ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

42 2026
ЧАСТЬ VII

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 42 (645) / 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

© ООО «Издательство «Молодой ученый», 2026

Международный редакционный совет:
Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максутович, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
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 изображён *Фёдор Осипович Шехтель* (1859–1926) — выдающийся русский архитектор, один из ключевых создателей стиля модерн в России, чьё творчество во многом определило облик Москвы на рубеже XIX–XX веков.

Франц-Альберт Шехтель (будущий Фёдор) родился в Санкт-Петербурге в семье обрусевших немцев. Когда мальчику было шесть лет, семья переехала в Саратов. Там отец вместе с братом управлял крахмальным заводом, ткацкой фабрикой и театром. Однако вскоре последовали тяжёлые удары: сначала умер отец, затем — дядя, и семья лишилась средств к существованию. В этих условиях Шехтель рано начал искать способы заработка. Он учился в саратовской гимназии, а после её окончания в 1875 году переехал в Москву к матери.

В столице он готовился к поступлению в Московское училище живописи, ваяния и зодчества. Благодаря протекции Павла Третьякова (муж его тёти был связан с меценатом) юношу определили в мастерскую архитектора Александра Каминского, набираться опыта. Позже Шехтель поступил на архитектурное отделение училища, где учился у Дмитрия Чичагова. Однако учёба ему давалась нелегко: молодого человека увлекала богемная жизнь Москвы, и он часто пропускал занятия. В 1878 году его отчислили за плохую посещаемость.

Несмотря на это, в Москве Шехтель вошёл в круг творческой элиты. Он сблизился с художниками Левитаном и Врубелем (они вместе учились в гимназии), а также с братьями Чеховыми, которые ввели его в литературный и издательский круг. Эти связи во многом определили разносторонность его будущих проектов: он начал совмещать архитектуру с графикой, театральным оформлением и иллюстрированием книг. В 1880-х годах он уже создавал декорации и костюмы для театральных постановок, проектировал временные сооружения для городских парков.

Переломным моментом в его карьере стали 1882–1883 годы: Шехтель начал самостоятельную архитектурную практику, стал подписывать проекты собственным именем и лично контролировать строительство.

Среди ранних самостоятельных работ — усадебные комплексы (для М. А. Морозова в селе Великом Ярославской губернии) и особняки. Одной из знаковых стала усадьба для М. А. Морозова на Спиридоновке: Шехтель создал не просто дом, а целостную художественную среду, продумав всё — от планировки до деталей интерьера.

В 1894 году, во время строительства этого особняка, 35-летний архитектор сдал экзамены в Техническо-строительном комитете МВД и получил диплом техника-строителя, что дало ему возможность официально вести самостоятельную практику. В январе 1895 года его приняли в Московское архитектурное общество, членом которого он оставался более 30 лет.

В последующие десятилетия Шехтель реализовал множество проектов в разных жанрах: строил театры (например, Московский художественный театр, где он совместно с художественными руководителями реконструировал сцену и зрительный зал), банки, церкви, типографии, вокзалы, имения и дачи. Он последовательно развивал идею единства архитектуры и декоративно-прикладного искусства: часто сам проектировал не только здание, но и ограду, уличные фонари, мебель, обои, дверные ручки, стремясь к созданию законченного художественного образа.

14 апреля 1900 года в Париже открылась Всемирная выставка, почти на целый год взбудоражившая художественную среду всей Европы. За участие в ней Шехтель был награждён серебряной медалью.

В 1902 году Императорская академия художеств присвоила ему почётное звание академика архитектуры.

Интересный факт: в мае 1914 года Франц-Альберт Шехтель перешёл из католичества в православие и принял имя Фёдор. Сам зодчий объяснял это тем, что давно и прочно обрусел.

После 1917 года Шехтель пытался адаптироваться к новым реалиям: проектировал для советской власти рабочие клубы, санатории, выставочные павильоны. Он даже подал на конкурс проект Мавзолея Ленина с трибуной и аудиторией, но его не приняли.

Последние годы жизни архитектора были непростыми. Заказов становилось всё меньше, а назначенной по ходатайству А. В. Луначарского персональной пенсии (75 рублей) не хватало даже на лекарства. Шехтель пытался продать часть имущества, включая коллекции чертежей, чтобы прокормить семью. В мае 1926 года он переехал с семьёй на арендованную дачу в Петровско-Разумовское (Новое шоссе, 23). Там 7 июля 1926 года Фёдор Осипович Шехтель скончался от рака желудка.

Архитектора похоронили на Ваганьковском кладбище — в семейном склепе, который он сам когда-то спроектировал в стиле модерн.

Память о Шехтеле сохранилась в его выдающихся постройках, ставших символами московского модерна (особняк Рябушинского, особняк Морозовой, здание Ярославского вокзала и другие), а также в исследованиях историков архитектуры. В честь зодчего названа малая планета № 3967.

Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Бабина М. А.
Эффективность развития навыков командной работы учащихся среднего школьного возраста на занятиях по английскому языку с помощью цифровых ресурсов 439

Байматова А. Ю.
Формирование навыков звукового анализа и синтеза у детей 6–7 лет: этапная модель и инструментарий педагогического наблюдения 441

Белова О. В.
Реабилитационный потенциал и направления логопедической коррекции пациента с таламической афазией: разбор клинического случая 445

Белогорцева Я. А., Лебедев Р. Р., Мухамедова М. А., Сегизбаева А. А., Тишечкина Е. С.
Цифровая трансформация в образовании: направления, практика и риски 452

Белогорцева Я. А., Лебедев Р. Р., Мухамедова М. А., Сегизбаева А. А., Тишечкина Е. С.
Проект «Билет в будущее» как инструмент системной профориентации в общеобразовательной школе 454

Белогорцева Я. А., Лебедев Р. Р., Мухамедова М. А., Сегизбаева А. А., Тишечкина Е. С.
Всероссийская олимпиада школьников как средство развития познавательных и регулятивных компетенций обучающихся ... 456

Брунцева О. С.
Создание этномузея «Дерево дружбы: листопадом по России» в ДОУ как средство патриотического воспитания в контексте Года народного единства 458

Ветер В. С.
Преодоление заикания у детей 5–7 лет в условиях детского сада: интеграция игровых и дыхательных технологий 460

Головина Е. В.
Педагогический потенциал метода проектов в организации учебной деятельности обучающихся 462

Грабовская О. С., Леонидова Н. В.
Эмоциональный интеллект и чистая речь: специфика реализации проекта «Добрые игры» для детей с ТНР 464

Дубовая К. Г.
Формирование у обучающихся готовности к овладению медицинскими профессиями в системе школьной профориентации 466

Ельчина Н. А.
Рекомендации для скорейшей адаптации ребенка в детском саду 469

Журавлева Е. Е.
Функциональная грамотность как ответ на вызовы повседневности: от предметных знаний к жизненным компетенциям 471

Кантур Т. Г., Сидорова Т. С.
Метод бусографии в системе коррекции речевых и моторных нарушений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи 473

Капитонова С. С.
Роль практической направленности в профильном обучении биологии: проблемы и перспективы 477

Костякова Н. А., Данилова Н. В., Судакова Л. Н., Адушева Н. А., Гришакова У. А.
Ленд-арт как средство развития творческих способностей и формирования навыков безопасного поведения на дороге у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи 479

Кривобородько О. С., Мальцева Н. С.
Модель экологического воспитания дошкольников в детском саду 481

Логинова А. А.
Реализация системно-деятельностного подхода при обучении математике в условиях реализации ФГОС общего образования 484

Лосева А. В.
Эбру и техники рисования на воде как инструмент релаксации и развития мелкой моторики у дошкольников 486

Митина М. В.
Формирование предпосылок учебных действий у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения 488

Пирогов М. А.
Организационно-педагогические условия формирования цифровой образовательной среды в естественно-научном образовании ... 490

Пода О. Ю.
Формирование навыков решения арифметических задач у детей старшего дошкольного возраста 493

Сакаева Л. М.
Ораторское искусство как средство развития самооценки у дошкольников 6–7 лет: педагогические условия и практика..... 495

Соколова М. А.
Эффективные методы и приемы подготовки к ОГЭ по русскому языку в условиях трансформации экзамена (2026–2027 гг.) 498

Таршилова Е. М.
Арт-челленджи на уроке изобразительного искусства: как превратить ограничения в мотивацию (из опыта работы) 499

Ускова Ю. А.
Цифровое пространство как средство адаптации молодого педагога в образовательной организации 501

Хоконова Ф. С., Кулешова Н. М.
Практические подходы учителя к формированию и использованию банка заданий по английскому языку в школе 504

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Мэй Шуфань
Образная метафора животных в русских и китайских пословицах (на примере волка, медведя и дракона) 507

Zhai Shihua
Expressing emotions in blogs about contemporary art from the perspective of evaluation theory (based on the post «9 Tips for Beginner Artists» by M. Lebedeva)..... 508

ПЕДАГОГИКА

Эффективность развития навыков командной работы учащихся среднего школьного возраста на занятиях по английскому языку с помощью цифровых ресурсов

Бабина Мария Александровна, студент магистратуры
Московская международная академия (г. Москва)

Статья посвящена актуальной в настоящее время теме эффективности развития навыков командной работы учащихся среднего школьного возраста на занятиях по английскому языку с помощью цифровых ресурсов, методологии их развития, а также связанному с этим вопросом целесообразности применения цифровых ресурсов в педагогической деятельности. В работе акцентируется внимание на ряде проблем, закономерно возникающих при развитии навыков командной работы у учащихся среднего школьного возраста посредством цифровых ресурсов. Указанные проблемы затрагивают ограничения цифровых ресурсов в последовательном формировании и оценивании командного взаимодействия внутри учебного процесса, возрастные особенности учащихся.

Ключевые слова: *навыки командной работы, учащиеся среднего школьного возраста, занятия по английскому языку, цифровые ресурсы, эффективность обучения, методология.*

The effectiveness of developing teamwork skills in middle school students during English lessons using digital resources

Babina Maria Alexandrovna, master's student
Moscow International Academy

This article devoted to the topic of the effectiveness of developing teamwork skills among middle-school-aged students during English language lessons using digital resources, the methodology for such development, and the associated question of the appropriateness of using digital resources in teaching practice. The article highlights a number of issues that naturally arise when developing teamwork skills in this age group through digital resources. These issues include the limitations of digital resources regarding the systematic fostering and assessment of team interaction within the educational process, the specific developmental characteristics of the students.

Keywords: *teamwork skills, middle-school-aged students, English language lessons, digital resources, learning effectiveness, methodology.*

Актуальность темы обусловлена стремительным внедрением цифровых ресурсов в образовательную практику и, как следствие, критической необходимостью оценки их эффективности при развитии навыков командной работы у учащихся среднего школьного возраста на занятиях по английскому языку.

Теоретическая база исследования представлена российскими и иностранными научными работами таких исследователей, как Е. С. Полат, Т. В. Гаврилова, Д. и Р. Джонсоны, Г. Шталь, рассматривающими различные аспекты понимания сущности командной работы и специфику её формирования в процессе обучения иностранному языку средствами цифровых ресурсов [9, 4, 14, 15].

В рамках темы эффективности развития навыков командной работы учащихся среднего школьного возраста на занятиях по английскому языку с помощью цифровых ресурсов можно отметить труды А. М. Кобичевой, А. Ю. Губановой, Е. А. Шапкиной [7, 6, 11].

В условиях растущей тенденции к интеграции цифровых ресурсов в процесс образования, в частности в процессы изучения иностранных языков, появляется всё больше различных онлайн-платформ, функциональных программных обеспечений и соответствующих приложений. Часть таких цифровых материалов направлена на помощь в изучении языка, другая же часть фактически старается взять на себя весь процесс

изучения в срезе определённого уровня знания и подготовки.

При этом дискурс об эффективности внедрения данных решений в изучение иностранного языка развивается, в том числе и в контексте работы с учениками среднего школьного возраста, чьи когнитивные способности, мировоззрение и навыки критического мышления, согласно мнению Е. А. Шапкиной, находятся в стадии активного формирования [11]. Что касается среднего школьного возраста, то именно он характеризуется активным освоением цифровых технологий: согласно данным исследования, проведённым Галицким Е., первое использование интернета у современных подростков начинается в возрасте до 10 лет [5, с. 37].

Таким образом, учащиеся среднего школьного возраста, с одной стороны, обладают достаточным уровнем цифровой грамотности для работы с онлайн-платформами, а с другой — нуждаются в целенаправленном педагогическом сопровождении при формировании навыков командной работы. Это создаёт как возможности, так и риски для интеграции цифровых ресурсов в процесс развития командного взаимодействия на уроках английского языка.

Специфика развития навыков командной работы именно на занятиях по английскому языку определяется тем, что здесь командное взаимодействие неразрывно связано с самой целью обучения — овладением иноязычной коммуникацией. Если в других предметах командная работа может быть лишь формой организации учебного процесса, то на уроках английского языка она становится и средством, и содержанием обучения одновременно. С точки зрения С. А. Яковлевой учащимся необходимо не просто договориться о распределении задач, но и сделать это на иностранном языке, что существенно повышает когнитивную нагрузку: многие ученики сталкиваются с языковым барьером, страхом ошибки и неуверенностью в собственных силах, что тормозит их участие в групповых обсуждениях [13].

Для эффективной командной работы на английском языке требуется владение определёнными речевыми клише для выражения согласия и несогласия, уточнения, и т. п., которыми учащиеся среднего школьного возраста зачастую ещё не владеют в достаточной степени. Сам принцип языкового обучения предполагает постоянную коммуникацию, и командная работа позволяет естественным образом интегрировать процесс монолога, аудирования и чтения в единый контекст, что отвечает коммуникативному подходу, лежащему в основе современной методики преподавания иностранных языков.

Что же именно предлагают цифровые технологии в рамках развития взаимно-направленных коммуникативных процессов в контексте изучения английского языка? В своей работе Д. А. Швец рассматривает следующие цифровые инструменты для групповой работы:

1. Интерактивная доска Miro — мощный инструмент для командной онлайн-работы.

2. Платформа Wordwall — интерактивная онлайн-платформа с готовыми шаблонами для создания игр и активностей, которая с использованием интерактивной доски или проектора может быть использована, в том числе, для групповой работы.

Использование, в том числе, подобных инструментов позволяет создать условия, в которых командная работа на английском языке становится доступной, структурированной и коммуникативно осмысленной [12].

Интеграция цифровых ресурсов в процесс обучения английскому языку в среднем школьном возрасте способна качественно изменить условия развития навыков командной работы. При этом цифровые ресурсы сами по себе не гарантируют эффективности — они становятся действенным инструментом лишь при условии методически осмысленного и безопасного включения таковых в образовательный процесс, что следует из научной работы М. Б. Лебедевой и М. А. Горюновой. Эффективность цифровых ресурсов зависит от смены главенствующей роли учителя на менеджера образовательного процесса, учёта возрастных особенностей, распределения и смены ролей, формирующего оценивания и рефлексии учащихся [8].

Следовательно, в рамках дискурса важно учитывать не просто внедрение цифровых платформ, а говорить о продуманной методике их использования, в которой технология подчинена образовательной цели. Учитель в такой модели перестаёт быть единственным источником знания и транслятором информации — его роль смещается к сопровождению и созданию условий для самостоятельной и совместной деятельности учащихся.

Стоит отметить, что внедрение цифровых технологий в образовательный процесс является эффективным ещё и в контексте обсуждаемого возраста: развитие социальных навыков и повышения уровня направленности к командной работе в связке с переходом от наглядно-образного мышления к абстрактно-логическому всецело соответствует не только задаче по содействию изучения языка, но и основным ценностям у конкретной возрастной группы.

Таким образом, интеграция цифровых ресурсов в обучение английскому языку в среднем школьном возрасте обладает значительным, но не самодостаточным потенциалом для развития навыков командной работы. Специфика урока иностранного языка заключается в том, что командное взаимодействие здесь выступает одновременно и средством, и содержанием обучения. Цифровые ресурсы способны структурировать совместную работу и повысить мотивацию ученика, однако их эффективность не гарантирована. Качество их внедрения в образовательный процесс изучения английского языка в контексте среднего школьного возраста напрямую влияет на их эффективность в развитии командных навыков у учащихся. Кроме того, например, А. Ю. Губанова отмечает, что цифровая образовательная среда должна отвечать требованию безопасности детей и подростков [6].

Литература:

1. Аверченко, И. В. Современные подходы к обучению иностранным языкам и их интегративная сущность / И. Аверченко, Л. В. Хведченя // Минск: БГУ. — 2009. — С. 165–170.
2. Агафонова Л. И., Пеньков Б. В., Смоленчук О. Ю. Искусственный интеллект в рамках смешанного обучения английскому языку // Язык и культура: сб. ст. XXXIV Междунар. науч. конф. (15–17 октября 2024 г.) / отв. ред. С. К. Гураль. Томск: Изд-во Том. гос. ун-та. — 2024. — С. 167–171.
3. Алферьева А. А. Искусственный интеллект в образовании: как адаптивное обучение и цифровые ассистенты меняют подход к обучению и воспитанию подростков // Вестник науки. — 2025. — Т. 1. — № 1 (82). — С. 111–119.
4. Гаврилова Т. В. Виды совместного обучения за рубежом и в России / Т. В. Гаврилова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2017. — Т.6. — № 4 (21). — С. 42–45.
5. Галицкий Е. Подростки и Интернет. Результаты опроса подростков в возрасте от 14 до 17 лет/ Е. Галицкий. — Проект «Мир Интернета», Москва, 2008. — 34 с.
6. Губанова, А. Ю. Интернет для детей: специфика аудитории и требования к контенту/ А. Ю. Губанова. — Российская государственная детская библиотека, 2018. — 95 с.
7. Кобичева А. М. Эффективность коллаборативного обучения в цифровой среде для изучения иностранных языков / Кобичева А. М., Токарева Е. Ю., Баранова Т. А. // Современное педагогическое образование. — 2023. — № 1. — С. 137–148.
8. Лебедева М. Б. Применение цифровых образовательных ресурсов на современном уроке. / М. Б. Лебедева, М. А. Горюнова. — ЛОИРО, Санкт-Петербург, 2019. — 128 с.
9. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, М. В. Петров. — Москва: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.
10. Семенова Ю. И. Использование мультимедийных программ в обучении английскому языку в средней школе // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. — 2016. — №. 3. — 11 с.
11. Шапкина Е. А. Психологические особенности среднего школьного возраста. / Е. А. Шапкина, С. О. Щелина. // Молодой ученый. — 2015. — № 19 (99). — С. 343–345
12. Швец, Д. А. Использование цифровых образовательных ресурсов и искусственного интеллекта в обучении английскому языку в целях повышения мотивации и учебных результатов / Д. А. Швец. // Всероссийский образовательный портал «ИКТ — педагогам»: [сайт]. — URL: https://edu-ikt.ru/files/publikatsii/31/352.pdf (дата обращения: 14.10.2026).
13. Яковлева С. А., Методы организации эффективной групповой работы на уроках английского языка / А. С. Яковлева // Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Алыгджерская средняя общеобразовательная школа — интернат» — Международный педагогический портал «Солнечный свет». — 2014. — 5 с.
14. Johnson D. W. An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning / D. W. Johnson, R. T. Johnson // Educational Researcher. — 2009. — Vol. 38, No. 5. — P. 365–379.
15. Stahl G. Computer-supported collaborative learning: An historical perspective / G. Stahl, T. Koschmann, D. Suthers // Cambridge Handbook of the Learning Sciences / ed. by R. K. Sawyer. — Cambridge: Cambridge University Press. –2006. — P. 409–426.

