулировать проблему и делать обоснованные выводы. Традиционные методы анализа текста, ориентированные преимущественно на репродуктивное воспроизведение содержания, не в полной мере отвечают задаче формирования смыслового чтения. Поиск эффективных методических средств, способных обеспечить переход от формального ознакомления с текстом к его глубокому пониманию, приводит к необходимости обращения к приёмам технологии развития критического мышления. Одним из таких инструментов является

приём «фишбоун» (от англ. fishbone — «рыбная кость» или «скелет рыбы»).

Цель статьи — обосновать дидактический потенциал приёма «фишбоун» для формирования читательских умений и представить методику его использования на уроках литературы и русского языка.

Теоретические основы приёма «фишбоун»

Приём «фишбоун» был разработан японским учёным Каору Исикавой как метод структурного анализа причинно-следственных связей и впоследствии назван в его честь — диаграмма Исикавы. В педагогической практике данный приём получил широкое распространение как инструмент смыслового чтения в рамках технологии развития критического мышления.

Сущность приёма заключается в визуализации процесса анализа текста. Схема представляет собой графическое изображение рыбьего скелета, элементы которого имеют строго определённое назначение:

- Голова — проблема, вопрос или тема, подлежащие анализу;
- Верхние косточки — основные понятия темы, причины, приведшие к проблеме;
- Нижние косточки — факты, аргументы, подтверждающие наличие сформулированных причин;
- Хвост — вывод, ответ на поставленный вопрос, обобщение.

Таким образом, приём позволяет «разбить» общую проблемную тему на ряд причин и аргументов, обеспечивая наглядное представление причинно-следственных связей.

Методика использования приёма на уроках

Приём «фишбоун» отличается универсальностью: его можно применять на любом этапе урока — для активизации знаний, при изучении нового материала, при закреплении и обобщении. Технология работы предполагает как индивидуальную, так и парную или групповую формы организации деятельности обучающихся.

Этапы работы:

1. Формулирование проблемы. На этом этапе учитель совместно с обучающимися определяет основную проблему или вопрос, которые будут помещены в «голову» схемы. Важно, чтобы проблема носила дискуссионный, поисковый характер, побуждала к размышлению.

2. Выявление причин. Обучающиеся анализируют текст и определяют причины, приведшие к возникновению обозначенной проблемы. Причины фиксируются на «верхних косточках» схемы в виде ключевых слов и фраз.

3. Подбор фактов. Каждая причина должна быть аргументирована и подтверждена конкретными фактами из текста. Факты размещаются на «нижних косточках».

4. Формулирование вывода. Завершающим этапом становится формулировка вывода, который помещается в «хвост» схемы. Вывод должен логически вытекать из всей совокупности проанализированных причин и фактов.

На начальных этапах работы с приёмом допускается заполнение лишь части схемы, остальная часть может быть предложена уже заполненной. По мере освоения приёма обучающиеся переходят к полностью самостоятельному заполнению схемы.

Практическое применение: от буквы к смыслу

Рассмотрим применение приёма «фишбоун» на конкретных примерах, демонстрирующих движение от поверхностного восприятия текста к его смысловому постижению.

Пример 1. Анализ рассказа А. И. Куприна «Куст сирени».

В «голову» схемы помещается проблемный вопрос: «Что такое супружеское счастье?». В ходе анализа текста обучающиеся выделяют причины, которые позволяют героям сохранить гармонию в отношениях: взаимопонимание, доверие, самопожертвование, вера в успех мужа. Каждая причина подкрепляется фактами из текста: Вера не обременяет мужа бытовыми вопросами, сдаёт ценности в ломбард, помогает делать чертежи. В «хвосте» формулируется вывод о том, что супружеское счастье — это результат совместных усилий, основанный на любви и поддержке.

Пример 2. Анализ сказки «Два жадных медвежонка».

Даже в работе с дошкольниками приём демонстрирует свою эффективность. В «голову» схемы выносятся проблема: медвежата остались голодные и поссорились. На «верхних косточках» фиксируются причины: жадность, глупость, неумение договориться. На «нижних» — факты из текста, подтверждающие эти характеристики. Вывод в «хвосте»: нужно уметь делиться, договариваться, не жадничать.

Дидактический потенциал приёма

Использование приёма «фишбоун» обеспечивает решение комплекса образовательных задач:

- Развитие критического мышления. Приём требует от обучающихся не пассивного восприятия информации, а активной мыслительной деятельности: анализа, сравнения, обобщения, установления причинно-следственных связей.
- Формирование навыков работы с информацией. Схема учит структурировать информацию, выделять главное, ранжировать факторы по степени значимости.
- Развитие коммуникативных умений. Работа в парах и группах предполагает обсуждение, аргументацию своей позиции, умение слушать и слышать других.
- Визуализация учебного материала. Наглядность схемы облегчает восприятие и запоминание материала, делает абстрактные связи более осязаемыми.

Универсальность. Приём может быть использован на уроках любого типа и при работе с текстами различного объёма и жанра.

Заключение

Приём «фишбоун» представляет собой эффективный инструмент формирования читательских умений, обеспечивающий переход от механического восприятия текста к его смысловому осмыслению. Визуализация причинно-следственных связей, необходимость аргументации каждой позиции, обязательность формулирования вывода — всё это создаёт условия для развития критического мышления, аналитических способностей и коммуникативных навыков обучающихся. Универсальность приёма,

возможность его применения на различных этапах урока и с разными возрастными группами, а также органичное сочетание с другими методами технологии развития критического мышления делают «фишбоун» востребованным инструментом в арсенале современного педагога. Дальнейшее исследование может быть направлено на изучение эффективности цифровых модификаций приёма, а также на разработку системы заданий, обеспечивающих постепенное усложнение мыслительных операций — от простого воспроизведения фактов до самостоятельного проблемного анализа текста.

Литература:

1. Использование педагогической технологии «Фишбоун» на уроках русского языка и литературы / И. А. Скребенкова. — Текст: электронный // lurok.ru. — URL: <https://www.lurok.ru/categories/14/articles/112926> (дата обращения: 07.10.2026).
2. Лискина, Е. А. Публичное представление собственного инновационного педагогического опыта / Е. А. Лискина. — Текст: электронный // Инфоурок. — URL: <https://infourok.ru/publichnoe-predstavlenie-sobstvennogo-innovacionnogo-pedagogicheskogo-opyta-uchitelya-russkogo-yazyka-i-literatury-mbou-zhukovsk-6519897.html> (дата обращения: 07.10.2026).
3. Методический материал «Использование приёма фишбоун на уроках литературы» / Л. И. Коконова. — Текст: электронный // Инфоурок. — URL: <https://infourok.ru/metodicheskij-material-ispolzovaniya-priema-fishboun-na-urokah-literatury-7225538.html> (дата обращения: 07.10.2026).

Музыка как инструмент социализации в инклюзивной дошкольной группе: опыт командной работы

Фёдорова Алена Игорьевна, музыкальный руководитель;
Тимофеева Алёна Игоревна, воспитатель, педагог-психолог;
Прыткова Ольга Сергеевна, воспитатель;
Герасимова Екатерина Юрьевна, воспитатель, педагог-психолог;
Стародубцева Алефтина Алексеевна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 25 г. Киржача (Владимирская область)

Инклюзивное дошкольное образование ставит перед педагогами непростую, но важную задачу: создать среду, где каждый ребёнок чувствует себя принятым, а взаимодействие строится на уважении индивидуальных особенностей. Одним из самых мягких и при этом эффективных инструментов социализации в такой группе становится музыка. Она не требует от детей «идеального» исполнения, допускает разный уровень участия и естественным образом объединяет детей в общем действии. Особенно значим здесь опыт командной работы специалистов: музыкального руководителя, воспитателей, педагога-психолога, учителя-логопеда и тьютора.