Формирование навыков звукового анализа и синтеза у детей 6–7 лет: этапная модель и инструментарий педагогического наблюдения

Байматова Альбина Юрьевна, воспитатель
ГБДОУ детский сад № 102 Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга

Представлена методическая система формирования звукового анализа и синтеза у детей 6–7 лет. На основе анализа педагогической и психолингвистической литературы предложены пятиэтапная модель работы, протокол структурированного наблюдения из 15 заданий и матрица педагогической помощи при типичных ошибках. Описаны критерии подбора речевого материала, способы постепенного снятия наглядных опор и варианты организации коротких игровых занятий. Инструментарий предназначен для планирования индивидуальной работы воспитателя и наблю-

дения за динамикой конкретного ребёнка. Балльная шкала имеет ориентировочный характер; её эффективность и измерительные характеристики требуют дальнейшей проверки.

Ключевые слова: *дошкольное образование, дети 6–7 лет, звуковой анализ, звуковой синтез, фонематическое восприятие, подготовка к обучению грамоте, педагогическое наблюдение.*

Актуальность и цель работы

Развитие фонематического слуха, звуковой культуры речи и предпосылок обучения грамоте входит в задачи речевого развития детей дошкольного возраста, закреплённые в ФГОС ДО и Федеральной образовательной программе дошкольного образования [1, 2]. Прежде чем связывать звуки с буквами, ребёнку важно научиться слышать звучащее слово, выделять в нём отдельные звуки, удерживать их порядок и восстанавливать слово из последовательности звуков. Эти действия рассматриваются в отечественной методике обучения грамоте [3–6] и в современных исследованиях первоначального овладения чтением [7, 8].

В работе с детьми подготовительной группы педагог сталкивается с различными затруднениями: один ребёнок подменяет звук названием буквы, другой находит первый и последний звуки, но пропускает средний, третий перечисляет звуки без слияния в слово. При использовании одинаковых упражнений для всех детей остаётся неясным, какую именно операцию необходимо формировать и какая помощь требуется в первую очередь.

Цель статьи — описать систему формирования звукового анализа и синтеза у детей 6–7 лет, в которой наблюдаемая ошибка связана с конкретным педагогическим действием. Работа носит теоретико-методический характер: использованы анализ литературы, систематизация упражнений и педагогическое моделирование. Эмпирическое исследование детей в рамках данной статьи не проводилось.

Принципы и этапы формирования навыка

Под звуковым анализом понимаются выделение звука, определение его позиции и последовательное называние звуков слова; под звуковым синтезом — восстановление слова из произнесённых по отдельности звуков. Фонемное различение рассматривается как необходимая предпосылка этих действий. Важно различать звук и букву: на начальных этапах ребёнок работает со звучащим словом, а фишки и схемы используются только как временная опора.

Предлагаемая система строится на пяти принципах: устное действие предшествует буквенному; анализ сочетается с последующим синтезом; сложность материала увеличивается постепенно, с изменением одного параметра за раз; наглядная помощь по мере освоения действия сокращается; задания подбираются по профилю затруднений конкретного ребёнка. Наглядное моделирование целесообразно применять как средство управления действием, а не как способ угадать ответ по готовой схеме [9].

При планировании учитываются три характеристики задания: выполняемая операция (различение, выделение, анализ, синтез, преобразование), фонологическая сложность слова и степень помощи взрослого. Пятиэтапная последовательность представлена в таблице 1. Она не предполагает жёсткого прохождения всех этапов: по результатам повторного наблюдения педагог может вернуться к более простой операции.

Для решения, переходить ли к более сложному материалу, можно использовать рабочий ориентир: самостоятельное выполнение не менее четырёх из пяти однотипных обучающих проб при двух наблюдениях, разнесённых во

Таблица 1. **Пятиэтапная модель формирования звукового анализа и синтеза**

Этап	Содержание работы	Рабочий ориентир
1. Педагогическое наблюдение	Индивидуальные пробы на различение звуков, определение позиции, анализ, синтез и самоконтроль; фиксация характера помощи.	Определены доступные и затруднённые операции; выбрана ближайшая задача.
2. Слуховая настройка	Неречевые и речевые сигналы, ритм, рифма, сравнение звучания слов; уточнение различия между звуком и буквой.	Ребёнок удерживает инструкцию и различает предложенные звуковые контрасты.
3. Выделение звука	Обнаружение заданного звука; выделение первого, последнего, затем среднего звука в знакомых словах.	Выделяет звук в разных позициях, не подменяя его слогом или буквой.
4. Анализ и синтез	Звуковая дорожка, фишки, называние звуков по порядку; слияние двух, трёх, затем четырёх звуков.	Восстанавливает слово из звуков и проверяет их количество и порядок.
5. Перенос и самоконтроль	Выбор схемы, исправление ошибок, замена, добавление и удаление звуков в посильных словах.	Выполняет действие на новых словах и замечает несоответствие результата.

времени. Это не возрастная норма и не результат стандартизации. Пять обучающих проб не следует смешивать с пятнадцатью заданиями протокола первичного наблюдения.

Протокол педагогического наблюдения

Первичное наблюдение проводится индивидуально, в спокойной обстановке, ориентировочно в течение 10–15 минут. Ребёнку предлагают 15 коротких заданий — по три на каждый из пяти компонентов. Используют знакомые слова и одинаковую по содержанию инструкцию; фонемы произносят как звуки речи, а не как названия букв. Для ребёнка с затруднениями звукопроизношения допускается невербальный ответ там, где проверяется различение, а не произнесение звука.

Фиксация результатов: 2 балла — правильное самостоятельное выполнение; 1 балл — правильный ответ после одной заранее предусмотренной нейтральной опоры, не сообщающей решение; 0 баллов — неверное выполнение после такой опоры при понятом задании и сохранённой работоспособности. При отказе, утомлении, непонимании инструкции или прерывании процедуры ставят отметку «не оценено» и проводят пробу позднее: эти случаи не приравниваются к нулю. Конкретные задания и допустимые опоры приведены в таблице 2.

Таблица 2. **Пятнадцать заданий наблюдения: компоненты, пробы и допустимая помощь**

Компонент (0–6 баллов)	Три пробных задания	Допустимая опора для 1 балла
1. Фонемное различение	Определить, одинаково или различно звучат пары слогов: «са — са», «са — ша», «па — ба» (порядок правильных ответов в другой форме изменяют).	Одно точное повторение пары без выделения голосом искомого контраста.
2. Выделение и позиция звука	Назвать первый звук слова «мак»; средний звук слова «дом»; последний звук слова «нос».	Повторно и замедленно произнести слово, не называя нужного звука.
3. Анализ порядка звуков	Выложить фишками и назвать по порядку звуки слов «мак», «дом», «луна» (каждое слово — отдельная проба).	Повторно слитно произнести слово и предложить пустую дорожку без числа ячеек.
4. Звуковой синтез	Соединить в слова последовательности /м/–/а/–/к/, /с/–/у/–/п/, /л/–/у/–/н/–/а/.	Повторить ту же последовательность, сократив паузы, без подсказки целого слова.
5. Перенос и самоконтроль	Найти пропуск в разборе слова «мак»; выбрать подходящую схему для «луна» среди схем с разным числом клеток; заменить /д/ на /т/ в «дом».	Нейтральная просьба «проверь ещё раз» или повторение условия без указания ответа.

При оценивании компонента ориентируются на сумму от 0 до 6 баллов: 5–6 — преимущественно самостоятельное выполнение, 3–4 — зависимость от помощи, 0–2 — выраженные затруднения.

Если хотя бы одна проба компонента не оценена, сумму по нему не подсчитывают. Эти интервалы используются только для выбора следующей педагогической задачи. Общая сумма (0–30) может отражать индивидуальную динамику лишь тогда, когда все 15 проб оценены и условия повторного наблюдения сопоставимы. Она не является возрастной нормой, основанием для диагноза или способом сравнения детей.

В рабочей карте достаточно отмечать дату, пять компонентных оценок, вид потребовавшейся помощи, повторяющиеся ошибки и следующую цель работы. В последующем наблюдении используют другие, сопоставимые по сложности слова, чтобы не принять запоминание ответа за развитие навыка.

Отбор речевого материала и организация занятий

Задания вводятся от простого материала к более сложному. Для первых проб подходят знакомые трёхзвуковые слова без стечения согласных: «мак», «дом», «нос», «суп». Следующий шаг — четырёхзвуковые слова без стечения, например «луна», «рука». Затем можно отдельно вводить мягкий согласный (например, в словах «лиса», «кино») и лишь после закрепления последовательного анализа — стечения согласных («стол», «слон», «кран»). На выбор материала влияют позиция звука и слоговая структура слова [12, 13].

На первых этапах желательно избегать незнакомых слов, нескольких стечений одновременно, конечного оглушения звонких согласных и выраженного расхождения между произношением и написанием. Новая трудность вводится отдельно: нельзя одновременно увеличить длину слова, убрать схему и предложить непривычное сочетание звуков. При билингвизме или ограниченном опыте общения на русском языке нужно учитывать языковой опыт ребёнка; затруднение в одной русскоязычной пробе само по себе не свидетельствует о речевом нарушении [10].

Короткое занятие продолжительностью 5–10 минут удобно строить как последовательность: слуховая настройка — одно целевое действие — обратное действие — перенос на новое слово — самопроверка. Например, в игре «Три окна» ребёнок раскладывает фишки

для слова «мак» и по очереди называет звуки; затем педагог произносит те же звуки раздельно, а ребёнок соединяет их в слово («Звуковой робот»). После выполнения на знакомом слове предлагают аналогичное новое слово. По мере успеха убирают цветовую подсказку, готовое количество окон, а затем и всю схему.

Для закрепления применяются и другие короткие игры: «Поймай звук» (реакция на заданный звук), «Редактор» (поиск пропуска или перестановки в звуковой дорожке), «Измени слово» («дом» — «том»), «Придумай и проверь» (самостоятельный подбор слова и проверка его звуковой схемы). Главное условие — ребёнок выполняет звуковое действие, а не угадывает слово по картинке или букве.

Типичные ошибки и адресная педагогическая помощь

Ошибка рассматривается как повод проверить конкретную операцию на другом простом примере, а не как готовое заключение о нарушении. Матрица педагогических решений представлена в таблице 3. При выборе помощи важно фиксировать не только правильность ответа, но и то, что именно изменило результат.

Таблица 3. **Ошибки, возможные затруднения и педагогические действия**

Наблюдаемая ошибка	Что необходимо проверить	Действие педагога и следующая проба
Называет букву или слог вместо звука.	Выделяет ли ребёнок отдельный звук в устном слове.	Временно убрать буквы, противопоставить «слышим — видим»; проверить первый звук в трёх знакомых словах.
Находит начало и конец, но теряет средний звук.	Удержание последовательности и средней позиции.	Предложить трёхзвуковую дорожку и замедленное слитное произнесение; затем повторить без дорожки.
Пропускает согласный при стечении.	Посильна ли структура слова.	Вернуться к словам без стечения, затем ввести одно стечение с фишками.
Переставляет звуки или фишки.	Серийный порядок и направление анализа.	Вести дорожку слева направо с указательным жестом; затем увеличить длину на один звук.
Перечисляет звуки, но не получает слово.	Сформировано ли звуковое слияние.	Сократить паузы, начать с двух звуков и протяжного согласного; проверить синтез трёх звуков.
Смешивает близкие фонемы.	Слуховое различение, произносительные трудности и языковой опыт.	Использовать контрастные пары и невербальный выбор; при устойчивых затруднениях обсудить ситуацию с логопедом.
Справляется только по готовой схеме.	Зависит ли действие от наглядной опоры.	Последовательно убрать цвет, число ячеек и схему; повторить задание на новом слове.
Не замечает собственную ошибку.	Сравнение результата с образцом и самоконтроль.	Предложить две версии звуковой дорожки и попросить объяснить выбор; повторить на новом примере.

Фронтальные слуховые игры можно сочетать с подгрупповой работой по разным операциям. Индивидуальное наблюдение помогает выбрать ближайшую задачу. Воспитатель организует практику и отслеживает перенос, а учитель-логопед при необходимости проводит специальное обследование. Для семьи предпочтительна одна короткая игра с понятной инструкцией, а не многократное повторение проблемного звука. Реализация фонемных заданий в дошкольной группе и развитие устной речи должны дополнять друг друга [11, 14].

Ограничения и выводы

Предложенная модель систематизирует известные методические приёмы и связывает наблюдение, выбор задания, характер помощи и повторную проверку. Её практическое назначение — сделать индивидуализацию занятий более последовательной. Вместе с тем протокол пока не прошёл эмпирической апробации: не установлены межэкспертная согласованность, воспроизводимость баллов и чувствительность к изменениям. Поэтому приведённые шкалы и ориентиры нельзя применять для диагностики речевых нарушений или оценки готовности к школе.

Основной вывод состоит в том, что формирование звукового анализа и синтеза требует не увеличения количества упражнений само по себе, а последовательной работы с конкретными звуковыми операциями. Пятиэтапная модель, краткий протокол наблюдения и матрица ошибок позволяют воспитателю выбирать следующую задачу, дозировать помощь и проверять перенос действия на новые слова. Дальнейшая работа должна включать пробное применение инструментария и сопоставление оценок разных педагогов.

Литература:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения: 27.07.2026).

2. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: приказ Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028 (зарегистрирован Минюстом России 28.12.2022 № 71847). URL: https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044 (дата обращения: 27.07.2026).
3. Эльконин Д. Б. Как учить детей читать. М.: Знание, 1976. 64 с.
4. Журова Л. Е. Обучение грамоте в детском саду. М.: Педагогика, 1978. 152 с.
5. Тумакова Г. А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом: пособие для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1991. 128 с.
6. Колесникова Е. В. От звука к букве: формирование звуковой аналитико-синтетической активности дошкольников как предпосылки обучения грамоте. М.: Ювента, 2016. 64 с.
7. Castles A., Rastle K., Nation K. Ending the reading wars: reading acquisition from novice to expert // Psychological Science in the Public Interest. 2018. Vol. 19, no. 1. P. 5–51. https://doi.org/10.1177/1529100618772271
8. Rice M., Erbeli F., Thompson C. G., Sallese M. R., Fogarty M. Phonemic awareness: a meta-analysis for planning effective instruction // Reading Research Quarterly. 2022. Vol. 57, no. 4. P. 1259–1289. https://doi.org/10.1002/rrq.473
9. Алмазова О. В., Асланова М. С., Веракса Н. Е., Веракса А. Н., Нечаева Д. М., Плотникова В. А. Наглядная модель как культурное средство детей дошкольного возраста // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, № 1. С. 97–111. https://doi.org/10.17759/pse.2023280105
10. Гояева Д. Э., Обухова Т. С., Овсянникова Т. М., Рытикова А. М., Павлова А. А., Дзиоева С. Г., Кокоев Т. И., Николаева А. Ю. Особенности фонематического восприятия речи у обучающихся с билингвизмом // Экспериментальная психология. 2023. Т. 16, № 4. С. 129–142. https://doi.org/10.17759/exppsy.2023160409
11. Piasta S. B., Logan J. A. R., Thomas L. J. G., Zettler-Greeley C. M., Bailet L. L., Lewis K. Implementation of a small-group emergent literacy intervention by preschool teachers and community aides // Early Childhood Research Quarterly. 2021. Vol. 54. P. 31–43. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.08.002
12. Kogan N., Saiegh-Haddad E. The internal structure of the syllable in Russian and in Hebrew: evidence from monolingual kindergarteners // Applied Psycholinguistics. 2023. Vol. 44, no. 1. P. 101–129. https://doi.org/10.1017/S0142716423000012
13. Markov I. V., Kharitonova K. S., Grigorenko E. L. Improving the measures of phonological ability in the Russian language: IRT and CART modeling application // Reading Research Quarterly. 2025. Vol. 60, no. 1. Art. e604. https://doi.org/10.1002/rrq.604
14. Cusiter J., Short K., Webb A., Munro N. Combined language and code emergent literacy intervention for at-risk preschool children: a systematic meta-analytic review // Child Development. 2025. Vol. 96, no. 4. P. 1519–1545. https://doi.org/10.1111/cdev.14252

Реабилитационный потенциал и направления логопедической коррекции пациента с таламической афазией: разбор клинического случая

Белова Ольга Вячеславовна, студент магистратуры
Московский институт психоанализа

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

В статье представлен клинический случай пациента 34 лет с таламической афазией и дизартрией лёгкой степени выраженности на фоне рецидива глиобластомы левой лобной доли и ишемического инсульта в таламусе и ножке мозга слева. Описаны особенности речевого и когнитивного дефицита, обусловленного поражением таламо-кортикальных связей и лобных структур. Приведены результаты комплексной логопедической реабилитации с оценкой динамики по шкалам Bartel, SCANT и шкале оценки речи Л. С. Цветковой и Т. В. Ахутиной. Показана эффективность персонифицированного подхода с использованием мультисенсорной стимуляции (обонятельный, вкусовой, слуховой анализаторы) и методов семантической активации.

Ключевые слова: *смешанная таламическая афазия, номинативная дисфункция, стёртая дизартрия, лобный синдром, речевая адинамия, брадифрения, семантический дефицит, анапластическая астроцитома, глиобластома головного мозга, аграфия, акалькулия.*

Введение

Глиобластома (C71.1 по МКБ10) — наиболее агрессивная первичная злокачественная опухоль головного мозга, составляющая 14,5 % всех опухолей ЦНС и 48,6 % злокачественных опухолей ЦНС [7]. По данным ВОЗ (2021), молекуляр-

но-генетические критерии играют всё большую роль в диагностике и прогнозировании течения заболевания. У пациентов с опухолями головного мозга повышен риск цереброваскулярных осложнений, включая ишемические инсульты, обусловленные компрессией сосудов опухолью, а также повреждением сосудистой сети в ходе хирургического и лучевого лечения [3, 5].

Инсульты таламической локализации встречаются относительно редко: на их долю приходится 0,25–3,2 % от общей статистики инсультов, однако они приводят к выраженным когнитивно-речевым нарушениям изза ключевой роли таламуса в организации кортико-субкортикальных сетей [4, 10]. Таламическая афазия характеризуется преимущественно номинативной дисфункцией, снижением речевой инициативы (гипофлюэнцией) и семантическим дефицитом при относительной сохранности понимания речи [2, 3].

Цель настоящего исследования — продемонстрировать возможности логопедической реабилитации при смешанной таламической афазии на фоне прогрессирующего онкологического процесса и оценить динамику восстановления речевых и социальных функций с помощью стандартизированных шкал.

Изучение подкорковых форм афазии, включая таламическую, изначально развивалось в рамках неврологии и нейропсихологии. Ключевым рубежом стало признание того, что речевые нарушения могут возникать не только при поражении классических корковых «речевых зон» (Брока, Вернике), но и при дисфункции подкорковых структур, в первую очередь таламуса и базальных ганглиев.

Первые систематические описания фенотипа таламической афазии появились во второй половине XX века. В работах Benson D. F. и Blumer D. (1975) был выделен характерный симптомокомплекс при поражениях таламуса доминантного полушария: выраженная аномия, относительная сохранность понимания речи, наличие парафазий и персевераций, а также снижение речевой инициативы. Эти наблюдения легли в основу представления о таламической афазии как о «смешанном» синдроме, сочетающем черты транскортикальной сенсорной и моторной афазий.

Значительный вклад в понимание механизмов таламической афазии внес B. Crosson (1984), который обобщил клинические данные и предложил модель, объясняющую аномию и семантические нарушения через дисфункцию таламофронтальных связей и нарушение селекции лексических единиц. В его концепции таламус рассматривается как ключевой узел, обеспечивающий «доступ» к лексико-семантическим сетям коры, а его поражение приводит к дефициту активации нужных слов и повышенной интерференции между конкурирующими лексическими кандидатами.

В последующие десятилетия исследования таламической афазии развивались в двух направлениях: клинико-анатомическом (уточнение локализации очагов и их связи с конкретными речевыми симптомами) и когнитивно-нейропсихологическом (моделирование механизмов аномии, семантических нарушений и контроля речи). Работы A. Hillis и соавт. (2005–2010e) с применением современных методов нейровизуализации и количественной оценки речи позволили выделить подтипы подкорковых афазий в зависимости от вовлечённых сосудистых бассейнов и конкретных ядер таламуса.

Современные зарубежные исследования фокусируются на роли таламуса как релейно-модулирующего узла в речевых сетях, а также на нейропластичности и возможностях восстановления речи при подкорковых поражениях. Особое внимание уделяется разработке объективных метрик для оценки динамики и персонализации реабилитационных программ.

История и традиции изучения подкорковых афазий в отечественной логопедии и нейропсихологии

В российской науке изучение подкорковых речевых расстройств имеет прочные традиции, уходящие корнями в работы А. Р. Лурии и его школы. А. Р. Лурия рассматривал афазию как системное нарушение речевой деятельности, обусловленное поражением определённых функциональных систем мозга. В его подходе особое значение придавалось анализу не только «ядерных» симптомов, но и вторичных нарушений, связанных с дисфункцией подкорковых структур и нарушением динамики психических процессов.

Отечественная нейропсихология и логопедия последовательно развивали представление о том, что поражение подкорковых структур (в том числе таламуса) приводит к специфическим речевым симптомам, отличающимся от классических корковых афазий. Так, в работах Э. С. Бейн, М. К. Бурлаковой, Т. В. Ахутиной, Л. С. Цветковой описаны варианты афазий при сосудистых и травматических поражениях подкорковых областей, где ведущими симптомами выступают снижение речевой инициативы, трудности актуализации слов, нарушения темпа и плавности речи, а также колебания работоспособности.

Важным направлением стало изучение роли подкорковых структур в динамике речевых процессов и в реализации различных видов речевой деятельности. В частности, исследования Т. Г. Визель и её коллег акцентировали внимание на том, что подкорковые структуры обеспечивают не столько «содержание» речи, сколько её энергетическую и динамическую составляющую, а также контроль и переключение между речевыми операциями.

В последние десятилетия российские специалисты (включая Е. С. Бердникович и её соавторов) активно разрабатывают методы логопедической коррекции при подкорковых афазиях, уделяя особое внимание мультисенсорным подходам, семантическим стратегиям и компенсаторным техникам. В работах Е. С. Бердникович и соавт. (2025) в ФГБНУ

«Российский центр неврологии и нейронаук» продемонстрирована эффективность комплексной реабилитации при таламических поражениях, включающей психологическую и речевую коррекцию, с акцентом на восстановление когнитивно-коммуникативных функций и социальной адаптации [2]. Концептуально подходы Е. С. Бердникович органично дополняют зарубежные когнитивно-нейропсихологические модели таламической афазии. Если B. Crosson (1984) рассматривает таламус как ключевой узел, обеспечивающий селекцию и доступ к лексико-семантическим сетям коры, то в работах Е. С. Бердникович этот механизм получает прикладную реализацию: разработанные ею мультисенсорные и семантические стратегии фактически выступают инструментами восстановления «доступа» к слову у пациентов с таламическими поражениями. В свою очередь, данные A. Hillis и соавт. о связи конкретных сосудистых бассейнов и речевых дефицитов позволяют точнее дифференцировать показания к применению этих стратегий, делая реабилитацию более персонифицированной. Практические приёмы, предложенные Е. С. Бердникович (опора на сохранные модальности, семантические подсказки, дозированная нагрузка с учётом нейродинамических флуктуаций), можно рассматривать как клиническую операционализацию этих механизмов: они компенсируют дефицит селекции лексических единиц и стабилизируют работу речевой сети. Такой синтез патогенетического понимания и прикладных методов повышает воспроизводимость результатов и позволяет объективизировать эффект реабилитации

Буклина С. Б. в своих исследованиях нарушений высших психических функций при поражении глубинных и стволовых структур мозга подчёркивает значимость учёта топики поражения и характера сосудистого бассейна для прогноза и выбора методов коррекции [3]. Вклад отечественных авторов в изучение таламической деменции и когнитивно-речевых нарушений при билатеральных таламических инсультах (В. Н. Григорьева и соавт., 2017) также расширяет понимание патогенетических механизмов и клинических проявлений таламической афазии [4].

Таким образом, в отечественной логопедии подкорковые афазии рассматриваются в рамках системного подхода, где речевое нарушение трактуется как следствие дисфункции не изолированной зоны, а целой функциональной системы, включающей корково-подкорковые взаимодействия. Это определяет специфику логопедической работы: акцент делается не только на восстановление отдельных речевых операций, но и на нормализацию динамики речи, повышение речевой инициативы и развитие компенсаторных стратегий.

Современное состояние проблемы и обоснование актуальности исследования

Несмотря на значительный прогресс в понимании патогенеза и симптоматики таламической афазии, остаётся ряд нерешённых вопросов. Вопервых, недостаточно разработаны стандартизированные протоколы логопедической коррекции, учитывающие специфику подкорковых поражений и сочетание афазии с прогрессирующей неврологической патологией. Вовторых, требуется дальнейшее изучение прогностических факторов восстановления речи при таламической афазии, в том числе роли возраста, локализации и объёма поражения, а также влияния сопутствующих когнитивных и двигательных нарушений.

Особую сложность представляет реабилитация пациентов с афазией на фоне прогрессирующих заболеваний ЦНС, таких как глиобластома, когда восстановление речевых функций происходит в условиях продолжающегося неврологического дефицита и высокого риска повторных сосудистых событий. В этом контексте особую ценность приобретают исследования, демонстрирующие эффективность персонифицированных реабилитационных программ и объективную оценку динамики с помощью валидных шкал.

Представленный клинический случай пациента Алексея К. иллюстрирует сложный вариант таламической афазии, развившейся на фоне рецидивирующей глиобластомы и ишемического инсульта в таламусе и ножке мозга слева. Уникальность случая определяется сочетанием выраженных номинативных и семантических нарушений, признаков лобного синдрома и билингвизма, что требует применения мультидисциплинарного и мультисенсорного подхода к реабилитации.

Материалы и методы. Клиническое исследование проводилось на базе Ивановского областного Центра лечебной физкультуры и спортивной медицины «Валеология». Объект исследования — пациент Алексей К., 34 года, с диагнозом «злокачественное новообразование левой лобной доли головного мозга (C71.1 по МКБ10)» и осложнением «ишемический инсульт в таламусе и ножке мозга слева» (G93.6). Клинический медицинский логопедический диагноз: таламическая афазия, дизартрия лёгкой степени выраженности, дислексия умеренной степени, аграфия, акалькулия, признаки лобного синдрома. Функциональный диагноз по МКФ: b1670.1, b1671.1, b310.1, b320.2, b330.2, b5102.1, b5105.1, b720.1, d310.1, d330.2, d170.4, d166.4, d350.2, d160.2, d163.2, d172.4, d2402.2, e310.1, d730.2, b1470.2.

Методологической основой программы логопедической коррекции послужили современные представления о таламической афазии как дефиците доступа к лексико-семантическим сетям и нарушении селекции лексических единиц (Crosson, 1984; Hillis et al., 2005–2010e). В практическом плане использовались мультисенсорные и семантические приёмы, разработанные в отечественной традиции, в том числе подходы Бердникович Е. С., ориентированные на компенсацию дефицита вербального «доступа» к слову через сохранные сенсорные модальности, семантические стратегии и учёт нейродинамического компонента [2].

Применяемые методы и приёмы коррекции

— *Мультисенсорная стимуляция для активации номинативных функций*: для обхода дефицита прямого лексического доступа применялись стимулы обонятельной и вкусовой модальностей. Пациенту предъявлялись знакомые запахи (цитрус, мята, кофе) и вкусы (шоколад, лимон, ваниль), после чего предлагалось назвать предмет, подобрать слова из соответствующей категориальной группы (фрукты, напитки, сладости), описать свойства и составить 2–3 фразы. Эффективность приёма оценивалась по количеству правильных номинаций и времени реакции в пробах на называние.

— *Семантические стратегии и подсказки*: применялся иерархический набор подсказок: фонемная (первый слог слова), категориальная (группа предмета), функциональная (назначение, действие), стратегия циркумлокуций (описание через признаки). Для каждого задания фиксировались тип подсказки, необходимый для правильного ответа, и количество попыток до успешного называния. Такой подход позволял количественно оценить степень дефицита доступа к лексике и отследить динамику компенсации.

— *Учёт нейродинамики и дозирование нагрузки*: с учётом флуктуаций речевой активности и повышенной утомляемости при таламических поражениях занятия строились по принципу дозированной нагрузки: чередовались вербальные и невербальные задания, включались паузы и переключение видов деятельности. Продолжительность продуктивного периода фиксировалась в протоколе по данным хронометража и динамики ошибок, что позволяло корректировать план реабилитации и избегать истощения когнитивных ресурсов пациента.

— *Сочетание речевой и психологической поддержки*: программа реабилитации реализовывалась в составе мультидисциплинарной команды и включала логопедическую коррекцию и психологическую поддержку, направленную на поддержание мотивации и снижение тревожности.

Методы оценки эффективности и критерии динамики. Для объективной оценки динамики речевых и социальных функций применяли:

- клинико-анамнестический метод (анализ медицинской документации, МРТ/КТ, гистологические заключения);
- нейропсихологическое и логопедическое обследование с использованием стандартизированных шкал с высокой межэкспертной надёжностью, чувствительностью и специфичностью к афазии:

— *Шкала оценки речи Л. С. Цветковой и Т. В. Ахутиной* — использовалась для комплексной оценки экспрессивных и импрессивных компонентов речи. Оценивались диалог, называние предметов и действий, составление фраз и рассказов, понимание речи в диалоге, понимание слов и фраз, выполнение инструкций. Суммарный балл и динамика прироста служили критерием эффективности семантических и мультисенсорных приёмов.

— *Тест SCANT (SeverityCalibrated Aphasia Naming Test)* — применялся для проксиоценки тяжести афазии на основе комплексной подборки тестов, включающей связную речь, произнесение отдельных слов, повторение речи и слуховое вербальное понимание. Критерием динамики служило изменение суммарного балла и интерпретация тяжести афазии (≤ 17 баллов — высокая вероятность афазии).

— *Индекс Bartel (BI)* — использовался для оценки степени независимости в повседневной жизни и социальной адаптации. Критериями динамики являлись прирост баллов и изменение группы зависимости (61–90 баллов — группа III, умеренная зависимость).

Оценка проводилась на трёх временных точках: 1е сутки, 8е сутки и выписка (14е сутки). Для каждой шкалы фиксировались абсолютные значения, интерпретация результатов и динамика изменений.

Критерии включения и этические аспекты

Критерии включения: подтверждённый ишемический инсульт в таламусе и ножке мозга, наличие таламической афазии и дизартрии, прохождение курса медицинской реабилитации по полису ОМС в условиях мультидисциплинарной команды. Исследование проведено в соответствии с этическими стандартами, разработанными в соответствии с Хельсинкской декларацией Всемирной медицинской ассоциации «Этические принципы проведения научных медицинских исследований с участием человека» с поправками от 2000 года и «Правилами клинической практики в Российской Федерации», утверждёнными приказом Минздрава России № 266 от 19.06.2003.

Результаты. *Анамнез и неврологический статус.* С 2019 года у пациента диагностирована анапластическая астроцитома левой лобной доли, проведено хирургическое лечение и курс химиолучевой терапии. В 2025 году выявлен рецидив опухоли с трансформацией в глиобластому (Grade IV по классификации ВОЗ). В декабре 2025 года развился ишемический инсульт в таламусе и ножке мозга слева, подтверждённый КТ: зона пониженной плотности в проекции скорлупы с распространением в таламус. На момент начала реабилитации (январь 2026 года) у пациента отмечались:

— таламическая афазия (номинативная дисфункция, семантический кризис, персеверации, контаминации, неологизмы);

— дизартрия лёгкой степени;

— аграфия и акалькулия;

— признаки лобного синдрома (речевая адинамия, снижение инициативы, трудности планирования и переключения внимания).

Особенностью случая являлся билингвизм (русский и английский языки) с флуктуационным нарушением языкового контроля и спонтанным переключением между языками.

Логопедическое обследование и динамика показателей. Динамика восстановления речи по шкале оценки речи Л. С. Цветковой и Т. В. Ахутиной представлена в таблице 1.

Таблица 1. **Динамика показателей логопедической реабилитации по шкале оценки речи Л. С. Цветковой и Т. В. Ахутиной**

Показатель	1е сутки	8е сутки	Выписка (14е сутки)
Диалог	19	22	27
Называние предметов	12	17	21,5
Называние действий	10,5	15	18
Составление фраз	8	14	18,5
Составление рассказов	10,5	16	22
Понимание речи в диалоге	22	26	28,5
Понимание слов (предметы)	24	25	27,5
Понимание слов (действия)	22,5	24	26
Понимание фраз	24	25,5	27
Понимание инструкций	24	26	28
Сумма баллов	**176**	**210,5**	**244**
Количественная оценка речи	Средняя	Среднелёгкая	—
Динамика восстановления речи	+34,5 балла (1–8 сутки)	+33,5 балла (8–14 сутки)	**Итого: +68 баллов**

Примечание: шкала позволяет оценить как экспрессивные, так и импрессивные компоненты речи; рост суммарного балла отражает положительную динамику речевой функции.

Динамика неврологического статуса по тесту SCANT представлена в таблице 2.

Таблица 2. **Динамика степени тяжести афазии по тесту SCANT**

Срок обследования	Балл	Интерпретация
1е сутки	9	≤ 17 баллов — высокая вероятность афазии
8е сутки	12	Умеренная выраженность афазии
Выписка (14е сутки)	16	Лёгкая выраженность афазии / минимальные нарушения
Динамика	**+7 баллов**	Выраженный прогресс реабилитации

Динамика социальной адаптации по шкале Bartel представлена в таблице 3.

Таблица 3. **Динамика степени социальной адаптации пациента по шкале Bartel**

Срок обследования	Балл	Интерпретация	Динамика
1е сутки	65	61–90 — группа III (незначительная помощь), умеренная зависимость	—
8е сутки	70	Умеренная зависимость, улучшение мобильности	+5 баллов
Выписка (14е сутки)	75	Умеренная зависимость, рост самостоятельности	+10 баллов от исходного уровня
Итого	**+10 баллов**	Значительное снижение потребности в постоянном уходе	

Методы и приёмы логопедической коррекции

В индивидуальную программу речевой реабилитации были включены:

— семантические подсказки и стратегии поиска слова (фонемная подсказка первого слога, описание категории, циркумлокуции);

— активация музыкальной памяти через прослушивание песен (с учётом личных предпочтений пациента);

— мультисенсорная стимуляция: обонятельные и вкусовые стимулы для активации номинативных функций;

— тренировка планирования и структурирования высказываний (составление режима дня, пошаговых планов действий);

— использование внешних вспомогательных средств (дневники, органайзеры) для компенсации мнестических нарушений.

В программу логопедической коррекции были включены мультисенсорные приёмы: для активации номинативных функций использовались обонятельные и вкусовые стимулы как обходные модальности при дефиците вербального доступа к слову. Так, предъявление знакомого запаха или вкуса (например, цитрус, мята, шоколад) сопровождалось семантической задачей — подбором слов из соответствующей категориальной группы (фрукты, травы, сладости), описанием свойств и составлением коротких фраз. Эффективность приёма оценивалась по количеству правильных номинаций и времени реакции в пробах на называние.

Семантические стратегии строились по следующим направлениям: применялись фонемные подсказки (первый слог слова), категориальные подсказки (к какой группе относится предмет), функциональные описания (что делает, для чего нужен), а также стратегия циркумлокуций (описание через признаки). Для каждого задания фиксировались тип подсказки, необходимый для правильного ответа, и количество попыток до успешного называния. Такой подход позволял количественно оценить степень дефицита доступа к лексике и отследить динамику компенсации.

Учитывая флюктуации речевой активности и утомляемость при таламических поражениях, занятия строились по принципу дозированной нагрузки: чередовались вербальные и невербальные задания, включались паузы и переключение видов деятельности. Продолжительность продуктивного периода фиксировалась в протоколе (по данным хронометража и динамики ошибок), что позволяло корректировать план реабилитации и избегать истощения когнитивных ресурсов пациента.

Вывод. Полученные результаты подтверждают, что при таламической афазии логопедическая реабилитация эффективна даже на фоне прогрессирующего онкологического процесса, при условии стабилизации неврологического состояния и мультидисциплинарного подхода. Рост суммарного балла по шкале Цветковой и Ахутиной на 68 единиц за 14 дней свидетельствует о значимом улучшении как экспрессивных, так и импрессивных компонентов речи. Улучшение показателей теста SCANT на 7 баллов отражает снижение тяжести афазии до лёгкой степени. Положительная динамика по шкале Bartel (+10 баллов) указывает на рост самостоятельности пациента в повседневной жизни, что напрямую связано с улучшением коммуникативных навыков и когнитивных функций. Увеличение времени продуктивного занятия с 25 до 45 минут свидетельствует о росте нейродинамических показателей и устойчивости внимания.

1. Таламическая афазия требует комплексного подхода, включающего не только традиционные логопедические методы, но и мультисенсорную стимуляцию, семантические стратегии и внешние компенсаторные средства.
2. Стандартизированные шкалы (Bartel, SCANT, шкала Цветковой и Ахутиной) позволяют объективно оценивать динамику восстановления и корректировать реабилитационную программу.
3. Молодой возраст и относительная стабилизация неврологического статуса являются благоприятными прогностическими факторами для восстановления речевых функций даже при тяжёлой сопутствующей патологии.
4. Дальнейшее наблюдение и оценка долгосрочных эффектов реабилитации необходимы для формирования персонализированных протоколов логопедической помощи при таламических афазиях.