Почему музыка работает в инклюзивной группе

Музыкальная деятельность опирается на универсальные каналы восприятия — слух, ритм, движение, тактильность, — и потому доступна детям с разными особенностями

развития. Для ребёнка с трудностями речи пение или вокализация становятся способом коммуникации; для ребёнка с повышенной тревожностью — предсказуемая структура песни создаёт ощущение безопасности; для ребёнка с двигательными особенностями — простые ритмические движения дают возможность участвовать наравне с остальными.

Ключевые механизмы социализации через музыку:

- **Совместное действие.** Хоровое пение, игра в оркестре, танцы в кругу учат детей действовать синхронно, замечать друг друга, реагировать на сигналы (начало и окончание музыки, смену темпа).
- **Предсказуемость и структура.** Песня или музыкальная игра имеет чёткие границы и повторяющиеся элементы, что снижает тревожность и помогает ребёнку планировать своё участие.
- **Эмоциональный резонанс.** Музыка усиливает сопереживание: дети учатся считывать настроение по интонации, динамике, мимике и движениям.

– **Право на разный вклад.** В музыкальной деятельности ребёнок может участвовать голосом, движением, на инструменте или просто слушать — и всё это будет ценным вкладом в общее дело.

Командная работа специалистов: распределение ролей

Эффективная музыкальная социализация невозможна без слаженной работы команды. Практика показывает, что лучшие результаты достигаются при чётком распределении ролей и регулярных коротких обсуждениях после занятий.

– **Музыкальный руководитель** подбирает репертуар и формы работы, адаптирует песни и ритмические игры, продумывает инструментальное сопровождение и двигательные элементы. Он отвечает за музыкальную структуру занятия и следит за тем, чтобы каждый ребёнок имел свою «точку входа» в деятельность.

– **Воспитатели** знают индивидуальные особенности детей, помогают с организацией пространства, поддерживают участие в течение всего дня (в том числе в режимных моментах), закрепляют выученные песни и игры в свободной деятельности.

– **Педагог-психолог** отслеживает эмоциональное состояние детей, помогает предотвращать конфликтные ситуации, подбирает способы поддержки для детей с повышенной тревожностью или сенсорной чувствительностью.

– **Учитель-логопед** может адаптировать тексты песен, предлагать альтернативные способы вокализации (протяжное пропевание гласных, звукоподражания), работать над ритмом речи.

– **Тьютор** оказывает индивидуальную поддержку ребёнку с особыми потребностями: помогает с позиционированием, подсказывает последовательность действий, использует визуальные опоры (карточки, пиктограммы).

Регулярные короткие встречи команды (15–20 минут раз в неделю) позволяют обсудить, что сработало, а что нет, скорректировать репертуар и приёмы поддержки.

Практические формы работы и примеры

На практике хорошо зарекомендовали себя следующие формы музыкальной деятельности, ориентированные на социализацию и командное взаимодействие:

1. Хороводные игры с повторяющимся рефреном. Например, «Каравай» или адаптированные народные игры, где все стоят в кругу, держатся за руки и повторяют одну и ту же фразу. Это создаёт чувство общности и даёт опору для детей, которым сложно импровизировать.

2. Оркестр из шумовых инструментов. Каждый ребёнок выбирает инструмент и вступает по сигналу (хлопок, жест, начало фразы). Важно, чтобы сигналы были визуальными и слуховыми одновременно. Так дети учатся слушать друг друга и соблюдать очерёдность.

3. Ритмические «переключки». Один ребёнок стучит ритм палочками, другой повторяет на бубне. Это тренирует внимание, умение слушать и отвечать, формирует диалогическое взаимодействие.

4. Песни с жестами и движениями. Простые песни с понятными действиями («Мишка косолапый», «Мы едем, едем, едем») помогают детям с трудностями речи участвовать через движение и мимику.

5. Музыкальные приветствия и прощания. Короткие песенки-ритуалы в начале и конце дня создают предсказуемую структуру и помогают ребёнку «войти» и «выйти» из группового взаимодействия.

Пример из практики. В инклюзивной группе нашего детского сада № 25 музыкальный руководитель подобрал песню с повторяющимся припевом и простыми движениями. Воспитатели заранее подготовили карточки-схемы движений для детей, которым трудно запоминать инструкции на слух. Тьютор помогал одному ребёнку держать маракас и вступать по визуальному сигналу. Педагог-психолог отслеживал уровень возбуждения в группе и вовремя предлагал паузы. В результате даже дети с высокой тревожностью стали регулярно присоединяться к припеву, а группа научилась ждать друг друга и действовать синхронно.

Команда и роли. Музыкальный руководитель подобрал структуру занятия с жёстким ритмом и предсказуемыми паузами.

Воспитатели заранее проговорили с детьми последовательность действий и подготовили визуальное расписание из 4 карточек: «слушаем», «стучим», «поём», «отдых».

Тьютор работал индивидуально с ребёнком, чувствительным к звуку: вместе выбрали «свой» инструмент (деревянные ложки — они дают более глухой, не звенящий звук) и договорились о сигнале «стоп» (карточка с ладонью).

Психолог отслеживал уровень возбуждения и заранее вводил паузы.

Критерии оценки эффекта

Чтобы понимать, работает ли музыкальная социализация, полезно фиксировать простые, но наглядные индикаторы:

- Количество детей, которые регулярно участвуют в общей музыкальной деятельности.
- Частота самостоятельных инициаций (ребёнок сам просит включить песню, берёт инструмент, приглашает сверстника в игру).
- Снижение эпизодов избегания или тревожности во время музыкальных игр.
- Появление устойчивых пар или микрогрупп, которые вместе играют на инструментах или поют.

Эти данные удобно собирать в простой таблице, которую заполняют все специалисты по своим наблюдениям. Такой подход делает оценку объективной и помогает корректировать работу команды.

Рекомендации для внедрения

- Начинайте с малого: 2–3 короткие музыкальные активности в неделю, встроенные в режим дня.
- Делайте упор на повторяющиеся элементы: рефрены, ритмические паттерны, знакомые движения.
- Обеспечьте каждому ребёнку понятный способ участия: голос, движение, инструмент, визуальная поддержка.
- Регулярно обсуждайте результаты в команде и корректируйте приёмы.

– Вовлекайте родителей: короткие песенки и ритмические игры можно повторять дома, закрепляя эффект социализации.

Музыка в инклюзивной дошкольной группе — это не только развитие слуха и ритма, но и пространство для формирования доверия, взаимопомощи и чувства принадлежности к коллективу. А слаженная работа команды специалистов делает это пространство по-настоящему поддерживающим и развивающим для каждого ребёнка.

Литература:

1. Особенности организации музыкальной деятельности в детском саду для детей с расстройствами аутистического спектра // Вопросы дошкольной педагогики. 2018. № 7 (17). С. 45–50.
2. Развитие музыкальных способностей дошкольников с ОВЗ на музыкальных занятиях в детском саду // Вопросы дошкольной педагогики. 2022. № 2.
3. Музыкотерапия как средство музыкального развития детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ // Молодой учёный. 2022. № 452.

Внутренняя мотивация у младших школьников: психолого-педагогические условия ее формирования посредством дифференцированной обратной связи

Фролова Зульяна Расилевна, студент

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье исследуются вопросы формирования внутренней мотивации младших школьников при использовании дифференцированной обратной связи. Особое внимание уделяется анализу психолого-педагогических условий этого процесса, среди которых: знание индивидуальных особенностей, анализ учебного материала и прогнозирование трудностей, оперативность и своевременность, вариативность форм и содержания, дозирование помощи, создание безопасной и поддерживающей атмосферы, учет зоны ближайшего развития, развитие навыков самоконтроля и самооценки, гибкость в выборе стратегии, согласованность с другими участниками образовательного процесса. Статья может быть полезна студентам соответствующего профиля обучения и практикующим педагогам начальной школы.

Ключевые слова: младшие школьники, мотивация, формирование, условия, принципы, обратная связь, индивидуальные особенности, уровни обучаемости.