В настоящее время (июнь 2026 года) у пациента выявлен продолженный рост опухоли со смещением в правую лобную долю, назначен курс химиотерапии. Прогноз определяется сочетанием онкологического и сосудистого факторов, а также уровнем коморбидности (индекс Чарлсона — высокий риск, 10летняя выживаемость ≤ 53 %). Эффективность применяемых методов можно объяснить активацией сохранных функциональных систем мозга через мультисенсорную стимуляцию и использованием компенсаторных стратегий. Роль таламуса как «реле» кортико-субкортикальных связей объясняет, почему семантические и мнестические стратегии оказались особенно результативными. Молодой возраст пациента (34 года) также мог способствовать более выраженной нейропластичности и положительной динамике восстановления [2, 4].

Заключение. Проведённое исследование продемонстрировало принципиальную возможность значимого восстановления речевых и социальных функций у пациента с таламической афазией даже на фоне прогрессирующего онкологического процесса (рецидив глиобластомы левой лобной доли) и сосудистого осложнения (ишемический инсульт в таламусе и ножке мозга слева). Эффективность реабилитационной программы обусловлена сочетанием патогенетически обоснованных подходов.

Полученные результаты согласуются с современными представлениями о таламической афазии как о синдроме дефицита селекции и доступа к слову, а не о распаде языковой системы. Практическая реализация этих представлений через мультисенсорные и семантические стратегии подтвердила их применимость в сложных клинических случаях, где восстановление происходит в условиях продолжающегося неврологического дефицита.

Практическая значимость клинического примера заключается в демонстрации алгоритма персонифицированной логопедической реабилитации при таламической афазии, сочетающего мультисенсорную стимуляцию, семантические

стратегии и учёт нейродинамического компонента. Предложенный методический подход может быть внедрён в практику нейрореабилитационных центров и использован при разработке стандартизированных протоколов логопедической помощи пациентам с подкорковыми афазиями. Перспективными направлениями дальнейших исследований представляются:

— разработка дифференцированных программ коррекции в зависимости от топики поражения таламуса и вовлечённости конкретных сосудистых бассейнов;

— оценка эффективности мультисенсорных методов при различных нозологиях, сопровождающихся подкорковыми речевыми нарушениями;

— изучение прогностических факторов восстановления речи у пациентов с сочетанной онкологической и сосудистой патологией центральной нервной системы.

Таким образом, комплексный мультидисциплинарный подход с опорой на современные когнитивно-нейропсихологические модели и прикладные методики отечественной логопедии позволяет достигать клинически значимых результатов даже в сложных и прогностически неблагоприятных случаях таламической афазии.

Литература:

1. Бердникович Е. С. Особенности социальной адаптации лиц с речевыми нарушениями // Социально-гуманитарные знания. 2016. № 1. С. 155–168. URL: https://cyberleninka. ru/article/n/osobennosti-sotsialnoy-adaptatsii-lits-s-rechevymi-narusheniyami (дата обращения: 10.05.2025).
2. Бердникович, Е. С. Современные подходы к восстановлению когнитивных функций при таламическом билатеральном инфаркте: влияние речевой и психологической реабилитации / Е. С. Бердникович, Н. С. Горюшина, Э. В. Кулешова, М. С. Мясникова // Современные наукоёмкие технологии. — 2025. — № 10. — С. 120–130. — DOI: 10.17513/snt.40536. — ORCID: 0000–0002–7608–2255.
3. Буклина С. Б. Нарушения высших психических функций при поражении глубинных и стволовых структур мозга. 4-е изд. М.: МЕДпрессинформ, 2023. 312 с. ISBN 978- 5–907632–86–8.
4. Григорьева, В.Н. «Таламическая деменция» при билатеральном инсульте зрительных бугров: динамика когнитивных расстройств / В. Н. Григорьева, Т. Н. Семенова, К. А. Григорьева // Неврологический журнал. — 2017. — Т. 22, № 2. — С. 86–96. — DOI: 10.18821/1560954520172228696.
5. Дамулина, А. И. Постинсультные когнитивные нарушения / А. И. Дамулина, Р. Н. Коновалов, А. С. Кадыков // Неврологический журнал. — 2015. — Т. 20, № 1. — С. 12–19.
6. Коновалова, Е. В. Патогенез подкорковой афазии и методы реабилитации / Е. В. Коновалова, Т. А. Кучумова, Е. М. Кашина [и др.] // Сб. тез. науч.-практ. конф. «Современные аспекты нейрореабилитации». — Москва, 2007. — С. 33–34.
7. Клинические рекомендации «Первичные опухоли центральной нервной системы» (2020) / Ассоциация онкологов России, Ассоциация нейрохирургов России, Российское общество клинической онкологии; утверждены Минздравом РФ. — Текст: электронный // Ассоциация онкологов России: официальный сайт. — URL: https://oncology-association.ru/wp-content/uploads/2020/09/pervichnye_opuholi_cns.pdf (дата обращения: 14.10.2026).
8. Максимова, М. Ю. Когнитивные нарушения и сосудистая деменция / М. Ю. Максимова, М. А. Пирадов // RMJ. — 2017. — № 14. — С. 1000–1004.
9. Муфазалов Ф. Ф., Аббасова Р. Р., Муфазалова Н. А., Гончарова О. В., Сафина Л. Х., Муфазалова Л. Ф. Современная тактика лечения злокачественных глиом головного мозга и случай полного ответа опухоли на фоне длительного приема бевацизумаба / Злокачественные опухоли Том № 2 /2017, С. 33–39.
10. Одинак, М. М. Таламическая деменция / М. М. Одинак, А. Ю. Емелин, В. Ю. Лобзин, А. В. Кашин // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. — 2011. — Т. 111, № 6. — С. 77–81.
11. Ока Ф., Нацуме А., Вакабаяси Т. Современные тенденции в таргетной терапии глиобластомы. Neurol. Res. Int. 2012;2012:878425. doi: 10.1155/2012/878425.
12. Ступ Р., Брада М., ван ден Бент М. Дж., Тонн Дж. К., Пентерудакис Г. Высокозлокачественная глиома: клинические рекомендации ESMO по диагностике, лечению и наблюдению. Ann. Oncol. 2014;25:93–101. doi: 10.1093/annonc/mdu050.
13. Труфанов А. Г., Бисага Г. Н., Скулябин Д. И., Темный А. В., Юрин А. А., Попляк М. О., Полтавский И. Д., Литвиненко И. В., Одинак М. М., Тарумов Д. А. Значение дегенерации ядер таламуса при ремиттирующем и вторично-прогрессирующем рассеянном склерозе: результаты нейропсихологического и морфометрического исследования // Анналы клинической и экспериментальной неврологии. 2020. Vol. 14 (3). P. 21–30.
14. Черенков, В. Г. Клиническая онкология: учеб. пособие для системы последиплом. образования врачей / В. Г. Черенков. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Медицинская книга, 2010. — 434 с. — ISBN 978–5-91894–002–0.

Цифровая трансформация в образовании: направления, практика и риски

Белогорцева Янина Андреевна, учитель начальных классов
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 4»

Лебедев Рушан Рафаэльевич, учитель информатики, физики
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 26»

Мухамедова Марьям Абдрахмановна, учитель биологии
МКОУ «Трудфронтская средняя общеобразовательная школа» (Астраханская область)

Сегизбаева Азалия Азатовна, учитель технологии, математики
МКОУ «Красноярская СОШ № 2» (Астраханская область)

Тишечкина Екатерина Сергеевна, учитель английского языка
МБОУ г. Астрахани «Средняя общеобразовательная школа № 49»

Цифровая трансформация выступает ключевым вектором модернизации отечественной системы образования, обусловливая необходимость пересмотра организационных, методических и технологических подходов к обучению. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением долгосрочных эффектов цифровизации на образовательные результаты и профессиональное развитие педагогических кадров.

Ключевые слова: *цифровая трансформация, образование, цифровые технологии, педагогические практики, цифровая среда, нормативно-правовая база, риски цифровизации.*

Актуальность темы цифровой трансформации в образовании обусловлена комплексным воздействием социально-экономических и технологических факторов. Цифровизация общества формирует новые требования к компетенциям выпускников, трансформирует рынок труда и усиливает запрос на гибкость образовательных систем. В российском контексте эти тенденции закреплены в стратегических документах, определяющих приоритеты развития отрасли [1, с.36]. Изменения в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) отражают необходимость интеграции цифровых технологий в содержание и организацию образовательного процесса, включая формирование у обучающихся навыков работы с информацией, цифровой грамотности и способности к самообразованию в цифровой среде [2, с.45].

Под цифровой трансформацией в образовании понимается системный процесс изменения содержания, форм, методов и организационных моделей обучения на основе внедрения цифровых технологий. В отличие от простой информатизации, предполагающей преимущественно оснащение организаций техникой и программным обеспечением, цифровая трансформация затрагивает педагогические подходы, управленческие процессы и взаимодействие участников образовательного процесса [4, с.61].

Ключевые компоненты цифровой трансформации включают:

Цифровую образовательную среду — совокупность информационных систем, платформ, баз данных и сервисов, обеспечивающих доступ к образовательным ресурсам и инструментам взаимодействия.

Цифровые инструменты и сервисы — LMS (Learning Management Systems), конструкторы курсов, платформы для видеоконференций, инструменты совместной работы, сервисы для создания интерактивного контента.

Педагогические методики, адаптированные к цифровой среде, — смешанное обучение, проектные и исследовательские методы, геймификация, адаптивное обучение.

Цифровые компетенции участников образовательного процесса — набор знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно использовать цифровые инструменты для решения профессиональных и учебных задач.

Среди основных направлений цифровой трансформации выделяют: цифровизацию управления (электронный документооборот, автоматизация отчётности), цифровизацию образовательного процесса (внедрение цифровых платформ и методик), формирование цифровой инфраструктуры (оснащение организаций оборудованием, обеспечение доступа к интернету), а также развитие цифровой компетентности педагогов и обучающихся.

Модели цифровой трансформации варьируются в зависимости от уровня образования и специфики образовательных организаций. В общеобразовательных организациях акцент делается на интеграции цифровых инструментов в традиционные формы обучения и развитии смешанного формата. В системе высшего образования приоритетными становятся персонализация обучения, использование больших данных для анализа образовательных траекторий и автоматизация административных процессов.

Практика внедрения цифровых решений в образовательных организациях демонстрирует разнообразие подходов и измеримые результаты.

Кейс 1. Внедрение LMS в общеобразовательной школе. В одной из школ крупного города была внедрена LMS-платформа для организации смешанного обучения. Платформа использовалась для размещения учебных мате-

риалов, проведения онлайн-тестирования, организации проектной деятельности и обратной связи с обучающимися. В течение учебного года доля уроков с элементами смешанного обучения составила 60 % от общего количества занятий по основным предметам. По результатам анкетирования педагогов, время на подготовку и проверку заданий сократилось на 25–30 %, а уровень вовлечённости обучающихся вырос на 15 % по данным наблюдений классных руководителей [3, с.41].

Кейс 2. Использование VR-технологий в профессиональном образовании. В колледже, реализующем программы подготовки специалистов технического профиля, были внедрены VR-тренажёры для отработки практических навыков. Обучающиеся выполняли виртуальные лабораторные работы и симуляции производственных ситуаций. По итогам семестра успеваемость по профильным дисциплинам выросла на 12 %, а количество ошибок при выполнении реальных практических заданий снизилось на 20 % по сравнению с предыдущим периодом [4, с.62].

Кейс 3. Применение ИИ-ассистентов для поддержки педагогов. В ряде образовательных организаций пилотировались инструменты на базе искусственного интеллекта для автоматизации рутинных задач педагогов: составления планов уроков, генерации заданий, проверки письменных работ. По данным опросов, педагоги отметили экономию времени на подготовку материалов до 40 % и повышение вариативности заданий. При этом сохранялась необходимость ручной проверки и адаптации материалов под конкретные учебные группы [1, с.36].

Приведённые примеры показывают, что эффект от внедрения цифровых решений зависит не только от технических характеристик инструментов, но и от качества методической поддержки, уровня подготовки педагогов и интеграции технологий в существующие образовательные практики.

Несмотря на значительный потенциал цифровых технологий, их внедрение сопряжено с рядом проблем и рисков.

Технические проблемы включают неравномерность цифровой инфраструктуры в разных регионах, недостаточную пропускную способность каналов связи, устаревшее оборудование и сложности интеграции различных информационных систем.

Методические риски связаны с отсутствием единых подходов к использованию цифровых инструментов, недостаточной проработкой методик смешанного и дистанционного обучения, а также с риском формального внедрения технологий без изменения педагогических практик.

Кадровые проблемы проявляются в дефиците цифровых компетенций у педагогов, высокой нагрузке, связанной с освоением новых инструментов, и недостаточной методической поддержке.

Этические и социальные риски включают вопросы защиты персональных данных, цифрового неравенства (разный уровень доступа к устройствам и интернету у обучающихся), а также возможные негативные эффекты чрезмерного использования цифровых технологий (перегрузка информацией, снижение навыков критического мышления, проблемы с концентрацией внимания).

Возможные пути минимизации рисков: поэтапное внедрение цифровых решений с учётом специфики образовательных организаций; системное повышение квалификации педагогов с акцентом на практическое применение инструментов; разработка единых методических рекомендаций и шаблонов использования цифровых платформ; обеспечение информационной безопасности и соблюдение требований законодательства в области персональных данных; мониторинг эффективности внедрения и корректировка подходов на основе обратной связи от педагогов и обучающихся [2, с. 47].

Проведённое исследование позволило раскрыть сущность цифровой трансформации в образовании как системного процесса, затрагивающего организационные, методические и технологические аспекты образовательного процесса. Установлено, что ключевыми компонентами трансформации являются цифровая образовательная среда, цифровые инструменты, адаптированные педагогические методики и цифровые компетенции участников образовательного процесса. Нормативно-правовая база определяет стратегические направления и требования к внедрению цифровых решений, а практика внедрения демонстрирует измеримые эффекты при условии качественной методической поддержки и учёта специфики образовательных организаций.

Выявленные проблемы и риски подчёркивают необходимость сбалансированного подхода к цифровой трансформации, сочетающего технологическое оснащение с развитием компетенций педагогов и совершенствованием педагогических практик. Практическая значимость результатов заключается в возможности использования предложенной систематизации направлений и рисков для планирования мероприятий по цифровизации в образовательных организациях, а также для разработки программ повышения квалификации педагогов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с оценкой долгосрочных эффектов цифровой трансформации на образовательные результаты, изучением динамики формирования цифровых компетенций педагогов и разработкой моделей интеграции цифровых технологий в различные уровни образования.

Литература:

1. Борисова, С. В. Классное руководство в цифровом образовательном пространстве: риски и тенденции развития и формирование у подростков культуры семейных отношений / С. В. Борисова. — Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2025. — № 86–1. — С. 35–38.

2. Грибанов, Ю. И. Сущность, содержание и роль цифровой трансформации в развитии экономических систем / Ю. И. Грибанов. — Текст: непосредственный // Вестник Алтайской академии экономики и права. — 2019. — № 3. — С. 44–48.
3. Дворецкая, И. В. Готовы ли школы к цифровой трансформации: о результатах мониторинга общеобразовательных организаций / И. В. Дворецкая. — Текст: непосредственный // Вопросы образования. — 2025. — № 1. — С. 140–168.
4. Дорожкин, Е. М. Развитие цифрового образования в системе непрерывного образования / Е. М. Дорожкин. — Текст: непосредственный // Непрерывное образование: теория и практика реализации: материалы Международной научно-практической конференции. — Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2019. — С. 60–62.

Проект «Билет в будущее» как инструмент системной профориентации в общеобразовательной школе

Белогорцева Янина Андреевна, учитель начальных классов
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 4»

Лебедев Рушан Рафаэльевич, учитель информатики, физики
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 26»

Мухамедова Марьям Абдрахмановна, учитель биологии
МКОУ «Трудфронтская средняя общеобразовательная школа» (Астраханская область)

Сегизбаева Азалия Азатовна, учитель технологии, математики
МКОУ «Красноярская СОШ № 2» (Астраханская область)

Тишечкина Екатерина Сергеевна, учитель английского языка
МБОУ г. Астрахани «Средняя общеобразовательная школа № 49»

Проблема профессионального самоопределения обучающихся в условиях динамичного рынка труда и трансформации профессий остаётся одной из наиболее значимых в современной педагогике. Существующие подходы к профориентации зачастую носят фрагментарный характер и не обеспечивают достаточного уровня осознанности выбора профессии. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением долгосрочных эффектов профориентации на образовательные и карьерные траектории выпускников.

Ключевые слова: *профориентация, Билет в будущее, профессиональное самоопределение, школа, диагностика склонностей, профпробы, надпрофессиональные компетенции.*

Современные социально-экономические условия предъявляют повышенные требования к способности личности к профессиональному самоопределению. Трансформация рынка труда, появление новых профессий и исчезновение традиционных специальностей обусловливают необходимость формирования у обучающихся готовности к осознанному выбору профессионального пути и способности к непрерывному развитию [1, с. 13]. В системе общего образования эта задача решается в рамках профориентационной работы, которая должна быть выстроена системно и соответствовать требованиям федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). В частности, ФГОС основного общего образования предусматривает формирование у обучающихся представлений о мире профессий, соотнесение личных склонностей с требованиями профессий, а также развитие навыков планирования образовательных траекторий [2, с.45].

Проект «Билет в будущее» реализуется в рамках национального проекта «Образование» и направлен на формирование у школьников 6–11 классов готовности к профессиональному самоопределению [4, с.39]. Оператором проекта выступает Фонд гуманитарных проектов при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации. Целевая аудитория — обучающиеся, педагоги, родители, а также представители образовательных и профессиональных организаций.

Ключевыми направлениями проекта являются:

1. Диагностика профессиональных склонностей — использование стандартизированных методик для выявления интересов, способностей и ценностных ориентаций обучающихся.

2. Профессиональные пробы — практико-ориентированные мероприятия, позволяющие школьникам попробовать себя в различных профессиях через выполнение реальных или смоделированных профессиональных задач.

3. Экскурсии и встречи с представителями профессий — знакомство с условиями труда, требованиями к специалистам и перспективами развития профессиональных областей.

4. Цифровые инструменты — единая цифровая платформа проекта, обеспечивающая доступ к диагностическим материалам, каталогу профессий, базе профпроб и методическим рекомендациям для педагогов.

Проект занимает важное место в системе профориентации школы, выступая в качестве системообразующего элемента, который объединяет различные формы работы и обеспечивает преемственность профориентационных мероприятий на разных этапах обучения. В отличие от разовых акций, проект предполагает регулярную диагностику, последовательное расширение представлений о профессиях и постепенное формирование индивидуального образовательного маршрута.

Интеграция проекта в деятельность школы осуществляется через несколько взаимосвязанных механизмов.

Во-первых, проект встраивается в воспитательный план и внеурочную деятельность. Типовые форматы включают: классные часы с использованием материалов проекта (презентации, видеоинтервью с представителями профессий, кейсы), профпробы на базе школ, колледжей, предприятий и вузов, экскурсии на предприятия и в образовательные организации, работу с родителями (родительские собрания, совместные мероприятия, индивидуальные консультации).

Во-вторых, в школе назначается педагог-навигатор, который координирует профориентационную работу, организует участие обучающихся в мероприятиях проекта, интерпретирует результаты диагностики и помогает в планировании образовательных траекторий. Его функции дополняют работу классного руководителя и педагога-психолога: классный руководитель обеспечивает организационную поддержку и вовлечение класса, психолог — индивидуальное сопровождение обучающихся с особыми потребностями и консультирование по вопросам профессионального самоопределения.

В-третьих, проект интегрируется в образовательный процесс через межпредметные связи и проектную деятельность. Например, на уроках технологии, обществознания, биологии и химии могут рассматриваться профессиональные области, связанные с содержанием учебного предмета, а также выполняться мини-проекты, имитирующие профессиональные задачи.

Наконец, важным механизмом является партнёрство с внешними организациями: колледжами, вузами, предприятиями и центрами занятости. Такие партнёрства позволяют проводить профпробы в реальных условиях, организовывать стажировки и мастер-классы, а также получать актуальную информацию о востребованных профессиях и требованиях к специалистам.

Сопоставление данных по разным типам школ демонстрирует, что измеримые эффекты проекта достигаются как в ресурсообеспеченных, так и в малокомплектных организациях при условии системного подхода: регулярная диагностика, сочетание цифровых и очных форматов, сопровождение педагоганавигатора и рефлексия результатов. Наиболее устойчивыми метриками эффективности выступают:

1. доля обучающихся с зафиксированными профессиональными интересами и траекториями;
2. динамика снижения неопределённости выбора (сокращение доли школьников без выраженных предпочтений);
3. уровень карьерной грамотности и навыков планирования;
4. устойчивость образовательных траекторий (доля обучающихся, продолжающих обучение по выбранному направлению).

Таким образом, проект «Билет в будущее» обеспечивает не только расширение представлений о профессиях, но и формирование у обучающихся инструментальных навыков профессионального самоопределения, поддающихся количественной оценке и педагогическому сопровождению.

Несмотря на значительный потенциал проекта, его внедрение сопряжено с рядом проблем и ограничений [3, с.102].

Кадровые проблемы связаны с дефицитом специалистов, обладающих достаточной квалификацией для организации профориентационной работы. Не все педагоги готовы брать на себя функции педагога-навигатора из-за высокой нагрузки и недостатка методической подготовки.

Организационные сложности включают необходимость синхронизации мероприятий проекта с учебным планом, а также обеспечение участия обучающихся в профпробах и экскурсиях без ущерба для освоения основной образовательной программы.

Методические трудности проявляются в отсутствии единых подходов к интерпретации результатов диагностики и планированию индивидуальных образовательных траекторий, а также в недостатке методических материалов, адаптированных к разным возрастным группам.

Технологические ограничения могут быть связаны с качеством интернет-соединения, доступностью оборудования и совместимостью цифровых платформ проекта с информационными системами школы.

Возможные пути решения включают: системное повышение квалификации педагогов по вопросам профориентации; разработку типовых методических рекомендаций и шаблонов для педагогов-навигаторов; расширение партнёрств с внешними организациями; мониторинг эффективности внедрения и корректировку подходов на основе обратной связи от участников образовательного процесса [2, с.46].

Проведённое исследование подтвердило, что проект «Билет в будущее» является эффективным инструментом системной профориентации в школе. Его реализация позволяет перевести профориентационную работу из эпизодической в регулярную, обеспечить измеримые результаты и сформировать у обучающихся готовность к осознанному профессиональному выбору. Проект органично встраивается в воспитательный план, внеурочную деятельность и образовательный процесс, дополняя тра-

диционные формы профориентации современными цифровыми и практико-ориентированными инструментами.

Практическая значимость результатов заключается в возможности использования описанных механизмов интеграции и критериев оценки эффективности для планирования профориентационной работы в образовательных организациях. Предложенные подходы могут быть адаптированы к условиям разных школ — городских и сельских, крупных и малокомплектных.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением долгосрочных эффектов профориентации на образовательные и карьерные траектории выпускников, а также с разработкой моделей интеграции проекта «Билет в будущее» с другими профориентационными инициативами, такими как курс «Россия — мои горизонты».

Литература:

1. Богушевич, Ю. В. Активные формы профориентационной работы с учащимися 5–9-х классов / Ю. В. Богушевич. — Текст: непосредственный // Дополнительное образование и воспитание. — 2024. — № 3. — С. 12–14.
2. Гайнеев, Э. Р. Проект «Моя первая профессия»: новые возможности в профессиональном самоопределении молодёжи / Э. Р. Гайнеев. — Текст: непосредственный // Школа и производство. — 2024. — № 1. — С. 44–51.
3. Панина, С. В. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник и практикум для вузов / С. В. Панина. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт, 2019. — 313 с. — Текст: непосредственный.
4. Фролова, С. Л. Организация эффективной профориентации в школе / С. Л. Фролова. — Текст: непосредственный // Профильная школа. — 2023. — № 4. — С. 38–43.

Всероссийская олимпиада школьников как средство развития познавательных и регулятивных компетенций обучающихся

Белогорцева Янина Андреевна, учитель начальных классов
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 4»

Лебедев Рушан Рафаэльевич, учитель информатики, физики
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 26»

Мухамедова Марьям Абдрахмановна, учитель биологии
МКОУ «Трудфронтская средняя общеобразовательная школа» (Астраханская область)

Сегизбаева Азалия Азатовна, учитель технологии, математики
МКОУ «Красноярская СОШ № 2» (Астраханская область)

Тишечкина Екатерина Сергеевна, учитель английского языка
МБОУ г. Астрахани «Средняя общеобразовательная школа № 49»

В современных условиях возрастает запрос на выявление и развитие способностей школьников, формирование у них функциональной грамотности, исследовательских умений и навыков решения нестандартных задач. В этом контексте Всероссийская олимпиада школьников (ВсОШ) выступает значимым педагогическим инструментом, сочетающим соревновательную мотивацию с системным развитием надпредметных компетенций.

Ключевые слова: *Всероссийская олимпиада школьников, развитие способностей, одарённые дети, метапредметные результаты, познавательная активность, образовательный потенциал, функциональная грамотность.*

Актуальность темы обусловлена требованиями общества к раскрытию потенциала обучающихся и необходимостью формирования у них компетенций, востребованных в динамично изменяющемся мире. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) закрепляют задачи по развитию функциональной грамотности, способности к самостоятельному поиску и интерпретации информации, а также к решению практикоориентированных и нестандартных задач [2, с.226]. Соревновательная деятельность, в частности участие в предметных олимпиадах, создаёт условия для реализации этих задач, усиливая познавательную мотивацию и предоставляя площадку для демонстрации исследовательских и аналитических умений [1, с. 18].

Всероссийская олимпиада школьников представляет собой многоуровневую систему интеллектуальных состязаний, охватывающую широкий спектр предметных областей и обеспечивающую поэтапное усложнение заданий [4, с. 7]. Проведение ВсОШ регламентируется нормативными актами Министерства просвещения Российской

Федерации, определяющими порядок организации и проведения этапов, критерии отбора участников, требования к содержанию заданий и процедуре оценивания [2, с.228].

Структура ВсОШ включает четыре этапа:

1. Школьный этап — массовый, доступный всем обучающимся 4–11 классов (в отдельных предметах — с 5 класса). Его цель — выявить интерес к предмету, сформировать первичные навыки решения нестандартных задач и мотивировать к дальнейшему участию.

2. Муниципальный этап — для обучающихся 7–11 классов, прошедших отбор на школьном этапе. Задания требуют более высокого уровня аналитического мышления, владения предметными методами и умения применять знания в изменённых условиях.

3. Региональный этап — для победителей и призёров муниципального этапа 9–11 классов. На этом уровне возрастает доля творческих и исследовательских заданий, предполагающих самостоятельный поиск решения, аргументацию и представление результатов.

4. Заключительный этап — федеральный уровень, объединяющий сильнейших участников по каждому предмету. Задания ориентированы на выявление оригинальных подходов, глубины понимания предметной области и способности к междисциплинарному анализу.

Формат олимпиады способствует развитию разных типов способностей. Аналитические способности формируются при решении многоходовых задач, требующих последовательного рассуждения и проверки гипотез. Творческие способности развиваются через задания открытого типа, допускающие несколько способов решения. Исследовательские умения формируются на этапах, где требуется самостоятельный поиск информации, планирование эксперимента, интерпретация данных и аргументация выводов. Таким образом, ВсОШ выходит за рамки проверки предметных знаний, становясь инструментом комплексного развития личности обучающегося.

Участие в ВсОШ оказывает системное влияние на формирование универсальных учебных действий и надпредметных компетенций, что согласуется с требованиями ФГОС к результатам освоения образовательных программ [2, с. 230].

К когнитивным эффектам относятся: развитие аналитического и логического мышления — через решение задач повышенной сложности и многошаговых логических цепочек, формирование навыков работы с информацией — поиск, отбор, структурирование и интерпретация данных при подготовке к этапам и выполнении заданий, освоение эвристических стратегий — использование аналогий, перебора вариантов, упрощения условия, моделирования.

Регулятивные эффекты проявляются в формировании умений: планировать и распределять ресурсы — обучающиеся учатся выстраивать индивидуальные траектории подготовки, распределять время между разными видами деятельности и контролировать промежуточные результаты, саморегуляции и управления стрессом — участие в соревнованиях развивает способность сохранять продуктивность в условиях ограниченного времени и повышенной ответственности, рефлексии — анализ ошибок, сравнение разных способов решения, оценка собственных стратегий способствуют осознанному развитию когнитивных навыков.

Личностные эффекты включают: повышение мотивации достижения — успешное выступление на этапах олимпиады укрепляет уверенность в своих силах и формирует установку на преодоление трудностей, развитие коммуникативных и презентационных навыков — в процессе обсуждения решений, участия в разборах и командных форматах обучающиеся учатся аргументировать свою позицию и воспринимать критику, формирование ценностных ориентаций — олимпиадная деятельность способствует осознанию ценности знаний, интеллектуального труда и непрерывного саморазвития.

С научной точки зрения, эти эффекты опираются на теории учебной деятельности и мотивации достижения. Так, концепция развивающего обучения подчёркивает роль проблемных и исследовательских задач в формировании теоретического мышления [3, с. 61]. Теория мотивации выделяет значимость обратной связи и признания достижений для поддержания устойчивой мотивации [4, с. 7]. Таким образом, ВсОШ функционирует как развивающая среда, интегрирующая когнитивные, регулятивные и мотивационные компоненты учебной деятельности.

Образовательные организации реализуют различные модели вовлечения и подготовки обучающихся к ВсОШ, которые могут применяться как автономно, так и в комбинации.

Модель олимпиадного кружка предполагает регулярные занятия по предмету с акцентом на решение нестандартных задач. Типичные формы работы включают разбор заданий прошлых лет, миниисследования, тренировочные туры и разбор ошибок. Например, в одной из городских школ кружок по математике для 8–9 классов проводился дважды в неделю по 1,5 часа. В течение двух лет доля обучающихся, участвующих в муниципальном этапе, выросла с 15 % до 35 %, а число призёров регионального этапа увеличилось с 1 до 4 человек.

Индивидуальная траектория подготовки строится на основе диагностики сильных сторон и дефицитов обучающегося. Педагогнаставник формирует персональный план, включающий тематические блоки, тренировочные задания и контрольные срезы.

Сетевая модель с межшкольным взаимодействием реализуется через дистанционные занятия, совместные интенсивы и методические объединения педагогов.

Несмотря на высокий развивающий потенциал, участие в ВсОШ ограничено рядом барьеров.

Неравномерность ресурсной базы школ. В сельских и малокомплектных школах часто отсутствуют квалифицированные наставники, доступ к специализированным курсам и возможности для межшкольного взаимодействия.

Дефицит педагоговнаставников. Подготовка к олимпиадам требует не только высокого предметного уровня, но и владения методиками работы с одарёнными детьми, что не всегда доступно учителям массовой школы.

Перегрузка обучающихся. Интенсивная подготовка может приводить к дисбалансу между углублённым изучением отдельных тем и освоением базового содержания, а также к эмоциональному выгоранию.

Риски узкой специализации. Избыточный фокус на олимпиадных задачах иногда сопровождается снижением мотивации к изучению «непрофильных» предметов и формированием фрагментарных знаний.

Возможные пути решения включают:

– создание сетевых методических объединений и дистанционных курсов для педагогов;

– организацию межшкольных интенсивов и выездных школ с участием экспертов;

– внедрение системы психологической поддержки участников (тренинги стрессоустойчивости, индивидуальные консультации);

– разработку гибких траекторий подготовки, сочетающих олимпиадные и базовые компоненты обучения.

Реализация этих мер позволяет повысить доступность олимпиадного движения и обеспечить его развивающий эффект без ущерба для общего уровня образования.

Подводя итоги проведённого исследования, следует подчеркнуть, что Всероссийская олимпиада школьников — не просто механизм выявления одарённых детей, а полноценный педагогический инструмент, способный системно влиять на качество общего образования. Как показывает анализ структуры и содержания этапов ВсОШ, формат олимпиады органично встраивается в логику развивающего обучения: усложнение заданий от этапа к этапу коррелирует с возрастными возможностями школьников и требованиями ФГОС к формированию метапредметных результатов.

С точки зрения педагогической науки, осмысление ВсОШ именно как развивающей образовательной среды открывает новые возможности для проектирования индивидуальных траекторий и повышения качества общего образования в целом.

Литература:

1. Абатурова, В. В. ВсОШ как системная процедура оценки качества общего образования и развития индивидуальных интеллектуальных способностей обучающихся в Российской Федерации / В. В. Абатурова, М. С. Цветкова. — Текст: непосредственный // Профильная школа. — 2019. — № 1. — С. 17–24.
2. Гулов, А. П. Значимость результатов регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников / А. П. Гулов. — Текст: непосредственный // Филология и культура. — 2023. — № 3. — С. 225–231.
3. Есипова, А. А. Анализ опыта проведения всероссийских предметных олимпиад школьников / А. А. Есипова, А. А. Хохлов. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 11.2. — С. 58–60.
4. Костенко, М. А. Всероссийская олимпиада школьников: общий обзор, тенденции развития / М. А. Костенко. — Текст: непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2026. — № 1(112). — С. 6–12.

Создание этномузея «Дерево дружбы: листопадом по России» в ДОУ как средство патриотического воспитания в контексте Года народного единства

Брунцева Ольга Сергеевна, заведующий
МДОУ «Детский сад № 112 „Почемучки“» г. Волжского (Волгоградская область)

В статье рассматривается опыт создания мини-музея этнографической направленности «Дерево дружбы: листопадом по России» в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ). Особое внимание уделено реализации задач патриотического и поликультурного воспитания в контексте Года народного единства. Представлено описание формы взаимодействия с родителями воспитанников как ключевыми участниками образовательного процесса, а также методика организации и проведения итогового праздника народного единства.

Ключевые слова: *дошкольное образование, этномузей, музейная педагогика, народное единство, поликультурное воспитание, социальное партнерство, родители.*

Введение

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования основ национальной идентичности, толерантности и уважения к культуре других народов. В условиях многонационального государства особую значимость приобретают задачи укрепления гражданского единства и патриотического воспитания подрастающего поколения.

В соответствии с ФГОС ДО образовательная среда должна способствовать развитию интереса к традициям

своей страны и региона. Одним из эффективных инструментов решения этой задачи в условиях ДОУ выступает музейная педагогика. Создание в детском саду этнографического музея «Дерево дружбы: листопадом по России» в период проведения мероприятий, посвященных Году народного единства, позволяет наглядно и доступно познакомить детей с культурой народов, проживающих на территории нашей страны, объединить усилия педагогов, детей и родителей.

1. Концепция и этапы создания этномузея «Дерево дружбы: листопадом по России»

Цель создания мини-музея в ДОУ — формирование у детей старшего дошкольного возраста представлений о дружбе народов, воспитание уважения к традициям, быту и культуре различных национальностей.

Центральным арт-объектом пространства становится стилизованное древо, ветви которого символизируют многообразие культур, объединенных общими корнями и ценностями.

Этапы создания музея:

1. Подготовительный: разработка концепции, определение тематических зон («Уголок русского быта», «Традиции народов Кавказа», «Национальная посуда», «Музыкальные инструменты народов России», «Амулеты»), информирование родителей о старте проекта.
2. Практический (поисково-собирательный): сбор экспонатов (элементы народных костюмов, игрушки, предметы утвари, книги, фотографии), оформление экспозиций.
3. Презентационный: открытие музея, проведение экскурсий, мастер-классов и итогового праздника.

2. Привлечение родителей как активных участников проекта

Успех реализации музейного проекта в ДОУ напрямую зависит от тесного взаимодействия с семьями воспитанников. Родители выступили не пассивными наблюдателями, а активными соавторами и партнерами.

В рамках подготовки к открытию музея были реализованы следующие формы работы с родителями:

— акция и сбор экспонатов: родители вместе с детьми помогали находить и приносить подлинные предметы быта, элементы национальной одежды, сувениры, привезенные из разных регионов;

— мастер-классы: мамы и бабушки провели для воспитанников мастер-классы по изготовлению национальных блюд;

— семейные творческие выставки: создание совместных плакатов и альбомов «Генеалогическое древо моей семьи», «Национальные костюмы наших предков».

Такое партнерство способствует укреплению детско-родительских отношений и помогает транслировать ценности уважения к культуре из стен детского сада в семью.

3. Организация праздника народного единства как кульминация проекта

Кульминацией работы над проектом «Дерево дружбы: листопадом по России» стал масштабный праздник, приуроченный ко Дню народного единства. Праздник объединил детей, педагогов и родителей в творческое сообщество.

Сценарий праздничного мероприятия включал в себя:

— торжественное открытие музея: перерезание символической ленточки, где дети в национальных костюмах презентовали первые экспонаты;

— фестиваль народов: представление различных национальностей через стихи, песни, хороводы и народные игры. Дети и родители исполнили танцы разных народов России;

— дегустацию блюд национальных кухонь: родители подготовили выставку-дегустацию традиционных угощений, что позволило участникам познакомиться с культурными традициями через гастрономический компонент;

— флешмоб «Мы — единое целое»: совместный финальный танец всех участников праздника с символическими флажками.

Заключение

Создание этномузея «Дерево дружбы: листопадом по России» в ДОУ доказало свою высокую эффективность в системе патриотического и поликультурного воспитания дошкольников. Интеграция музейной педагогики, активное вовлечение родителей в качестве полноправных партнеров и организация яркого праздничного события позволили сформировать у детей устойчивый интерес и уважение к историческому и культурному наследию своей страны. Подобные практики способствуют укреплению межнационального согласия с самого раннего возраста и закладывают прочный фундамент гражданской идентичности.