Internal motivation of junior schoolchildren: psychological and pedagogical conditions for its formation through differentiated feedback

The article examines the issues of forming internal motivation in younger schoolchildren using differentiated feedback. Particular attention is paid to the analysis of the psychological and pedagogical conditions of this process, including: knowledge of individual characteristics, analysis of educational material and prediction of difficulties, efficiency and timeliness, variability of forms and content, dosing of assistance, creation of a safe and supportive atmosphere, taking into account the zone of proximal development, development of self-control and self-esteem skills, flexibility in choosing a strategy, consistency with other participants in the educational process. The article may be useful to students of the relevant educational profile and practicing primary school teachers.

Keywords: primary schoolchildren, motivation, formation, conditions, principles, feedback, individual characteristics, levels of learning ability.

Введение

Актуальность темы исследования определяется несколькими причинами:

Проблема внутренней мотивации младших школьников является одной из наиболее сложных и важных проблем психологии и педагогики. От ее решения в значительной степени зависит эффективность образова-

тельного процесса. Анализ опыта педагогов начальных классов показывает, что при формировании внутренней мотивации младших школьников педагоги испытывают определенные трудности.

Говоря о степени разработанности темы исследования, необходимо отметить, что она недостаточно представлена в научной литературе. К ней обращались такие авторы как Д. Журавлев, Л. И. Новикова, А. К. Маркова, Б. Ф. Райский, З. П. Шабалина, Г. Р. Юсупова и др. Однако, имеющиеся на сегодняшний день рекомендации зачастую не применяются в современной практике работы педагогов начальных классов или их применение носит ситуативный характер. Имеются некоторые противоречия между:

- признанием значимости проблемы создания психолого-педагогических условий для формирования внутренней мотивации младших школьников и недостаточной разработанностью педагогических технологий этого процесса;
- имеющимися исследованиями внутренней мотивации личности в целом и недостаточным представлением о том, как формировать внутреннюю мотивацию младших школьников при использовании дифференцированной обратной связи.

Основная часть

Изучение внутренней мотивации — комплексная задача, которую можно рассматривать с разных уровней и с разных теоретических позиций. В ее решение вовлечен целый ряд наук: социология, экономика, управление, психология, педагогика, каждая из которых рассматривает специфические аспекты внутренней мотивации своими методами и средствами. Наряду с очевидными преимуществами изучения внутренней мотивации на различных уровнях возникают и определенные сложности. Так, в литературе не сложилось единого представления об описывающих внутреннюю мотивацию категорий.

Внутреннюю мотивацию младших школьников можно понимать как совокупность поддерживающих факторов, определяющих поведение; как совокупность мотивов; как

побуждение, вызывающее активность личности младших школьников и определяющих ее направленность. Мотив является внутренним, если реализует познавательную потребность, связан с выполняемой деятельностью (совпадает с поставленной целью).

Как отмечает З. П. Шабалина, обратная связь — это двусторонний процесс взаимодействия между педагогом и младшим школьником, направленный на оценку и коррекцию учебной деятельности с целью повышения ее эффективности. Она представляет собой обмен информацией: педагог дает комментарии о работе младшего школьника, а последний, в свою очередь, делится своими ощущениями, пониманием или затруднениями [11, с. 26].

Дифференцированную обратную связь можно обозначить как подход, при котором педагог дает младшему школьнику не просто констатацию правильности или неправильности ответа, а развернутую информацию, учитывая индивидуальные особенности младшего школьника, уровень его подготовки и характер ошибок. Ее цель — не просто оценить результат, а помочь понять, что именно сделано верно, а где есть пробелы, и подсказать, как двигаться дальше. Используя дифференцированную обратную связь, педагог может:

- указать на ошибку и ее место в работе (например, в каком слове допущена ошибка);
- раскрыть причину ошибки (непонимание правила, невнимательность);
- предоставить справочную информацию или подсказки для исправления;
- предложить алгоритм действий для работы над ошибкой.

Такой подход помогает младшему школьнику не просто исправить конкретную работу, но и выстроить стратегию для предотвращения подобных ошибок в будущем, развивает метакогнитивные навыки (умение анализировать собственный ход мыслей).

Т. В. Габай предлагает классифицировать дифференцированную обратную связь в работе с младшими школьниками по следующим основаниям (таблица 1).

Таблица 1. Классификация дифференцированной обратной связи в работе с младшими школьниками [3, с. 181]

Основания	Виды
По направлению	От педагога к ребенку (оценка успеваемости, рекомендации) и от младшего школьника к педагогу (отзывы о преподавании)
По форме выражения	Вербальная (устные или письменные комментарии) и невербальная (жесты, мимика, визуализация прогресса)
По содержанию	Оценивающая (определение уровня достижений), корректирующая (советы по исправлению ошибок) и поддерживающая (похвала, мотивация)
По времени	Немедленная (в процессе обучения) и отсроченная (после проверки работ)
По степени фокусировки	Фокусированная (концентрация на конкретном аспекте) и нефокусированная (оценка всех знаний и навыков в задании)
По характеру	Позитивная (акцент на успехах), негативная (указание на ошибки) и смешанная (сочетание похвалы и конструктивной критики)

Психолого-педагогические условия Г. Р. Юсупова трактует как целенаправленно созданную совокупность обстоятельств, возможностей и специфики организации образовательного процесса, которая позволяет эффективно решать задачи обучения, воспитания и развития личности [12, с. 54]. Проще говоря, это не только «среда», а именно продуманный комплекс мер, где учитываются особенности учащихся и решаемые педагогические задачи. Их главная функция — организовать такое взаимодействие, которое будет способствовать внутренней мотивации учащихся, их личностному росту и достижению планируемых результатов обучения.

Чтобы дифференцированная обратная связь действительно работала с младшими школьниками, способствовала их внутренней мотивации, необходимо создать комплекс психолого-педагогических условий. Обозначим их:

1. Знание индивидуальных особенностей.

Прежде чем использовать дифференцированную обратную связь, важно понимать, какие дети в классе: их уровень знаний, тип мышления (наглядно-образное, вербально-логическое), темп работы, мотивацию, эмоциональную устойчивость или тревожность. На основе этого можно распределить детей и подбирать «свой» сигнал для дифференцированной обратной связи.

2. Анализ учебного материала и прогнозирование трудностей.

Необходимо заранее видеть, какие именно моменты в материале могут вызвать затруднения у разных детей. Это помогает заранее подготовить особые маркеры дифференцированной обратной связи, например, дополнительные подсказки, алгоритм действий или, наоборот, задания повышенной сложности для тех, кто быстро справляется.

3. Оперативность и своевременность.

Дифференцированная обратная связь должна следовать своевременно (например, сразу после выполнения задания или ответа). Чем быстрее дети получают отклики, тем проще им будет скорректировать свою работу и устранить пробелы.

4. Вариативность форм и содержания.

Нецелесообразно ограничиваться только устными комментариями работы детей. Эффективны и другие инструменты дифференцированной обратной связи:

- визуальные сигналы (например, «светофор»: зеленый — все понятно, желтый — есть вопросы, красный — сложно);
- письменные комментарии (например, краткие замечания прямо в тетради, «Дневники связи»);
- взаимопросы и взаимопроверки (например, дети комментируют работу друг друга, это развивает навыки рефлексии).

5. Дозирование помощи.

При использовании дифференцированной обратной связи необходимо не просто указывать на ошибку, а предлагать дозированную поддержку: карточку с подсказкой,

подготовительное упражнение, наводящий вопрос. Важно постепенно уменьшать объем помощи по мере того, как дети осваивают навыки.

6. Создание безопасной и поддерживающей атмосферы.

При использовании дифференцированной обратной связи это важно, поскольку дети еще только учатся справляться с эмоциями. Нужно избегать сравнений между детьми. Акцент должен делаться на личном прогрессе и возможностях детей.

7. Учет зоны ближайшего развития.

Дифференцированная обратная связь должна не просто констатировать факт, а показывать путь к исправлению ошибки. Для одного ребенка достаточно короткой подсказки, другому потребуется развернутое объяснение или совместное обсуждение.

8. Развитие навыков самоконтроля и самооценки.

Полезно учить детей самим анализировать свою работу: «Что я сделал хорошо?», «Что было сложно и почему?». Это повышает осознанность обучения и снижает зависимость только от внешней дифференцированной обратной связи педагога.

9. Гибкость в выборе стратегии.

Не всегда нужно давать дифференцированную обратную связь индивидуально каждому ребенку. Иногда эффективно организовать работу в малых группах, где дети с похожим уровнем развития могут обмениваться мнениями и помогать друг другу.

10. Согласованность с другими участниками образовательного процесса.

При использовании дифференцированной обратной связи полезно поддерживать связь с родителями: они могут помочь закрепить дома те стратегии самоконтроля, которые дети осваивают в школе.

Главная цель всего этого — формировать у младших школьников осознанное отношение к учебе и устойчивую внутреннюю мотивацию.

По мнению В. В. Яковлевой, при организации с младшими школьниками дифференцированной обратной связи важно соблюдение следующих психолого-педагогических условий:

- ведение педагогом дневников наблюдений, регистрации продвижения детей;
- постоянная проверка педагогом эффективности принятых мер, осуществление их коррекции;
- организация постоянного взаимодействия педагога с родителями в целях координации воздействия [13, с. 39].

Осуществляя дифференцированную обратную связь, педагог должен активно общаться с младшими школьниками, поскольку для того, чтобы образовательный процесс был мотивирован, и дети получали знания согласно своим индивидуальным возможностям и особенностям, они должны четко представлять себе и понимать, что от них ждут. Это представляется важным не только потому, что дети знают об ожиданиях педагога, но им нужно говорить о том, как они учатся. Дифференцированная обратная связь обеспечивает стабильную основу

для формирования внутренней мотивации. В этом аспекте А. К. Маркова предлагает следующую стратегию педагогического воздействия:

- непосредственное воздействие на мотивацию через убеждение, разъяснение и стимуляцию внутренней работы детей по самосознанию, переосмыслению себя и окружающей действительности;

- воздействие на мотивацию через грамотную организацию учебно-познавательной деятельности детей [7, с. 55].

Б. Ф. Райский выделяет принципы дифференцированной обратной связи, способствующие формированию внутренней мотивации младших школьников. Они представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Принципы дифференцированной обратной связи, способствующие формированию внутренней мотивации младших школьников [10, с. 204]

В педагогической науке получила развитие критериальная база уровней обучаемости, которую целесообразно использовать при применении дифференцированной обратной связи для формирования внутренней мотивации младших школьников:

1. Высокий уровень обучаемости.

Учащиеся с высоким уровнем обучаемости свободно усваивают учебный материал, выделяют существенное, закономерное, в частном видят общее, способны самостоятельно развивать раскрытые на уроке положения, легко переносят знания в новые ситуации, достигают высокого уровня знаний за самое короткое время. Они имеют высокие показатели успеваемости.

2. Средний уровень обучаемости.

Учащиеся со средним уровнем обучаемости усваивают учебный материал после тренировочной работы, выделяют существенное, закономерное не сразу, а после выполнения определенных тренировочных упражнений, умеют увидеть в частном общее, овладевают знаниями, осуществляют параллельный перенос в новые условия. Для усвоения знаний им требуется более длительное время по

сравнению с учащимися высокого уровня обучаемости. Они имеют средние показатели успеваемости.

3. Низкий уровень обучаемости.

Учащиеся с низким уровнем обучаемости усваивают учебный материал после многократных упражнений и не всегда в полном объеме, затрудняются в выделении существенного, закономерного, после общей тренировочной работы со всем классом, выполняют задания репродуктивного характера, овладевают знаниями за более длительное время по сравнению с учащимися среднего уровня обучаемости. Они имеют низкие показатели успеваемости.

Как представляется, деление класса на такие уровни, по понятным причинам должно быть негласным и условным, так как состав групп непостоянен. Любой учащийся должен иметь возможность перейти из одной группы в другую, если он достиг определенных успехов на своем уровне.

Далее приведем пример из практики. При изучении темы «Причастие» одна группа детей выполняет задание на вставку знаков препинания в готовые предложения,

другая — находит конструкции, к которым применяется правило, а третья — редактирует текст, находя и объясняя все ошибки. Дифференцированная обратная связь в этом случае будет такой:

– для первой группы: «Ты правильно нашел конструкции с причастием, но забыл объяснить, почему здесь нужна запятая. Попробуй составить небольшое правило в виде подсказки»;

– для второй группы: «Ты верно выделил причастный оборот, но допустил ошибку в определении типа причастия (действительное / страдательное). Вспомни правило и попробуй еще раз»;

– для третьей группы: «Отлично, что нашел все ошибки! Теперь попробуй составить небольшое правило — инструкцию для себя, чтобы не повторять ошибок в будущем».

По справедливому замечанию Л. И. Новиковой, использование дифференцированной обратной связи является эффективным инструментом формирования внутренней мотивации младших школьников, поскольку реализуется:

– индивидуализация. Учет особенностей детей делает обучение более адресным;

– развитие саморегуляции. Дети учатся не просто исправлять ошибки, но и анализировать свой процесс работы;

– гибкость. Происходит оперативное корректирование обучения, его подстраивание под реальные затруднения детей [9, с. 18].

– поддержание интереса детей к учебе.

Заключение

Подводя итоги можно отметить, что дифференцированная обратная связь — это особый инструмент формирования внутренней мотивации младших школьников, так как она превращает обучение в диалог, вызывает у детей познавательный интерес, помогает двигаться вперед через осознание своих сильных сторон и точек роста. Эффективность дифференцированной обратной связи напрямую зависит от создания соответствующих психолого-педагогических условий, от того, насколько продуманно они выстроены.

Литература:

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // СПС «Консультант Плюс».
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286 // СПС «Консультант Плюс».
3. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства. М.: ВНИК «Школа», 2024. 250 с.
4. Журавлев Д. Мотивация и проблемы в обучении // Народное образование. 2025. № 9. С. 123–130.
5. Кулько А. В., Цехмистрова Т. Д. Формирование у учащихся умений учиться. М.: Просвещение, 2022. 239 с.
6. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 2021. 96 с.
7. Найн М. В. Формирование познавательных интересов младших школьников в совместной учебной деятельности: автореф. дисс.... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2024. 25 с.
8. Новикова Л. И. Дифференцированный подход к учащимся в процессе обучения // Начальная школа. 2026. № 1. С. 17–21.
9. Райский Б. Ф. Движущие силы в формировании и развитии у учащихся потребностей в самообразовании. Волгоград: Новая школа, 2025. 357 с.
10. Шабалина З. П. Дифференцированный подход в обучении младших школьников // Начальная школа. 2024. № 6. С. 26–28.
11. Юсупова Г. Р. Формирование учебной деятельности в начальной школе. М.: Проспект, 2023. 132 с.
12. Яковлева В. В. Организация дифференцированного подхода в процессе усвоения знаний младшими школьниками // Начальная школа. 2004. № 5. С. 38–42.

Взгляд воспитателя на преемственность: от теории к ежедневной практике (из опыта работы)

Худякова Светлана Владимировна, воспитатель
МОБУ гимназия № 44 г. Сочи имени В. А. Сухомлинского

Проблема преемственности между дошкольным и начальным общим образованием часто сводится к обсуждению федеральных программ и стандартов. Однако

за сухими формулировками ФОП ДО и ФГОС ДО стоит ежедневная, кропотливая работа. Как воспитатель подготавливающей группы детского сада, входящего в состав

МОБУ Гимназия № 44 им. В. А. Сухомлинского, я не «реализую принцип преемственности» — я создаю условия, при которых первый школьный звонок становится для ребенка не стрессом, а логичным и радостным продолжением его жизни.

В нашем образовательном комплексе (ДОО — начальная школа) мы выстроили систему, где переход из игровой в учебную деятельность происходит плавно. Поговорим об опыте этой работы: от научно-теоретической базы до конкретных практических инструментов.