Литература:

1. Алешина Н. В. Патриотическое воспитание дошкольников. — М.: Центр гуманитарной литературы, 2004.
2. Рыжова Н. А., Логинова Л. В., Данюкова А. И. Мини-музей в детском саду. — М.: Линка-Пресс, 2008.
3. Маханева М. Д. Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста. — М.: АРКТИ, 2005.

Преодоление заикания у детей 5–7 лет в условиях детского сада: интеграция игровых и дыхательных технологий

Ветер Валерия Сергеевна, учитель-логопед
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 174 «Сказочная страна»

В статье рассматривается проблема коррекции заикания у детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) в условиях дошкольной образовательной организации. Актуальность обусловлена высокой распространенностью заикания и необходимостью создания эффективных, научно обоснованных программ, интегрированных в естественный образовательный процесс. Целью работы является описание и анализ коррекционно-развивающей работы с ребенком с заиканием, построенной на основе комплексного подхода. В основе предложенной системы — интеграция традиционных логопедических технологий (дыхательные, артикуляционные, темпо-ритмические упражнения) с игровыми методами, а также активное включение воспитателей и родителей в коррекционный процесс.

Заикание является одним из наиболее сложных и распространенных нарушений речи в дошкольном возрасте. Оно негативно влияет не только на речевую функцию, но и на психоэмоциональное состояние ребенка, его коммуникативную активность и социальную адаптацию. Старший дошкольный возраст (5–7 лет) является

сенситивным периодом как для развития речи, так и для начала коррекционной работы, поскольку именно в это время дети начинают осознавать свой речевой дефект, что может приводить к снижению речевой активности и формированию вторичных психологических наслоений.

Проблема исследования заключается в поиске эффективных путей интеграции коррекционной работы в естественный образовательный процесс детского сада, поскольку изолированные логопедические занятия не всегда обеспечивают стойкий перенос сформированных навыков в повседневную коммуникацию.

Цель статьи — представить и проанализировать опыт комплексной коррекционно-развивающей работы с ребенком 5–7 лет с заиканием в условиях детского сада, основанной на интеграции игровых, дыхательных и темпо-ритмических технологий, а также на тесном взаимодействии логопеда, воспитателя и семьи.

Современные исследования рассматривают заикание как комплексное, многофакторное расстройство, в основе которого лежат нарушения слухо-моторной интеграции, темпо-ритмической организации речи и эмоциональная нестабильность.

В научной литературе подчеркивается необходимость комплексного подхода, включающего медицинское, психолого-педагогическое и логопедическое воздействие. Ключевыми направлениями коррекции являются:

— нормализация речевого дыхания;

— формирование навыков рациональной голосоподачи;

— развитие темпо-ритмической стороны речи;

— работа над плавностью и слитностью высказывания.

Особое значение в дошкольном возрасте придается игровой деятельности как ведущему методу коррекции. Игры-драматизации, дидактические игры с речевыми правилами, логоритмические упражнения позволяют в естественной и мотивирующей форме автоматизировать навыки плавной речи, снижая фиксацию ребенка на дефекте. Так, экспериментальные данные показывают, что интеграция дидактических игр с дыхательными и артикуляционными техниками повышает показатели речевого развития в среднем на 35 %, а коммуникативной активности — на 40 %.

Методы и организация работы

Участник: ребенок 6 лет (подготовительная к школе группа) с диагнозом «заикание тоно-клонической формы, средней степени тяжести».

Этапы коррекционной работы:

1. Диагностический этап: сбор анамнеза, оценка речевого статуса, психологического состояния, определение степени фиксации на дефекте.

2. Подготовительный этап: создание речевого режима в группе (снижение речевой нагрузки, спокойный темп общения, предсказуемость ситуаций).

3. Коррекционный этап: реализация комплексной программы, включающей:

— Дыхательные упражнения (диафрагмальное дыхание, дыхание «на выдохе»).

— Артикуляционная гимнастика.

— Логоритмические упражнения (проговаривание с движениями, пение).

— Игры-драматизации (обыгрывание знакомых сказок с речевыми ролями).

— Дидактические игры на координацию речи с движением и автоматизацию плавного высказывания.

4. Закрепление: систематическая работа воспитателя по закреплению речевых правил в режимных моментах и активное включение семьи через ведение дневника наблюдений.

Ожидаемые результаты и критерии оценки

Критерии эффективности:

— Частота запинок в минуту.

— Качество речевого дыхания.

— Коммуникативная активность (инициативность, желание вступать в диалог).

— Эмоциональное состояние ребенка.

Ожидаемые результаты:

— Снижение количества запинок в спонтанной речи.

— Нормализация речевого дыхания.

— Повышение речевой инициативы в игровой и бытовой деятельности.

— Снижение фиксации на дефекте.

Обсуждение и выводы

Представленный подход согласуется с данными современных исследований о том, что интеграция игровых технологий с базовыми речевыми техниками является эффективным и возраст-адекватным методом коррекции заикания у дошкольников. Важно подчеркнуть роль междисциплинарного взаимодействия: преемственность в работе логопеда и воспитателя, а также партнерство с семьей являются ключевыми условиями переноса навыков плавной речи в реальную коммуникацию.

Выводы:

1. Коррекция заикания у детей 5–7 лет в условиях детского сада эффективна при системном, комплексном подходе.

2. Игровая деятельность выступает ведущим инструментом автоматизации речевых навыков в дошкольном возрасте.

3. Создание речевого режима и активное вовлечение родителей в коррекционный процесс существенно повышают его результативность.

Литература:

1. Волкова Г. А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников. — М.: Детство-Пресс, 2025.
2. Левина Р. Е. Преодоление заикания у дошкольников. — М.: Сфера, 2009.

3. Провоторова Ю. С., Косыгина Е. А. Автоматизация навыков плавной речи у заикающихся дошкольников… // Сборник трудов конференции. — Чебоксары, 2025.

Педагогический потенциал метода проектов в организации учебной деятельности обучающихся

Головина Екатерина Владимировна, студент магистратуры
Бийский филиал имени В. М. Шукшина Алтайского государственного педагогического университета

В статье рассматривается сущность метода проектов как способа организации учебно-познавательной деятельности школьников. Отмечены возможности использования метода проектов для развития критического и творческого мышления, коммуникативных и исследовательских умений обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей. Указано значение проектной деятельности для формирования у обучающихся опыта самостоятельного решения учебных и практических задач и подготовки к взаимодействию в изменяющихся условиях.

Сущность проектной деятельности заключается в активизации познавательного интереса обучающихся к актуальным проблематикам, работа над которыми требует применения определенной совокупности теоретических знаний. Выполнение проектов, направленных на решение единичных или комплексных учебных задач, позволяет продемонстрировать прикладную значимость усваиваемого материала. Таким образом реализуется принцип дидактического перехода от теоретических положений к практике, обеспечивающий баланс между академической подготовкой и прагматическими навыками на каждом этапе образовательного процесса [2, с. 20].

В основе методологии проектов лежит систематическое развитие познавательных способностей учащихся, формирование умений самостоятельно конструировать знания, ориентироваться в информационном пространстве и критически осмысливать поступающие данные. Достижение поставленных образовательных целей предполагает обучение школьников автономному мышлению, навыкам выявления проблемных ситуаций и их разрешения с привлечением междисциплинарного базиса. Важным компонентом выступает способность прогнозировать результаты и последствия принимаемых решений, а также умение устанавливать причинно-следственные связи. Проектный метод детерминирован самостоятельной (индивидуальной, парной или групповой) работой обучающихся, выполняемой в течение фиксированного временного интервала с задействованием современных информационно-коммуникационных технологий [4, с. 105].

Рассматриваемый метод органично интегрируется с групповым подходом к организации обучения. Ключевым элементом проектного обучения является наличие четко сформулированной проблемы, решение которой заставляет использовать спектр исследовательских методов и одновременно требует синтеза знаний из сферы науки, техники, технологии и творчества [5, с. 43].

Проекты могут быть интегрированы непосредственно в структуру учебных занятий либо реализованы во внеурочном формате. Применение метода в рамках урока обусловлено его высокой дидактической ценностью: он полностью соответствует концептуальным положениям развивающего обучения, где приоритетом выступает формирование интеллектуальных умений. Развитие школьника осуществляется через активизацию мыслительных механизмов, а не за счет пассивного запоминания; познавательная деятельность осваивается в единстве эмпирического и теоретического уровней; процесс обучения опирается на дедуктивные способы познания, а его основу составляет самостоятельная работа при выполнении учебных заданий.

Такой подход особенно актуален в нынешнее время, когда образование направлено на воспитание «исследователей», а не «получателей знаний». Современный школьник должен уметь самостоятельно осознавать проблему, искать пути ее решения и на собственном опыте проверять их эффективность. В связи с этим метод проектов является наиболее актуальным и целесообразным способом закрепления теоретических знаний на практике.

Помимо этого стоит отметить, что в силу дидактической природы метод проектов позволяет решать задачи по развитию критического и творческого мышления. Как индивидуальная, так и коллективная исследовательская деятельность направлена не только на поиск и обоснование решения проблемы, но и на создание конечного материального или теоретического продукта [3, с. 125].

Одной из проблем является подмена понятий в современной педагогической практике, когда термином «проект» обозначают традиционную работу над темой, обычную групповую активность или любые внеклассные мероприятия. С научной точки зрения проектный метод — это именно четко структурированная система учебно-познавательных приемов, ведущих к решению

конкретной определенной проблемы в результате автономных действий учащихся с обязательной публичной защитой результатов проведенной работы. Если рассматривать проектный метод как педагогическую технологию, он включает в себя совокупность исследовательских, поисковых и проблемных методик творческого характера [1, с. 45].

Формирование тематики проектов зависит от конкретных образовательных задач. В одних ситуациях темы формулируются учителем с учетом специфики учебной программы, индивидуальных интересов и академических возможностей школьников. В других — особенно при организации внеурочной деятельности с целью повышения интереса учеников к образовательной деятельности — инициатива разработки темы может исходить от самих учащихся, ориентирующихся на собственные познавательные, прикладные и творческие запросы [6, с. 423].

Еще одной важной чертой метода проектов является то, что результаты проектной работы должны носить завершенный и наглядный характер: теоретические изыскания оформляются в виде конкретного решения проблемы, а практические — в виде продукта, готового к применению. Результативность проектов выражается в их объективации и представлении в определенных формах (видеоматериалы, отчеты, альбомы, бортовые журналы, электронные газеты, альманахи, аналитические доклады). Системное освоение данной технологии требует от педагога глубокой предварительной подготовки и учета типологического разнообразия проектов.

Подводя итоги, выделим ключевые преимущества применения метода проектов в образовательном процессе:

1. Обучающиеся четко осознают конечный ориентир и результат своей деятельности.
2. Участники проектной деятельности переходят от простой трансляции готовых знаний к самостоятельному их поиску и применению при решении новых практических и познавательных задач [3, с. 126].
3. Проектное обучение посредством включения школьника в реальные виды деятельности создает предпосылки для достижения социальной зрелости. Обучающийся приобретает коммуникативные навыки, опыт работы в малых группах с выполнением различных социальных ролей (руководитель, исполнитель, модератор) [1, с. 65].
4. Расширяется опыт социального и культурного взаимодействия, знакомства с альтернативными точками зрения на исследуемые проблемы.
5. Активизируется освоение исследовательских методов (сбор информации, анализ фактов, выдвижение гипотез, формулирование выводов). При этом происходит личностное самоопределение и профориентация, поскольку в процессе выполнения творческой задачи ученик оценивает собственную компетентность и сферы ее практического приложения.
6. При определении направленности и содержания проекта учитываются индивидуальные особенности и способности обучающихся.

Приобретение школьниками умений и навыков в процессе проектной деятельности в дальнейшем способствует успешной социализации, адаптации в меняющихся условиях, эффективной ориентации в нестандартных ситуациях и продуктивному взаимодействию в учебных и профессиональных коллективах.

Литература:

1. Байбородова, Л. В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразовательных организаций / Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников. — Москва: Просвещение, 2013. — 175 с. — Текст: непосредственный.
2. Игнатьева, Г. А. Проектные формы учебной деятельности обучающихся общеобразовательной школы / Г. А. Игнатьева. — Текст: непосредственный // Психология обучения. — 2017. — № 11. — С. 20–33.
3. Кириллова, И. И. Проектная деятельность в контексте личностно-ориентированного обучения / И. И. Кириллова, Е. А. Сирица. — Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2025. — № 87–1. — С. 125–128.
4. Крылова, Н. Проектная деятельность школьника и педагога / Н. Крылова. — Текст: непосредственный // Народное образование. — 2005. — № 7. — С. 103–111.
5. Тигров, В. В. Проектная деятельность учащихся в условиях творческой технологической среды / В. В. Тигров, В. П. Тигров. — Текст: непосредственный // Педагогика. — 2013. — № 10. — С. 43–48.
6. Щипунова, Н. Н. Организация проектной деятельности в школе / Н. Н. Щипунова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 52 (394). — С. 423–426.

Эмоциональный интеллект и чистая речь: специфика реализации проекта «Добрые игры» для детей с ТНР

Грабовская Ольга Сергеевна, воспитатель;
Леонидова Наталья Викторовна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 47 г. Белгорода

В статье представлен опыт интеграции проекта «Добрые игры» в систему коррекционно-развивающей работы группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Обосновывается потенциал нравственно-ориентированных игровых практик как средства преодоления речевого негативизма и развития коммуникативных навыков у дошкольников. Раскрываются методические приемы адаптации содержания комплекта к психофизическим особенностям детей с ТНР: использование визуальных опор, дробление сложных тем на микро-задачи и опора на эмоциональную составляющую общения. Особое внимание уделяется анализу динамики формирования эмпатии и умения работать в диалоге. Описывается специфика взаимодействия с родителями воспитанников, для которых проект стал инструментом создания единой воспитывающей среды дома.

Ключевые слова: *тяжелые нарушения речи (ТНР), группа компенсирующей направленности, социализация, коммуникативные навыки, нравственное воспитание, игровая терапия, адаптация методики.*

Острая нехватка сочувствия и поддержки в сегодняшнем мире делает воспитание человечности первоочередной задачей детских учреждений. Для дошкольника детский сад становится первой площадкой социального опыта, где закладывается умение сотрудничать и взаимодействовать с другими людьми. Ключевым механизмом этого становления выступают игры, обучающие совершать добрые поступки. Для ребенка с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) мир общения часто полон страхов. Страх не подобрать слово, страх быть непонятым, страх, что над тобой посмеются. Этот психологический барьер становится главным тормозом в работе логопеда: пока ребенок зажат, артикуляционный аппарат не расслабится, а речевой выдох будет слабым. В этой ситуации традиционные методы коррекции — артикуляционная гимнастика и заучивание стихов — работают лишь на 50 %. Чтобы «включить» речь, нужно сначала «включить» желание говорить. Именно здесь на помощь приходит проект «Добрые игры», который позволяет объединить задачи учителя-логопеда и педагога-психолога, связав воедино развитие эмоционального интеллекта и чистоту звукопроизношения.

В рамках исполнения государственного задания Министерства просвещения РФ на 2025 год специалисты ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» подготовили концепцию проекта «Добрые игры», а также методический комплект для его внедрения. Проект представлен на платформе ДОБРЫЕИГРЫ.РФ. Суть проекта заключается в приобщении детей к духовно-нравственным основам российского общества посредством общения, совместной деятельности педагогов с детьми и самостоятельной активности самих воспитанников. Это позволяет выстроить единое воспитательное пространство: интегрировать обучение и воспитание, синхронизировать подходы детсада и семьи, а также соблюсти требования ФГОС, федеральных программ и обеспечить преемственность в системе образования.

Почему проект «Добрые игры» так важен именно для нашего детского сада? Наш детский сад МБДОУ д/с № 47 г. Белгорода подключился к реализации данного инновационного проекта, так как считает, что нынешняя педагогическая система нуждается в едином подходе к обучению и воспитанию, фундаментом которого служат наши традиционные нравственные ориентиры. Дошкольное образование — это первая ступень, где закладывается этот фундамент.

Проект «Добрые игры» превращает детский сад в пространство доверия и развития. Чтобы это стало возможным, концепция опирается на четыре опоры:

1. Воспитание с учетом личности каждого малыша, где поддерживается любая детская инициатива.
2. Эмоциональный комфорт: обстановка, в которой ребенку не страшно пробовать новое, выбирать друзей и занятия, оставаясь собой.
3. Живое взаимодействие: объединение усилий воспитателей и детей ради общих интересов.
4. Единая линия воспитания: гарантия того, что ценности, заложенные в саду, будут продолжены и развиты в первом классе.

В нашем детском саду в группе компенсирующей направленности № 5 для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) проект «Добрые игры» получил поддержку со стороны педагогического состава и родителей. Реализация проекта стартовала 1 сентября 2026 года. Эмоциональный интеллект — это не просто умение отличать грусть от радости. Для ребенка с ТНР это база, на которой строится речевой аппарат. Когда ребенок сопереживает персонажу, его лицевая мускулатура работает естественно: брови удивленно поднимаются, губы растягиваются в улыбке или сжимаются от обиды. Это лучшая, неосознанная артикуляционная гимнастика.

— **Удивление** (широко открытый рот) — идеальная позиция для отработки гласных звуков.

— **Радость** (улыбка) — активизирует мышцы, необходимые для свистящих ([С], [З]) и звуков [Л], [Ц].

— **Обсуждение чувств** («Ему обидно, потому что»...) — это тренажер для построения сложноподчиненных предложений, которые являются камнем преткновения для детей с системным недоразвитием речи.

Несмотря на непродолжительный срок работы, уже получены первые промежуточные результаты и сформулированы предварительные выводы. Игры из комплекта «Добрые игры» помогают детям расти отзывчивыми и уверенными в себе, а взрослым — подбирать самые подходящие способы воспитания. На сайте ДОБРЫЕИГРЫ.РФ вы найдете все необходимые материалы. Все задания объединены общей идеей — знакомством с важными жизненными ценностями. Каждая тема предлагает что-то интересное для всех.

Проект «Добрые игры» включил в себя серию познавательных встреч, знакомящих детей с ключевыми датами первого месяца осени. Цикл занятий охватил День знаний (1 сентября), День окончания Второй мировой войны и День солидарности в борьбе с терроризмом (3 сентября), Международный день распространения грамотности (8 сентября), а также День воспитателя и всех дошкольных работников (27 сентября). На портале ДОБРЫЕИГРЫ.РФ вы найдете готовые материалы для детей любого возраста.

Так, в нашей подготовительной группе мы отметили День воспитателя, взяв за основу сценарный план «Кем я стану, когда вырасту». Получилось очень интересно и познавательно!

Цель: не просто познакомить с профессиями, а активизировать глагольный словарь и снять речевой негативизм. В нашей подготовительной группе компенсирующей направленности реализация этого сценария дала неожиданный коррекционный эффект.