Научный фундамент: что на самом деле нужно первокласснику

Успешность адаптации определяется не суммой заученных букв, а качественным скачком в психике ребенка. Опираясь на культурно-историческую теорию Л. С. Выготского, мы конкретизируем механизмы перехода через призму классиков и современной нейропсихологии:

- **Смена ведущей деятельности** (Д. Б. Эльконин). Переход от игры к учебе должен быть эволюционным. Если мы резко отберем у шестилетки игрушки и дадим прописи, учебная деятельность сформируется на базе отторжения.

- **«Внутренняя позиция школьника»** (Л. И. Божович). Это главный критерий готовности. Ребенок должен не просто уметь считать, а *хотеть* стать учеником, принимать новый социальный статус и связанные с ним правила.

- **Нейрофизиологическая готовность.** К 7 годам должно произойти созревание лобных долей мозга, отвечающих за программирование и контроль. Именно поэтому требования «сидеть смирно 40 минут» часто невыполнимы для физиологически не готовых детей.

Формирование конкретных навыков: от артикуляции до монологической речи

Преемственность — это не разовые акции, а ежедневная шлифовка умений, которые станут фундаментом для освоения ФГОС НОО. В нашей группе каждое занятие имеет школьный «прототип»:

Развитие речи. Мы формируем навык полного, развернутого ответа на поставленный вопрос. Ответ «Красный» считается недостаточным. Мы тренируем конструкцию: «Этот мяч красного цвета, он круглый и резиновый». Мы учим составлять описательные рассказы по схеме, пересказывать текст, сохраняя последовательность, и вести диалог: слушать собеседника, не перебивая. Это введение в умение создавать письменные изложения, которое потребуется детям уже в первой четверти первого класса».

Математическое развитие. Мы формируем умение работать по алгоритму: «Послушай инструкцию, выполни действие, проверь себя». Графические диктанты в тетради в клетку и поиск закономерностей — это прямая подго-

товка к решению текстовых задач и закладка основы для понимания геометрических понятий.

Знакомство с окружающим миром. Мы тренируем оперативную память: ребенок должен запомнить последовательность действий при простейших опытах (налить, смешать, наблюдать). Дети учатся классифицировать предметы, устанавливать причинно-следственные связи, наблюдать и делать выводы, ухаживать за растениями в уголке природы и школьном агропарке. Мы используем простые опыты: ставим веточку в воду и в течение недели наблюдаем, как появляются корни. Это первый шаг к пониманию биологических процессов, которые дети будут изучать в школе.

Артикуляционная гимнастика. Ежедневно перед зеркалом мы делаем упражнения («Чашечка», «Грибок» и др.). Это формирование правильного уклада органов речи для чистого звукопроизношения.

Пальчиковая гимнастика — это прямая дорога к хорошей речи и красивому почерку. Когда ребенок загибает пальчики под потешку, он не просто играет: в его мозгу просыпаются центры, отвечающие за произношение звуков. А когда он складывает пальцы в «колечки» или «замочки», он тренирует те самые мышцы, которые в первом классе будут крепко держать ручку. Параллельно мы отрабатываем штриховку и работу с ножницами. Развитая мелкая моторика — это снижение утомляемости руки при письме.

Так, шаг за шагом, из отдельных упражнений рождается готовность к учебе. Это не просто умение читать и считать, а целый набор инструментов, которыми первоклассник будет пользоваться каждый день:

Навык самоконтроля и торможения импульсов (произвольность поведения)

- **Где формируется:** На занятиях по физической культуре, музыке и во время режимных моментов.

- **Как тренируем:** Игра «Море волнуется раз» или «Замри». Ребенок должен услышать команду, остановить текущее движение и удержать статичную позу. В групповых играх мы вводим правило «Говорит только тот, у кого в руках мяч» — это учит сдерживать желание выкрикнуть ответ.

- **Зачем в школе:** Способность не выкрикивать с места, не вскакивать из-за парты, дожидаться очереди и слушать учителя, даже если очень хочется что-то сказать.

Навык работы по словесной инструкции и алгоритму

- **Где формируется:** На занятиях по конструированию, аппликации и в уголке природы.

- **Как тренируем:** Мы даем не готовую схему, а устную инструкцию: «Возьми синий квадрат, положи его в правый верхний угол листа. Справа от него поставь желтый треугольник». Или при уходе за растениями: «Сначала налей три мерных стаканчика воды в лейку, затем полей только те цветы, у которых земля сухая».

– **Зачем в школе:** Выполнение самостоятельных и контрольных работ, где нужно прочитать задание и выполнить его в строгой последовательности, не перепутав действия.

Навык зрительно-моторной координации (копирование)

– **Где формируется:** На занятиях по рисованию и в прописях для дошкольников.

– **Как тренируем:** Упражнение «Дорисуй половину» (когда по линии сгиба нарисована часть предмета, нужно симметрично дорисовать вторую) и «Графический диктант» в тетради в клетку («Одна клетка вправо, две вверх...»).

– **Зачем в школе:** Списывание букв, цифр и слов с доски в тетрадь. Умение перенести образец из учебника на свою страницу без потери ориентации на листе.

Навык распределения и переключения внимания

– **Где формируется:** На занятиях по формированию элементарных математических представлений и развитию речи.

– **Как тренируем:** Задания типа «Найди отличия» или «Корректирующая проба» (найди и зачеркни все буквы «А» среди других букв за 1 минуту). При изучении состава числа: «Обведи в синий кружок все цифры 5, а в красный квадрат — все цифры 3».

– **Зачем в школе:** Способность одновременно слушать учителя, следить за записью на доске и не терять строчку в собственной тетради.

Навык позиционного анализа (пространственное восприятие)

– **Где формируется:** На математике и в повседневной жизни.

– **Как тренируем:** Мы жестко закрепляем в речи предлоги и понятия. «Поставь машинку за стул», «Спрячь мишку под стол», «Возьми книгу, которая лежит *справа* от красного кубика». Используем планы-схемы группы: «Пройди по стрелкам от окна к шкафчикам».

– **Зачем в школе:** Ориентация в пространстве листа (верх/низ, лево/право), понимание условий математических задач («влево», «вправо», «выше»), правильное оформление записей в тетради.

Навык фонематического анализа и синтеза

– **Где формируется:** На занятиях по обучению грамоте.

– **Как тренируем:** Игры «Поймай звук» (хлопнуть в ладоши, если услышал звук [ш] в слове), «Определи место звука» (в начале, середине или конце слова), «Сосчитай слоги» (прохлопать слово «ка-ран-даш»).

– **Зачем в школе:** Основа грамотного письма. Без умения разделить слово на звуки и слоги невозможно

избежать дисграфии и ошибок типа «дуб» вместо «доп», а также освоить фонетический разбор.

Навык удержания программы действий (оперативная память)

– **Где формируется:** В бытовых поручениях и на занятиях.

– **Как тренируем:** Поручения из трех и более звеньев: «Подойди к столу, возьми красный карандаш, положи его в пенал, а пенал убери в рюкзак». На занятиях: «Вспомни, о чем мы говорили в начале занятия, чтобы ответить на последний вопрос».

– **Зачем в школе:** Способность запомнить домашнее задание, состоящее из нескольких пунктов (решить пример, написать слово, нарисовать картинку), и выполнить их все, не переспрашивая учителя.

Навык конструктивного решения конфликтов

– **Где формируется:** В свободной игре и на этических беседах.

– **Как тренируем:** Мы не просто разнимаем детей, а даем алгоритм: «Скажи словами: «Мне не нравится, когда ты отбираешь кубик». Предложи обмен или очередь. Если не помогает — попроси воспитателя».

– **Зачем в школе:** Умение выстраивать коммуникацию в коллективе из 30 человек, договариваться при работе в парах и группах, не уходя в слезы или агрессию при первом же столкновении интересов.

Навык саморегуляции и распознавания усталости

– **Где формируется:** На физкультминутках и в моменты релаксации.