Контекст: Дети имели бедный глагольный словарь и аграмматизмы (не согласовывали слова в роде и числе). *Ход работы:* Мы использовали атрибуты профессий из методического набора ДОБРЫЕИГРЫ.РФ. Но вместо простого называния предметов разыграли этюды. Ребенок надевал каску строителя. Логопед спрашивал не «Кто это?», а «Тебе тяжело? Кирпич давит на голову? Какое у тебя лицо? Покажи». Затем дети строили «Мост дружбы» из мягких модулей. Правило гласило: модуль ставится только после того, как строитель скажет напарнику комплимент или слово поддержки.

Результат: В ситуации практической необходимости (иначе башня рухнет) у детей спонтанно включился грамматический контроль. Фразы «*Ты сильная, держи*», «*Я ставлю ровно, чтобы тебе было крепко*» прозвучали чище, чем на индивидуальном занятии перед зеркалом, потому что мозг был занят задачей общения, а не контроля над артикуляцией.

Стандартные сценарные планы проекта «Добрые игры» требуют методической адаптации, чтобы быть доступными для детей с речевыми патологиями.

1. Визуализация и жест. Мы не просто называем эмоцию, мы показываем пиктограмму, используем зеркало (чтобы ребенок видел свою мимику) и вводим «якоря» — игрушки, которые «помогают» говорить. Для ребенка с ТНР визуальная опора — это гарантия того, что смысл слова не потеряется.

2. Ритмическая опора. Любое доброе действие в игре мы сопровождаем хлопком, топом или коротким речевым ритмом. Ритм стабилизирует темп речи и помогает преодолеть скандирование или «застревание» на звуках.

3. Метод «договаривания». Педагог начинает фразу из сценария: «*Чтобы помочь другу, нужно быть*»..., а ребенок заканчивает ее одним словом: «*...смелым*». Это снимает страх перед длинным высказыванием и дает ситуацию успеха.

Хочется отметить огромный выбор готовых материалов для занятий с любой возрастной группой, будь это малыши раннего развития или дети подготовительной группы. Любой педагог может найти для себя подходящую тему и материал. Проект «Добрые игры» создает среду, ради которой ребенку *хочется* говорить. В группе компенсирующей направленности этот проект становится не просто инструментом воспитания, а мощным катализатором запуска спонтанной коммуникации.

Кроме этого, на портале есть специальный раздел с материалами для родителей. Теперь мамам и папам не нужно ничего придумывать самим: просто откройте сайт, выберите игру по душе, включите познавательный мультфильм или прочитайте сказку вместе с ребенком. Развитие детей становится легкой и приятной частью семейного досуга. Наличие готовой базы домашних заданий снижает нагрузку на педагогов и семьи.

Реализация проекта «Добрые игры» для детей с ТНР доказывает: чистая речь — это не результат муштры артикуляционного аппарата. Это результат свободного дыхания, расслабленного лица и огромного желания быть услышанным. Развивая эмоциональный интеллект через добрые поступки, мы не просто воспитываем нравственность. Мы создаем безопасную среду, в которой речевой аппарат начинает работать правильно, а слова становятся инструментом радости, а не поводом для стресса.

Литература:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. — Москва: Издательство АСТ, 2023. — 384 с.
2. Крюкова С. В., Слободяник Н. П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. — Москва: Генезис, 2021. — 208 с.
3. Левченко И. Ю., Киселева Н. А., Гусейнова А. А. Психологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи. — Москва: Прометей, 2020. — 160 с
4. Нищева Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. — Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2022. — 528 с

5. Концепция и методический комплект проекта «Добрые игры». ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания». — URL: https://xn—h1aeboceiho.xn—p1ai/ (дата обращения: 28.09.2026). — Текст: электронный.
6. Современные подходы к реализации Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования: сборник методических материалов / под ред. О. С. Ушаковой. — Москва: Русское слово, 2023. — 192 с.

Формирование у обучающихся готовности к овладению медицинскими профессиями в системе школьной профориентации

Дубовая Кристина Геннадьевна, студент магистратуры
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Профессиональная ориентация в школьной среде успешно выполняет задачу не только информирования обучающихся о многообразии профессий, но и способствует осознанному выбору ими профессионального пути. В рамках подготовки к медицинским специальностям такой подход приобретает особое значение, поскольку медицинская профессия требует высокого уровня мотивации, знаний и личностной зрелости. Подробное изучение компонентов и критериев готовности школьников к таким профессиям позволяет построить эффективные программы профориентационного воспитания.

Готовность к медицинским профессиям представляет собой сложный многокомпонентный феномен, включающий в себя мотивационный аспект — внутренний интерес и стремление к сфере здравоохранения, когнитивный аспект — обладание базовыми знаниями о медицине и навыками обучения, а также эмоционально-волевой компонент, обеспечивающий устойчивость и способность преодолевать стрессы, характерные для медицинской деятельности. Немаловажным является и социальный компонент — умение взаимодействовать с людьми, что особенно важно для профессий, связанных с уходом за пациентами.

Теоретические аспекты профориентационного воспитания в школах

Профессиональная ориентация в школах рассматривается как системный процесс, включающий комплекс мероприятий, направленных на содействие обучающимся в осознанном выборе профессии. Теоретические основы этого процесса опираются на идеи развития личности в контексте профессионального самоопределения и учета внешних факторов, влияющих на формирование мотивации и интереса к будущей деятельности.

Одной из ключевых предпосылок профессиональной ориентации является понимание того, что выбор профессии происходит не в изоляции от личностных особенностей учащегося. Личностное развитие трактуется не только как формирование набора знаний и умений, но и как процесс самопознания, развития ценностей, установки на достижение жизненных целей. Эти аспекты заметно влияют на формирование устойчивой профессиональной мотивации и способность к рефлексии собственного выбора.

Социально-экономический контекст также играет значительную роль в профориентационном процессе. Урбанизация, изменения на рынке труда, требования к квалификации и экономические перспективы отраслей определяют приоритеты, с которыми взаимодействуют школьники. Представления о стабильности, социальной значимости и материальном вознаграждении профессии преобладают на фоне более личных мотивов, что оказывает комплексное влияние на формирование профессиональных намерений.

Одновременно учитывается, что развитие современных отраслей, особенно таких, как медицина, предъявляет особые требования к уровню подготовки и мотивации обучающихся. Это требует специализированного подхода, который опирается на теоретические основы общего профориентационного процесса, но учитывает специфику медицинской сферы с ее высокой ответственностью, стрессоустойчивостью и этическими нормами.

Таким образом, теоретические положения профориентации обеспечивают моделирование условий, в которых школьник может на различных этапах самоопределения пройти путь от первичных представлений о профессии до осознанного выбора направления учебы и будущей деятельности. Понимание общих механизмов профессионального самоопределения создает основу для последующего анализа специфики подготовки обучающихся именно к медицинским профессиям, учитывающей их уникальные требования и особенности развития мотивации в данном направлении.

Методы и формы формирования готовности школьника к медицинским профессиям

Для реализации профориентационной работы на уроках биологии широко используются проектная деятельность, кейс-технологии, образовательные квесты и специальные мероприятия, такие как классные часы,

дискуссии и ролевые игры. Проектная деятельность предполагает выполнение исследовательских и творческих заданий, направленных на изучение конкретных биологических тем с профессиональной направленностью. Например, ученики могут разрабатывать проекты по биотехнологиям, анализировать экологические проблемы или создавать модели генетических процессов, что способствует развитию навыков исследования и пониманию профессиональной специфики [1].

Кейс-технологии реализуются через разбор и решение практических ситуаций, имитирующих реальные задачи специалистов биологического профиля. Такие кейсы стимулируют критическое мышление и помогают школьникам представить себя в роли профессионалов, решающих сложные практические вопросы. Тема кейса может касаться диагностики заболеваний на основе биологических данных или разработки экологически безопасных методов в сельском хозяйстве. Этот метод позволяет учащимся глубже понять требования и обязанности различных профессий в биологии [7].

Образовательные квесты превращают урок в интерактивную исследовательскую игру, где ученики последовательно изучают биологические факты и термины, одновременно выполняя задания, приближенные к профессиональной деятельности. Это активизирует познавательную активность и расширяет представления о специальностях в биологии. Например, квест может включать задачи по идентификации растений и животных, анализ их адаптаций и функций в экосистеме, что косвенно знакомит с профессиями эколога или биолога-исследователя [2].

Классные часы и дискуссии служат платформой для знакомства с разнообразием профессий в биологии, обсуждения требований к специалистам, перспектив трудоустройства и путей профессионального развития. В ролевых играх учащиеся моделируют рабочие ситуации, например, как биолог-лаборант анализирует образцы или эколог ведёт мониторинг состояния окружающей среды. Такая деятельность позволяет сформировать устойчивый профессиональный интерес и способствует развитию коммуникативных и социальных навыков [3].

Для расширения профессиональных горизонтов применяют дополнительный материал из ботаники, зоологии, анатомии и физиологии, что помогает школьникам увидеть взаимосвязь теоретических знаний и практических профессий. Важным методом является технология социального партнерства — привлечение профессионалов из научных, медицинских, экологических организаций к проведению лекций, мастер-классов и экскурсий. Практический опыт специалистов помогает школьникам получить реалистичные представления о деятельности и требованиях к профессии, а также задать вопросы, что способствует осознанному профессиональному выбору [28].

Важным элементом методики является учёт возрастных особенностей учащихся. Для младших классов использовать игровые и творческие формы, формирующие уважение к труду и общий интерес, а в старших классах вводить более специализированные мероприятия, направленные на анализ профессий и развитие профессионального мышления. Комбинация психодиагностики с активными методами обучения позволяет более точно выявить индивидуальные склонности учеников и направить их к наиболее подходящим профилям образования и будущей деятельности.

Описание этих методов подводит к необходимости анализа их эффективности и рассмотрения особенностей учёта индивидуальных интересов и способностей школьников. Это станет следующим этапом работы, направленным на систематизацию практических подходов и выявление наилучших практик профориентационной работы в рамках школьного курса биологии.

Особенности учета индивидуальных интересов учащихся при проведении профориентационной работы

Учет индивидуальных интересов учащихся является центральным элементом профориентационной работы в школьном курсе биологии, поскольку обеспечивает персонализированный подход к формированию профессионального самоопределения. Индивидуализация процесса позволяет учитывать обучаемость, познавательные интересы, уровень мотивации, а также особенности здоровья и личностные склонности каждого школьника. Создание условий для такой работы способствует повышению эффективности профориентации за счет максимального соответствия образовательных программ и профориентационных мероприятий внутренним запросам обучающихся и их развитию [4].

Одним из ключевых способов реализации индивидуализации является разработка индивидуальных образовательных маршрутов профессионального самоопределения, которые проектируются с учетом личностных особенностей и профессиональных намерений. В рамках таких маршрутов педагог становится архитектором образовательной траектории, координируя выбор методов и форм работы, а также обеспечивая систематическое сопровождение учащегося в процессе профессиональной ориентации. Индивидуальные маршруты включают этапы диагностики, целеполагания, выбора профессиональных направлений и анализа результатов, что позволяет обучающимся более осознанно подходить к выбору будущей профессии и повышать собственную мотивацию [5,6].

Принцип систематичности и преемственности организации профориентационной работы обеспечивает логическую взаимосвязь между теоретическим изучением биологии и практическими умениями с учетом возраста и уровня развития учащихся. Этот принцип отражается в расширении форм профориентации: от игровых и познавательных заданий в начальной школе до элективных курсов и специализированных практик в старших классах. Такой подход создаёт условия для последовательного формирования профессионального интереса и ком-

петенций с учётом изменяющихся потребностей школьников и рынка труда [7,8].

Современные методы диагностики и информационно-коммуникационные технологии открывают дополнительные возможности для учета индивидуальных интересов и способностей. Использование мобильных профориентационных кабинетов, цифровых платформ, интерактивных тестов и кейс-технологий позволяет выявить профессиональные склонности и развивать способности в удобном и доступном формате. Эти инструменты расширяют диапазон возможных профориентационных действий и повышают вовлечённость учащихся, способствуя более глубокому пониманию ими собственных профессиональных перспектив.

Особую роль играет интеграция усилий школы с вузами и работодателями в формате сетевого взаимодействия, которая позволяет расширить практические возможности профориентационной работы. Подключение обучающихся к проектам и мероприятиям «детского университета», профессиональным пробам и экскурсиям способствует формированию устойчивого интереса и реального представления о профессиональной деятельности в биологической сфере с ранних этапов обучения. Такая коллаборация обеспечивает комплексный и адаптивный характер профориентации с учётом индивидуальных потребностей учащихся.

В итоге, учет индивидуальных интересов и особенностей обучающихся способствует созданию условий для осознанного, мотивированного и успешного профессионального самоопределения. Персонифицированный подход позволяет активизировать внутренние ресурсы школьников, повысить учебную мотивацию и подготовить их к конкурентоспособному выбору профессии в условиях динамичного рынка труда. Следующим этапом станет разработка методических рекомендаций для педагогов по организации и сопровождению профориентационной работы с учетом выявленных индивидуальных особенностей и возрастных потребностей учеников.

Литература:

1. Е. А. Арюкова, Ю. М. Сухарева. Проектная деятельность на уроках биологии как средство профессионального орентирования учащихся // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84–3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-na-urokah-biologii-kak-sredstvo-professionalnogo-orentirovaniya-uchaschihsya (12.06.2025).
2. Е. А. Арюкова, М. Н. Якушкина, А. А. Наумова. Кейс-технологии как форма организации профориентационной деятельности со школьниками на уроках биологии // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75–2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/keys-tehnologii-kak-forma-organizatsii-proforientatsionnoy-deyatelnosti-so-shkolnikami-na-urokah-biologii (18.04.2025).
3. Е. Ф. Цагараева. Профориентационная работа в процессе преподавания биологии // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. № 3 (24). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proforientatsionnaya-rabota-v-protsesse-prepodavaniya-biologii (18.12.2024).
4. А. Э. Попович. Учет индивидуальных особен-ностей выпускников школ в процессе профессионального самоопределения // Социально-гуманитарные знания. 2011. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-individualnyh-osoben-nostey-vypusknikov-shkol-v-protsesse-professionalnogo-samoopredeleniya (15.12.2024).
5. О. А. Киселёва, Ю. Н. Сурикова, М. С. Сорокина [и др.]. Индивидуальный образовательный маршрут профессионального самоопределения как средство профессиональной ориентации школьников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/individualnyy-obrazovatelnyy-marshrut-professionalnogo-samoopredeleniya-kak-sredstvo-professionalnoy-orientatsii-shkolnikov (19.01.2025).
6. Ю. С. Бушланова Индивидуальный маршрут самоопределения старшеклассника в выборе профессиональной области // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. № 4 (95). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/individualnyy-marshrut-samoopredeleniya-starsheklassnika-v-vybore-professionalnoy-oblasti (03.06.2025).
7. А. А. Пастухова, С. М. Самохвалова. Критерии оценки эффективности профориентационных программ // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2022. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/foreign-experience-vocational-guidance-self-determination-professional-selection (15.12.2024).
8. М. М. Иванова. Модель организации профориентации учащихся на этапе начального общего образования в условиях внедрения ФГОС второго поколения // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-organizatsii-proforientatsii-uchaschihsya-na-etape-nachalnogo-obschego-obrazovaniya-v-usloviyah-vnedreniya-fgos-vtorogo (26.01.2025).

Рекомендации для скорейшей адаптации ребенка в детском саду

Ельчина Наталья Александровна, воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодара «Центр развития ребенка — детский сад № 180 «Остров сокровищ»

В статье рассматривается понятия «адаптация», особенности адаптации детей к условиям дошкольной образовательной организации, определяется основные фазы процесса адаптации. Обосновывается необходимость организации психолого-педагогического сопровождения каждого ребенка на данном этапе в силу его большой значимости для развития ребенка.

Ключевые слова: *адаптация, дети раннего возраста, ДОУ, психолого-педагогическое сопровождение, фазы адаптации.*

Адаптация в ясельной группе — это процесс привыкания ребёнка к новым условиям: незнакомым людям, режиму, пространству и правилам. Для малыша это серьёзный стресс, ведь привычный уклад жизни резко меняется. Успех во многом зависит от слаженной работы родителей и воспитателей.

Этапы адаптации

Процесс можно условно разделить на несколько этапов:

1. **Знакомство.** Ребёнок приходит в группу на короткое время, осматривает помещение, наблюдает за другими детьми.
2. **Привыкание.** Малыш остаётся в яслях без родителей на 1–2 часа, постепенно увеличивая время пребывания. В этот период возможны слёзы и нежелание расставаться — это естественная реакция.
3. **Принятие.** Ребёнок начинает чувствовать себя увереннее, узнаёт воспитателей, находит друзей, с радостью включается в игры.
4. **Комфорт.** Ребёнок спокойно идёт в ясли, самостоятельно играет, ест и спит. Адаптация считается завершённой.

Признаки успешной адаптации

– Малыш утром идёт в ясли без слёз.
– Спокойно играет и ест.
– Рассказывает о воспитателях и друзьях.
– Возвращается домой довольным и уставшим от активного дня.

Факторы, влияющие на адаптацию

– **Состояние здоровья.** Здоровый ребёнок адаптируется легче.
– **Возраст.** Чем младше ребёнок, тем сложнее ему привыкать из-за сильной привязанности к матери.
– **Сформированность навыков самообслуживания.** Чем больше ребёнок умеет делать сам (есть, одеваться, проситься на горшок), тем меньше ситуаций беспомощности.
– **Опыт общения.** Если у ребёнка уже был опыт взаимодействия с другими взрослыми и детьми, адаптация пройдёт легче.
– **Согласованность требований.** Если дома и в саду разные подходы, это повышает тревожность.

Рекомендации для родителей

– **Начните подготовку заранее.** За 2–3 недели до первого дня приблизьте домашний режим к садовскому (подъём, приёмы пищи, сон).
– **Приучайте к самостоятельности.** Развивайте навыки самообслуживания: учите есть ложкой, одеваться, проситься на горшок.
– **Рассказывайте о яслях позитивно.** Говорите о воспитателях, друзьях, играх. Показывайте фотографии группы.
– **Используйте «переходный объект».** Разрешите взять любимую игрушку или вещь из дома — знакомый запах и тактильный контакт дают чувство безопасности.
– **Соблюдайте ритуал прощания.** Он должен быть коротким (1–2 минуты), позитивным и предсказуемым. Чётко обозначайте время возвращения.
– **Будьте спокойны.** Дети остро чувствуют настроение родителей. Если мама или папа уверены, что в яслях будет хорошо, малышу легче принять эту мысль.

– **Не перегружайте дополнительными активностями.** В первые недели адаптации лучше отложить новые кружки или шумные мероприятия.

– **Обсудите с воспитателем особенности ребёнка.** Расскажите, как он засыпает, какие слова использует, есть ли аллергии.

Роль воспитателей

Воспитатели играют ключевую роль в создании безопасной и доброжелательной атмосферы. Они:

– Строят общение на доверии и внимании к индивидуальным особенностям.
– Уделяют каждому ребёнку больше личного времени в первые недели.
– Используют адаптационные методики: спокойные игры, музыку, творческие задания.
– Помогают ребёнку прожить эмоцию и почувствовать поддержку («Ты скучаешь по маме. Я посижу с тобой»).