– **Как тренируем:** Мы учим детей слушать сигналы тела. «Ваши плечики устали, давайте их стряхнем», «Глазки смотрят на доску уже долго, давайте прикроем глаза ладонями».

– **Зачем в школе:** Способность вовремя заметить, что внимание упало, и использовать легальный способ его вернуть (сделать упражнение для глаз, сменить позу), не дожидаясь замечания учителя.

Курс подготовки к школе: школа как привычная среда

Это главный механизм нашей преемственности. Три раза в неделю учителя начальных классов Гимназии № 44 забирают детей из старших и подготовительных групп к себе в классы. Там проводятся короткие уроки (25–30 минут) по обучению грамоте, занимательной математике и окружающему миру. Главное здесь — ритуалы. Дети учатся сидеть за партами, держать осанку, поднимать руку, выполнять задания в рабочих тетрадях. По окончании детского сада дети приходят в первый класс к этим

же учителям. Педагог уже знакомый, коллектив детей во многом сформирован, начальные требования к дисциплине на уроке не вызывают шока.

Работа с родителями: от тревоги к партнерству

1. «Школа компетентного родителя». Мы объясняем физиологию: почему нельзя требовать каллиграфического почерка, если пальцы еще не окрепли.

2. Совместные проекты. В них родители и дети выступают партнерами (например, проект «Кулинарная книга нашей семьи», «Дневник погоды за неделю», «Лента времени»). От родителей не требуются педагогические навыки, а лишь внимание к своему ребёнку. Мы говорим: «Сядьте рядом, когда ребёнок рисует бабушку, помогите ему посчитать ложки муки для пирога или просто обсудите, почему сегодня лужи замерзли». Именно в этих разговорах и рождается та самая «внутренняя позиция школьника» — интерес к тому, как устроен мир»

3. Прозрачность диагностики. На индивидуальных консультациях мы не выдаем сухие справки, а даем конкретные инструменты помощи.

4. Трансляция режима. Мы просим родителей за полгода до школы начать постепенно сдвигать домашний режим к школьному.

Пространство гимназии как воспитательная среда

В МОБУ Гимназия № 44 им. В. А. Сухомлинского преемственность пронизывает и социокультурную среду. Наши уникальные музеи — это не просто хранилища, а активные образовательные площадки, где дети чувствуют себя хозяевами с самого раннего возраста:

– **Этнографический комплекс «Кубанское подворье».** Здесь дети не слушают лекции о быте казаков, а погружаются в него. Мои воспитанники уже в старшей группе учатся носить ведра на коромысле, молотить зерно на ручных жерновах и понимать назначение старинной утвари. Для будущего первоклассника школьный музей — это не скучная экскурсия, а знакомая игровая площадка, где он знает каждый экспонат.

– **Музей «Русская изба».** Экспозиция с деревянной посудой, прялкой и рушниками помогает формировать духовно-нравственные ценности. Мы приходим сюда на занятия по развитию речи: описываем фактуру дерева, придумываем сказки о сундуке.

– **Зоологический музей «В мире животных».** Реалистичные фигуры животных используются для классификации и развития наблюдательности.

– **Музей «Блиндаж».** Реконструкция фронтового укрытия помогает в доступной форме говорить о патриотизме. Мы учим детей бережно относиться к истории, понимая ценность простых вещей — керосиновой лампы или солдатского письма.

– **Музей боевой славы и экспозиция «Герои СВО — наши земляки».** Здесь история становится личной. Ученики-старшеклассники проводят для моих дошкольников экскурсии, выступая в роли наставников. Это формирует вертикальную связь поколений внутри гимназии.

– **Школьный агропарк.** Это пространство для межпредметных проектов. Мои воспитанники высаживают рассаду весной, а первоклассники продолжают ухаживать за ней, проводя первые опыты.

Наши уникальные пространства (музеи, агропарк) становятся площадкой для совместных исследований. Мы приходим туда не слушать сухие лекции, а трогать экспонаты, рисовать восковыми мелками прямо на полу или искать следы животных. Когда наши дошколята станут первоклассниками, эти пространства уже не будут для них чужими. Они будут знать историю каждого экспоната, что создает глубокое чувство принадлежности к сообществу гимназии.

В нашей системе преемственность строится не на визитах учителей в группу, а на постепенном и радостном «переезде» детей в школьное пространство. Мы не рассказываем о школе — мы даем детям возможность в ней пожить.

Вместо заключения

Преемственность — это когда 1 сентября ребенок, входя в класс Гимназии № 44, видит знакомое лицо учителя, садится за парту, к которой он привык на курсе подготовки, и открывает портфолио, которое он собирал весь прошлый год. В этот момент адаптационный период сокращается с трех месяцев до трех дней.

Школа становится не местом, где «начинается новая жизнь», а местом, где продолжается его детство, просто в новых, более увлекательных задачах. Как писал В. А. Сухомлинский, чье имя с гордостью носит наша гимназия, «школа не должна вносить резкой перемены в жизнь детей. Наша задача — сделать так, чтобы новое проявлялось в жизни ребенка постепенно». Когда мои выпускники, придя 1 сентября в класс, не замирают от страха, а спокойно вешают рюкзачок на крючок и спрашивают: «Мария Викторовна, а мы сегодня пойдем в агропарк?», я понимаю, что мост построен крепко.

Активизация работы учащихся на уроке математики

Чикишева Инна Владимировна, учитель начальных классов
МБОУ г. о. Королёв Московской области «Лицей № 4»

Чтобы формировать у учащихся умение самостоятельно пополнять свои знания, необходимо воспитывать у них интерес к учению, потребность в знаниях.

Один из важнейших факторов развития интереса к учению — четкое понимание детьми необходимости того или иного изучаемого материала.

Например, перед изучением деления столбиком многозначного числа на однозначное на доске пишу несколько примеров для устного счета на изученные ранее правила: $90:6$, $360:6$, $960:3$, $960:4$ и пример $12\ 765:3$.

Предлагаю объяснить прием вычисления. Когда учащиеся подходят к последнему примеру, наступает тишина, даже сильные ребята не могут сразу дать ответ. Напряжение передается и слабым. Все активно включаются в работу. Начинают думать, рассуждать, открывать для себя новое. У каждого возникает вопрос «как?», а раз есть подобный вопрос, значит, появляется желание узнать, научиться. А это желание — залог успешного усвоения нового.

Сильные ученики справляются с заданием, заменяя делимое удобными слагаемыми. Естественно, я поощряю этих учеников, но отмечаю, что они затратили много времени на нахождение результата, а пример можно решить очень быстро и справиться с решением может каждый. Как? Глаза у всех горят любопытством. В эту напряженную минуту я быстро решаю пример на доске столбиком, не задерживая их внимания на объяснении. Важна быстрота получения ответа. Как только я закончила, класс ахнул. Дети не ожидали, что так быстро можно решить этот сложный пример. А вот для объяснения приема решения тоже нужно выбрать удобный момент или создать ситуацию, когда учащиеся поймут, что им необходимо послушать, и послушать внимательно. Вернусь к этому же уроку математики.

После «Ах!» я спросила: «Просто?» Все радостно заулыбались. Я не стала объяснять прием решения, так как поняла, что должного внимания не будет. Решение стерла.

Дети верили, что они все поняли и решать подобные примеры очень просто. Я предложила им сразу решить пример самостоятельно. Они с радостью взялись за дело, веря в быстрый успех. Наблюдаю: одни глаза смотрят на меня вопросительно, другие, третьи... И так большая часть класса, и главное — у всех в глазах вопрос: «А как? Почему не получается, хотя показалось так просто?»

У детей появляется желание поскорее найти ответ на вопрос. Настало время для объяснения. Внимание полное. После объяснения опять даю самостоятельное задание, чтобы вызвать у детей желание еще и еще раз послушать объяснение.

В конце урока показываю микрокалькулятор, с помощью которого за несколько секунд можно произвести

сложные вычисления, и обязательно подчеркиваю, что эту умную машину изобрел человек.

Математические задачи — действенный фактор развития интеллекта и воспитания эмоций у учащихся, развития логического мышления.

Например, задача: «Скорость космического корабля 8 км/с.

Сравните ее со скоростью человека, его скорость 5 км/ч.

На сколько километров больше скорость космического корабля, чем скорость человека? Во сколько раз больше скорость космического корабля, чем скорость человека?»

При решении необходимо найти скорость космического корабля в минуту, в час. Получая эти данные, учащиеся открывают для себя новое, удивительное: огромную скорость космического корабля в час — 28 800 км/ч, это в 7200 раз больше, чем скорость человека.

При решении подобных задач воспитываю уважение к человеку и науке. Обязательно подчеркиваю, что эти корабли создал и управляет ими человек, но, чтобы управлять космическими кораблями, нужно очень много знать.

При решении подобных задач создается проблемная ситуация, но движет ею уже чувство любопытства.

Для составления задач использую числовые данные местного материала: «Фабрика «Маяк» за сутки шьет 800 детских платьев, а фабрика «Весна» за это же время шьет 1200 платьев» и т. д.

После знакомства с единицами времени даю самостоятельную работу — решение примеров. Через 3 мин прошу закончить работу и сказать, кто сколько успел решить примеров.

После ответов, говорю что за это же время наш Горьковский автозавод выпустил два новых автомобиля. Дети удивляются. Рождается гордость за наш город. Провожу краткую беседу по вопросам:

— Почему удается так быстро сделать автомобили? (Работают умные машины)

Кто придумал эти машины? Кто ими управляет? (Грамотный, образованный человек.) Что необходимо человеку, чтобы придумать эти машины и управлять ими? (Нужно очень многое знать, нужно учиться.)

После этого даю задачу: «Сколько машин выпускает наш завод за час? За сутки?» Детям интересно, все работают, думают. Подобные задачи воспитывают чувство гордости за нашу страну, за родной край.

Для активизации логического мышления часто включаю задачи без числовых данных. Например: «Сережа и Валера (имена обязательно детей нашего класса) пошли в магазин за учебными принадлежностями. Каждый израсходовал $\frac{1}{3}$ всех своих денег. Одинаковое ли количество денег они израсходовали? В каком случае поровну?»

В каком случае один из них израсходовал больше, чем другой?» Или: «Два автомобиля двигались навстречу друг другу. Что можно сказать о расстоянии, которое они проехали до встречи? Объясните почему».

При объяснении нового вида задач прибегаю к более доступным, практически знакомым детям ситуациям. Например, при решении задач на одновременное встречное движение была дана такая задача: «Из двух городов одновременно навстречу друг другу выехали мотоциклист и велосипедист. Встретились они через 3 ч. Сколько времени был велосипедист в пути?» Дети отвечают: 3 ч. На вопрос: «Сколько времени был мотоциклист в пути?» — ответ тот же: 3 ч. «Сколько времени были в пути и велосипедист, и мотоциклист?» Дети, как правило, отвечают: 6 ч.

После этого ответа сразу даю задачу с жизненной ситуацией, близкой детям: «Наташа Князькова и Люба Козырева пошли в цирк. Представление длилось 2 ч. Сколько времени смотрела представление Наташа? Сколько Люба? Сколько времени они вместе смотрели представление? Сколько времени все зрители смотрели представление?» Ответ уже правильный — 2 ч.

И еще подобную задачу из жизни школы предлагаю детям: «Сколько времени длится первый урок в нашем классе? А во II классе времени длится этот же урок?» Ответ правильный — 45 мин.

После такой работы возвращаюсь к задаче о мотоциклисте и велосипедисте. Дети сразу дают правильный ответ.

Одна из важных задач учителя — научить детей самостоятельно работать, рассуждать и проверять себя.

Самостоятельная работа способствует активизации мышления, действия. Поэтому после объяснения нового материала я нередко предлагаю детям выполнить самостоятельную работу, а потом коллективно проверить ее. Это вырабатывает умение сразу видеть свои ошибки и вызывает желание послушать, как следовало вести рассуждение при выполнении задания. При проверке я обязательно выясняю, кто из ребят допустил ошибки, и прошу их дать объяснение.

Но даже при очень хорошей организации самостоятельной работы, выполняя одинаковое задание, ученик невольно заглядывает к своему товарищу, испытывая малейшую трудность. При этом внимание его рассеивается, и выполненная работа не может отражать реальную картину качества усвоения материала.

Работа по индивидуальным карточкам как нельзя лучше организует учеников на полную самостоятельность.

Я начинаю работу по карточкам с I класса. Использую их при отработке вычислительных навыков и при решении задач. Конечно, подобная работа требует много сил и времени: составление карточек, проверка работ с различным содержанием. Но детям эта работа нравится, и она приносит много пользы. У меня около 2000 карточек. На одной стороне карточки записано задание, на другой — ответы, или алгоритм выполнения.

Работа по индивидуальным карточкам ценна и тем, что все получают оценку за урок и каждый ученик знает, что все зависит от его старания. Слабые ученики, работая индивидуально, спрашивают о непонятном. Главное, что они рассуждают и понимают, где у них не получается.

При устном счете всем ученикам хочется ответить, но всех спросить нельзя. Дети огорчаются, если их не спрашиваешь, становятся пассивными, поэтому для отработки вычислительных навыков использую карточки с ответами на обратной стороне. В тетради дети пишут только ответы. По окончании работы дети поднимают руку, я им показываю зеленый круг — сигнал к проверке. Ученик переворачивает карточку и проверяет решенные им примеры.

Приятно наблюдать в эти минуты за детьми: при удачном выполнении они радуются, если есть ошибки — огорчаются. Все это говорит об интересе к выполняемой работе, о желании быть внимательными на следующем уроке.

После окончания работы обязательно предлагаю встать тем, кто безошибочно выполнил ее, поощряю слабых и подвожу итоги. Подобная работа занимает не более 3–5 мин, а дает большой эмоциональный заряд.

Работу по карточкам провожу почти на каждом уроке. При проведении самостоятельного решения по вариантам обязательно сразу же провожу проверку — пишу на доске ответы. Когда пишу ответы на доске, слышу возбуждение класса, интерес к работе. Поворачиваюсь и вижу поднятые руки и сияющие лица.

Важно, чтобы на уроке все ученики думали, работали. Есть в моем классе медлительные, слабые ученики, которые часто и не успевают выполнить задание. Не выполнив один раз задание, другой, они перестают совсем думать. Поэтому я стараюсь включать в устный счет игры и игровые упражнения, в которых могли бы принять участие все дети. Например, провожу игру «Летим в космос».

Вывешиваю на доске большую яркую ракету из картона или бумаги с открывающимся люком. На дверке люка таблица с цифрами от 0 до 9 и арифметические знаки действий. На обратной стороне дверки прикреплено число-ответ (код), которое должны найти ребята. На доске заранее записываю (или пользуюсь кодоскопом) примеры с окошками в двух вариантах (конечный результат одинаков) и предлагаю ребятам найти код, который послужит сигналом для полета в космос. Ответ каждого примера ребята должны записать в тетради. Последний ответ и есть код. Например:

I вариант

Вычисли, записав в окошке второго примера ответ первого и т. д.:

60–25

□+40

89—□

□+16

28+□

II вариант

Вычисли, записав в окошке второго примера ответ первого и т. д.:

$$16+23$$

$$\square-17$$

$$48+\square$$

$$\square-36$$

$$24+\square$$

В тетрадях дети записывают ответы: I вариант — 35, 75, 14, 30, 58; II вариант — 39, 22, 70, 34, 58. Получив последний результат, дети поднимают руку. После того как большая часть класса решит примеры, работа прекращается.

Один из учеников, который выполнил задание, подходит к ракете и показывает указкой цифры на таблице, которые он использовал для записи последнего ответа (это цифры 5 и 8). Если он набирает число правильно, я показываю флажок, и он открывает дверку люка, где записано число 58. Дети, которые получили правильные ответы, — экипаж космического корабля, а остальные их дублеры, так как они все тоже трудились. Удовлетворение от работы получают все. После этого два ученика, выполнявшие разные варианты, называют все ответы своего варианта, а допустившие ошибки проверяют свои примеры.

Подобные игровые моменты делают учебный процесс приятным для ребенка, снимают напряжение и усталость.

Чтобы ребенок учился в полную силу своих способностей, я стараюсь вызвать у него желание к учебе, к знаниям, помочь ребенку поверить в себя, «в свои способности». Если его труд не венчается успехом, он начинает

терять веру в свои возможности. Постоянные неудачи отбивают охоту учиться.

Чтобы дети не испытывали больших трудностей при работе над новым материалом, я постепенно подвожу их к восприятию сложного. Так, задолго до решения уравнений провожу подготовительные упражнения на нахождение неизвестного компонента. На отдельных карточках я записываю названия компонентов и арифметических действий. Решая примеры с окошками, дети устно объясняют, как находили неизвестное число. Их ответ я (или один из учеников) сопровождаю составлением выражения, записанного на карточках.

Например, $16:\square=2$. По ходу объяснения на доске составляется из карточек запись: делимое: делитель = частное, а ниже — делитель = делимое: частное. Затем работа усложняется. Выставляю несколько карточек, и дети по моему заданию составляют равенства уже без опоры на пример, или сама заранее составляю равенство, но с ошибками, и предлагаю проверить и исправить ошибки. В этой работе обычно участвуют сказочные герои, которые затрудняются найти ошибку, и ребята охотно им помогают. Когда переходим к решению уравнений, то с обратной стороны карточек с названием компонентов я прикрепляю числа и букву x . После составления равенства из карточек дети переворачивают карточки, и перед их глазами — образец записи второй строчки при решении уравнения. Такая работа облегчает детям усвоение алгоритмов решения уравнения.

Я никогда не делаю лишних замечаний, не пугаю двойками. Наоборот, стремлюсь отметить старания слабого, похвалить даже за незначительные успехи.

Методы и приемы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья на уроках русского языка и литературы в основной школе

Юлдашева Оксана Олеговна, учитель русского языка и литературы
МОБУ гимназия № 44 г. Сочи имени В. А. Сухомлинского (Краснодарский край)

Современная образовательная практика в качестве одного из приоритетных направлений реализует инклюзивное образование. Как правило, в общеобразовательной школе дети с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) учатся вместе с нормотипичными школьниками, и у учителя возникает задача поиска методов и приемов работы с целью компенсации особенностей у школьников с ОВЗ. Как показывает практика работы в общеобразовательном учреждении, основной вид особенностей детей определяется как задержка психического развития, определяющего такие распространенные нарушения, как дислексия и дисграфия.

В начальной школе обучение осуществляется в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами для обучающихся с ОВЗ и значи-

тельную роль на уровне начального общего образования играет работа учителя-логопеда. В основной школе все школьники обучаются по единым стандартам и перед учителем русского языка и литературы стоит особая миссия — завершить компенсаторную работу по преодолению названных нарушений.

Обучение детей с ОВЗ на уроках русского языка и литературы требует от учителя глубокого понимания особенностей их развития и восприятия информации. Несмотря на различия категорий ОВЗ (нарушение слуха, зрения, речи, интеллекта, психического развития, эмоционально-волевой сферы) все дети имеют специфические когнитивные, психоэмоциональные и физиологические особенности, которые влияют на процесс усвоения учебного материала. Дети с дислексией испытывают затруд-

нения в распознавании и воспроизведении букв и слов, что влияет на их скорость чтения и вызывает трудности в понимании текста. У детей с нарушением слуха наблюдаются проблемы с восприятием фона, что затрудняет формирование правильной речевой активности и понимание устной речи. Эти особенности диктуют необходимость индивидуального подхода при планировании уроков, чтобы обеспечить полноту восприятия и продуктивность учебной деятельности всех школьников.

В педагогической практике на уроках литературы предлагается применение активных форм работы. В частности, на уроках литературы для детей с дислексией и нарушением слуха используется метод «интерактивного чтения с элементами драматизации». Суть метода состоит в том, что учителем проговаривался текст с ярко выраженной эмоциональной интонацией, после чего детям предлагалось разыграть сцены из произведения. Такая деятельность помогает школьникам не только лучше понять сюжет, но и позволяет активизировать речевую активность, развить умение выразительно говорить и взаимодействовать с одноклассниками. Включенность школьников в сюжетную линию влияет на повышение интереса к чтению и значительное улучшение выразительности речи. Системная реализация на уроках названного метода создала условия, при которых обучающиеся с ОВЗ «осмелились» участвовать в литературных конкурсах. В 2025/2026 учебном году в конкурсе патриотических стихов и песен «С чего начинается Родина», проведенного на базе МОБУ гимназия № 44 г. Сочи им. В. А. Сухомлинского совместно с региональной общественной организацией «Общество содействия изучению и развитию культурно-исторических традиций «Отечество» (г. Санкт-Петербург) приняли участие 5 учеников, которые с уверенностью декламировали стихотворения. Как послесловие к организованной работе, на уроках литературы школьники успешно подготовили инсценировки по мотивам басен И. А. Крылова и рассказов А. П. Чехова.

Еще один прием работы рекомендуется для учащихся с нарушениями письменной речи, что проявляется трудностями написания диктантов. Он представлен следующими этапами. Сначала проводится анализ ошибок для выявления филологических затруднений. Как правило, они связаны с нарушением моторики рук и фонематического слуха. Учитель подбирает фрагменты текстов с включением выявленных затруднений, школьники пошагово их выполняют, что обеспечивает компенсацию ошибок. В ходе работы над фрагментами текстов исполь-

зуются вспомогательные методы, например, разбиение слов на слоги, запись на слух и тактильные материалы (шишки, буквы из фетра).

Особое внимание уделяется эмоциональному сопровождению учебного процесса, созданию благоприятной атмосферы на уроке. Такие внешние факторы влияют на снижение тревожности у детей с ОВЗ и повышению их самооценки. Практика показывает, что включение элементов арт-терапии, орфографических раскрасок, музыкальных пауз и дыхательных упражнений способствует психологическому расслаблению и повышению настроения. Одним из средств обучения в МОБУ гимназии № 44 г. Сочи им. В. А. Сухомлинского являются площадки школьного агропарка. В работе рекомендуется проведение уроков-экскурсий, ведущей целью которых является наблюдение и последующее описание с помощью устной и письменной речи окружающих предметов. Ребята записывают результаты наблюдений, составляют словосочетания, фрагменты текстов, что развивает их эмоционально и интеллектуально.

Безусловно, работа с детьми с ОВЗ осуществляется и специалистами коррекционного направления — учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом. Но только в реализации комплексного подхода учителей-предметников, специалистов, в сочетании с мониторингом контроля и коррекции удастся обеспечить устойчивое закрепление учебного материала и поддерживать мотивацию у детей с разными типами нарушений.

Таким образом, эффективная педагогическая деятельность с детьми ОВЗ на уроках русского языка и литературы является важной составляющей процесса их обучения. Работа учителя-филолога от этапа анализа индивидуальных особенностей школьников, определяющего подходы в дифференцированном обучении с использованием современных наглядных и интерактивных технологий, методик речевого развития в сочетании с созданием поддерживающей коммуникативной среды, объективного контроля и активного взаимодействия с родителями является залогом успешности школьников с ОВЗ в освоении образовательной программы основной школы. Выбор и применение конкретных методов и приемов, адаптированных под уникальные потребности каждого ребенка, способствует развитию речи и личностному росту обучающихся, что соответствует требованиям современных стандартов образования и законодательству Российской Федерации в области образования.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 41 (644) / 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, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

Номер подписан в печать 21.10.2026. Дата выхода в свет: 28.10.2026.

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, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.