Что важно помнить

– **Адаптация — процесс индивидуальный.** У кого-то он занимает несколько дней, у кого-то — пару месяцев.
– **Не форсируйте события.** Если ребёнок плачет и напряжён, не стоит заставлять его участвовать в общих делах.
– **Не обещайте того, что не сможете выполнить.** Если сказали «приду после обеда» — так и сделайте.
– **Если ребёнок долго остаётся тревожным, плохо спит или отказывается идти в ясли, обсудите ситуацию с педагогами.** Они помогут подобрать мягкий подход.

Период адаптации заканчивается тогда, когда:

1. При утреннем расставании ребенок не плачет и с желание идет в группу;
2. Ребенок больше взаимодействует с воспитателем;
3. У малыша появляются любимые игрушки, и он хорошо ориентируется в пространстве группы;
4. У ребенка появляются новые достижения (не те с которыми он пришел в сад, а во время адаптации все забыл, а уже новые, приобретенные в саду);
5. Восстанавливается речь, которая характерна для малыша данного возраста *(в частности ясельной группы)*;
6. Нормализуется сон в саду и дома (ночной сон малыша не всегда может быть спокойным во время адаптации, но когда этот этап проходит, то все стабилизуется);
7. Восстанавливается аппетит *(его на протяжении всей адаптации может не быть)*.

Главное — терпение и поддержка. Со временем детский сад станет для малыша привычной и комфортной средой.

Литература:

1. https://urok.1sept.ru/
2. https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/adaptaciya-rebenka-v-yaselnoy-gruppe-dou.15065153306/?ysclid=mv5izo2y223722242
3. https://detsad118.ru/особенности-адаптации-в-ясельной-гр/
4. https://egozaspb.ru/news/adaptaciya-v-yaselnoy-gruppe/?ysclid=mv5j0gck4671434856
5. https://www.vospitatelds.ru/categories/7/articles/21167

Функциональная грамотность как ответ на вызовы повседневности: от предметных знаний к жизненным компетенциям

Журавлева Елизавета Евгеньевна, студент
Научный руководитель: Гальцева Оксана Александровна, кандидат физико-математических наук, доцент
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье рассматривается смена образовательных приоритетов в условиях, когда объем усваиваемых знаний перестает быть показателем качества обучения. Автор обосновывает тезис о том, что на смену знаниевой парадигме приходит функциональная грамотность — способность применять знания в реальных жизненных ситуациях. Раскрываются причины разрыва между школьной успеваемостью и умением решать практические задачи.

В качестве практического решения предлагается система заданий, построенных на реальном контексте: читательская, математическая, естественнонаучная и финансовая грамотность. Детально разбираются конкретные приемы: «Задача из жизни», «Кейс с избыточными данными», методика «Оцени риск». Особое внимание уделяется изменению роли учителя: переход от позиции «транслятора алгоритмов» к позиции организатора практики. В статье доказывается, что учебная задача, не имеющая выхода в повседневность, теряет для ученика смысл. Приводятся примеры включения элементов функциональной грамотности в ткань обычного урока.

Ключевые слова: *функциональная грамотность, компетентностный подход, метапредметные результаты, читательская грамотность, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность, финансовая грамотность, практико-ориентированное обучение, жизненные компетенции, цифровая дидактика, рефлексия, PISA.*

В эпоху, когда любой факт доступен за секунду, а школьный аттестат перестал быть гарантией успешной взрослой жизни, классическая педагогическая модель «учитель объясняет правило — ученик применяет его в однотипных упражнениях» демонстрирует свою ограниченность, и главный вопрос современного образования больше не звучит как «Какой объем знаний освоил ученик?», а трансформируется в более практичный и важный запрос: «Сможет ли выпускник применить эти знания в реальной ситуации — в магазине, в поликлинике, в разговоре с работодателем?».

Ответом на этот вызов становится компетентностный подход, в котором функциональная грамотность выводится на уровень базового условия полноценной жизни — способности использовать знания для решения повседневных задач, столь же необходимой, как умение читать и считать, поскольку без нее современный человек обречен быть беспомощным перед лицом бытовых, финансовых и информационных вызовов, что особенно опасно для подростков, вступающих во взрослую жизнь. Психолого-педагогические исследования последних лет (работы А. А. Леонтьева, Г. С. Ковалевой) фиксируют тревожный феномен: при высоком уровне предметных знаний у школьников стремительно падает способность переносить их в новую ситуацию, проявляющаяся в неумении прочитать инструкцию к лекарству, рассчитать процент по кредиту, отличить научный факт от рекламного утверждения и в подмене анализа реальности заученным шаблоном, и именно здесь традиционная школа, ориентированная на воспроизведение параграфа, оказывается абсолютно беспомощной.

В ответ на этот системный разрыв в мировой и отечественной дидактике уже несколько десятилетий развивается практико-ориентированное обучение, которое не является отдельным «уроком по расписанию», а пронизывает собой структуру любого занятия, задавая логику движения от жизненной ситуации к знанию и обратно: постановка реальной проблемы, поиск необходимого инструмента, применение и проверка результата.

Конкретным и очень наглядным инструментом здесь выступает прием «Задача из жизни», где от абстрактного примера («Найдите 15 % от 200») дети переходят к реальным сюжетам («Вам нужно рассчитать стоимость поездки на такси с учетом повышающего коэффициента»), или мето-

дика «Кейс с избыточными данными», в котором часть информации не нужна для решения, — и ученик вынужден сам определить, что существенно, а что нет, что ломает привычку искать единственно верный путь в конце учебника.

Однако внедрение этих, казалось бы, простых форм наталкивается на глубинное препятствие — устоявшуюся роль учителя как «человека с готовым ответом»; переход к модели развития функциональной грамотности требует от педагога поистине мужества, поскольку он вынужден отказаться от позиции транслятора алгоритмов и занять место организатора практики, который не говорит «делай так», а задает мета-вопросы: «Что в этой ситуации важно?», «Каких данных тебе не хватает?», «Как ты проверишь, что решение верное?».

Самый страшный риск в этой модели — отсутствие однозначного ответа, но современная педагогика утверждает, что именно неопределенность запускает механизм конструктивного поиска: когда ученик осознает, что готового шаблона нет, он вынужден строить собственный способ действия, и этот опыт запоминается куда лучше, чем гладкое воспроизведение правильного ответа с доски.

Примечательно, что цифровая среда, которую принято считать источником отвлечения, при правильном методическом оформлении становится идеальным полигоном для тренировки функциональной грамотности; учитель может организовать работу по расчету семейного бюджета с помощью онлайн-таблиц, попросить сравнить условия двух вкладов на сайтах банков, провести анализ инструкции к бытовому прибору на предмет скрытых условий — такие мини-исследования занимают 5–7 минут на уроке, но дают гораздо больше для формирования реальной самостоятельности, чем целый час теоретических рассуждений о пользе знаний.

Не менее важна и организационная сторона: развитие функциональной грамотности невозможно в атмосфере жесткой иерархии и страха перед ошибкой, поэтому педагогическая режиссура такого урока включает в себя обязательное правило «Реальной задачи» (у каждой проблемы есть контекст, а не только номер упражнения), прием «Мозгового штурма» (когда каждый ученик предлагает свой способ решения, не имея права отвергнуть чужой) и технику «Ролевой ситуации», где ученик вынужден действовать от лица покупателя, пациента или клиента, — это развивает практическое мышление и понимание многовариантности жизни.

Безусловно, полный перенос школы на рельсы функциональной грамотности сопряжен с объективными трудностями: перегруженность программ, дефицит времени, необходимость писать контрольные в формате ЕГЭ, где часто ценится единственный вариант, а не процесс размышления, но практика показывает, что даже внутри жесткой системы можно находить «ниши свободы» — например, не отменять тест, а добавить к нему последний вопрос: «Где в реальной жизни может пригодиться это задание?», превращая ученика из пассивного исполнителя в со-исследователя задания.

Подводя итог, стоит сформулировать ключевой педагогический парадокс современности, звучащий дерзко, но неизбежно: чтобы вырастить самостоятельного, практичного, ответственного взрослого, школа должна перестать бояться реальности и неопределенности, перестать давать алгоритмы на все случаи жизни и, наконец, честно признать, что мир меняется быстрее любой учебной программы, а значит, единственным надежным багажом для выпускника становится не набор фактов, а привычка применять знание, проверять его на практике и делать собственный вывод, и эта привычка, взращенная на каждом уроке — от математики до литературы, — сегодня есть не что иное, как подлинное педагогическое действие, спасающее человека от превращения в беспомощного наблюдателя собственной жизни.

Отдельно стоит сказать о роли семьи и школы в формировании функциональной грамотности. Ни одна, даже самая совершенная методика, не работает в вакууме: если дома ребенку не дают возможности самостоятельно распорядиться небольшой суммой денег, спланировать покупку или объяснить, почему он выбрал тот или иной вариант, — любые школьные задания останутся для него абстракцией.

Функциональная грамотность взращивается не на уроке, а в постоянной практике принятия решений, где ошибка не наказывается, а разбирается. Поэтому важнейшая задача педагога — выстраивать мост между учебной задачей и реальным опытом ученика, показывая, что школа говорит с ним не о вымышленных примерах, а о его собственной жизни.

Литература:

1. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–26.
2. Мозговая А. В., Шлыкова Е. В. Адаптация к неопределенности среды: ресурсы жителей больших городов // Logos et Praxis. 2019. Т. 18, № 3. С. 124–130.
3. Педагогика здравого смысла: сб. материалов / под науч. ред. А. А. Леонтьева. М.: Баласс: Изд. дом РАО, 2003. 368 с.
4. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA / А. Ю. Пентин, Г. С. Ковалева, Е. И. Давыдова, Е. С. Смирнова // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 79–109.
5. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2010. — 368 с.

Метод бусографии в системе коррекции речевых и моторных нарушений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Кантур Татьяна Георгиевна, учитель-логопед;
Сидорова Таисия Сергеевна, учитель-логопед
МАДОУ детский сад № 2 муниципального образования Каневский район (Краснодарский край)

Родители всё чаще предъявляют требования к качеству произношения детей, особенно важно преодолеть нарушения речи до поступления в школу. В статье рассматривается авторская техника «бусография» по развитию артикуляционной, тонкой ручной моторики и пространственного восприятия у детей с нарушениями речи посредством инновационной техники «бусографии» в процессе создания плоскостных изображений по лексическим темам. Данная техника применяется индивидуально и в малых группах во время логопедических занятий для достижения оптимального результата в формировании артикуляционной моторики, синхронизируя движения органов артикуляции с движениями пальцев рук при работе с бусинами у детей с ТНР. Метод бусографии уникален тем, что позволяет одновременно решать спектр коррекционно-развивающих задач:

Моторная сфера: нанизывание бусин на шнурок и выкладывание линий разной конфигурации укрепляет мелкие мышцы кисти, развивает координацию движений обеих рук, захват щепотью и глазомер. Параллельное использование артикуляционной гимнастики (например, «нанизывание» бусины в такт движениям языка) синхронизирует двигательные системы.

Познавательные процессы: в процессе работы с бусами активно развиваются пространственная ориентация (право/лево, верх/низ), наглядно-действенное и логическое мышление (сравнение размеров, группировка, счёт), зрительное и тактильное внимание.

Речевое развитие: игровая деятельность с бусами стимулирует речевую активность, обогащает словарный запас (введение математических, пространственных понятий, признаков предметов), служит прекрасной базой для автоматизации звуков и развития связной речи при обыгрывании сюжетов.

Ключевые слова: *инновационная техника, инновационное решение, вариативность, авторские игры, творческий подход.*

Введение

Развитие речи ребёнка неразрывно связано с его сенсомоторным развитием. Комплексный подход к преодолению речевых нарушений у дошкольников требует поиска эффективных, доступных и привлекательных для детей игровых технологий. Одной из таких здоровьесберегающих и инновационных методик является **бусография** — создание плоскостных изображений и композиций с помощью бус и шнурков.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что у большинства детей с речевой патологией (дизартрия, алалия, ОНР) наблюдается сочетанная дефицитарность: несовершенство тонкой пальцевой моторики, общая моторная неловкость, а также нарушения артикуляционного праксиса. Анатомическая близость речевых зон и зон, управляющих движениями кистей рук в коре головного мозга (в частности, проекционная зона руки находится рядом с зоной Брока), подтверждает прямую зависимость: стимуляция мелкой моторики активизирует речевые центры.

С ранних лет дети осваивают нанизывание, отрабатывая основные приемы обращения с бусами: например, массируют подушечки пальцев, формируют «резервуар» из бусин, тренируют синхронную координацию обеих рук для выполнения скоординированных движений, а также сортируют изделия по оттенкам и так далее. Дети берут в руку шнурок и нанизывают ряды бусин, внимательно всматриваются в образец и изучают. Во время визуального и тактильного обследования маленькие исследователи узнают о разнообразных характеристиках поделок, связанных с материалом изготовления (из пластмассы, дерева, резины); они учатся различать; они оценивают величину объекта.

Термин «бусография» объединяет две смысловые части: суффикс «графия», означающий создание или изображение, и корень «буса», отсылающий к воплощению задуманного. Суть метода состоит в том, чтобы нанизывать на шнурки бус создавая дорожки и линии, предметы по темам. Работа отличается кропотливостью, но при этом остается увлекательной, оригинальной и доставляющей огромное удовольствие. Это занятие стимулирует осязание, навыки взаимодействие зрительного анализатора с двигательной системой, обеспечивает слаженность и плавность жестов, развивает пространственную ориентацию, навыки счёта, интонационную сторону высказывания, а также артикуляционный аппарат. Благодаря «бусографии» идёт комплексное воздействие: развиваются не только физические навыки, но и интеллект, а также укрепляется самочувствие, тактильные ощущения стимулируют кору мозга, что благотворно сказывается на речи. В старших группах занятия строятся по чёткой последовательности действий и этапов.

Бусография, подобно военному искусству, опирается на стратегическое планирование и тактические приемы, причем результативность деятельности определяется степенью проработки обоих аспектов. Перед тем как перейти к практиче-

скому формированию рядов, то есть к реализации тактических задач, следует детально обрисовать итоговый облик изделия и определить способы его производства, что и составляет основу стратегии. Сначала следует установить габариты и очертания изделия, а также прикинуть объём требуемых ресурсов. Затем нужно спроектировать саму конструкцию и продумать её эстетическое оформление, определив составные элементы и способы их сборки.

Ключевым результатом в технике бусографии — сформировать у детей позитивную мотивацию к предстоящим действиям. Занятия по логопедии, включающие этот метод, представляют собой совместные значительные усилия, чтобы отслеживать динамику каждого этапа и быть готовым использовать любые приемы для направления деятельности детей на следующий этап.

Дидактическая игра «Космические орбиты»

Цель:Развитие артикуляционной, тонкой ручной моторики и пространственного восприятия у детей с нарушениями речи посредством нетрадиционной техники «бусографии» в процессе создания плоскостного изображения («Космические орбиты»)

Задачи:

Образовательные (обучающие):

– Обучить детей технике создания плоскостных образов («бусографии») по образцу.

– Отработать умение производить вычисления в диапазоне до 15, а также запомнить названия семи цветов радужного спектра.

Развивающие:

– Совершенствовать точность мелких движений, согласованность действий обеих рук и взаимодействие зрения с моторикой.

– Формировать понимание пространственных отношений (термины «контур», «форма», «овал», связь элементов в пространстве).

– Улучшать зрительную сосредоточенность, способность к логическим рассуждениям и умение концентрировать внимание.

– Развивать артикуляционную моторику, синхронизируя движения органов речи с движениями пальцев рук при работе с бусинами.

Воспитательные:

– Воспитывать самостоятельность, усидчивость и интерес к нетрадиционным видам творческой деятельности.

Материалы: бусины семи цветов спектра, шнурки/нитки, готовое панно «Город волшебства».

Ход работы:

Организационный момент: Артикуляционная и пальчиковая разминка по теме «Нанизываем красные бусины — удерживаем губы в улыбке», «Нанизываем оранжевые — делаем упражнение «Трубочка», «Делаем зеленый ряд — щелкаем язычком («Лошадка»)» или «Нанизываем бусину — делаем одно движение языком (биоэнергопластика)».

1-й этап (Счёт и нанизывание): Педагог предлагает ребёнку нанизать на нити цепочки бусин:

1-я цепочка: 16 фиолетовые бусины (один круг);

2-я цепочка: 16 красные бусины (второй круг);

3-я цепочка: 16 синие бусины (третий круг);

4-я цепочка: 16 зеленые бусины (четвёртый круг);

5-я цепочка: 16 жёлтые бусины (пятый круг);

2-й этап (Конструирование): Соединение концов шнурков. Из разных пяти цветовых цепочек формируем круги («Космические орбиты», цепочки сворачиваются (круг). Вариант 2. Дети собирают круги строго по вашей инструкции, вкладывая один круг в другой (от большего к меньшему или наоборот), создавая многослойный цветной круг «Радужная мишень».

Вариант «Геометрический фокус»:

После того как круг собран, педагог предлагает «фокус»: «*А теперь преврати свой синий круг в квадрат, а жёлтый — в треугольник!*»

3-й этап: Вариант 3 «Звуковые колечки»: нанизывая фиолетовую линию, ребенок произносит гласный звук [А], красную — [У] и т. д. Либо каждый цветной круг символизирует определенный звук/слог для автоматизации речи.

Дидактическая игра «Репка»

Цели:

1. Способствовать созданию яркой композиции на панно с использованием нетрадиционного метода — «бусографии».
2. Содействовать развитию мелкой моторики, концентрации внимания, логического мышления и умения ориентироваться на плоскости.

3. Пробуждать любознательность, развивать связную речь и вдохновлять на самостоятельное творчество.

Материалы: желтые и зеленые бусины, шнурки/нитки, готовое панно «Огород».

Ход работы:

Организационный момент: Артикуляционная и пальчиковая разминка по теме сказки.

1-й этап (Счёт и нанизывание): Педагог предлагает ребёнку нанизать на нити цепочки бусин:

1-я цепочка: 22 желтые бусины (тело репки);

2-я цепочка: 22 зеленые бусины (первый лист);

3-я цепочка: 22 зеленые бусины (второй лист);

4-я цепочка: 15 зеленые бусин (третий лист).

2-й этап (Конструирование): Соединение концов шнурков. Из желтой цепочки формируется треугольник (основание репки), зеленые цепочки сворачиваются овалами (листья).

3-й этап (Театрализация): Элементы выкладываются на панно «Огород». Ребёнок рассказывает и инсценирует сказку «Репка», опираясь на созданную композицию.

Дидактическая игра «Цветик-семицветик».

Цель: Развитие мелкой моторики рук, артикуляционных навыков и пространственного восприятия у детей с речевыми нарушениями через применение нетрадиционного метода «бусографии» при создании плоскостного изображения «Цветик-семицветик».

Задачи:

Образовательные (обучающие):

– Научить детей созданию плоскостных образов («бусографии») по заданному образцу.

– Закрепление умений производить вычисления до 15 и усвоение названий семи цветов радужного спектра.

Развивающие:

– Тренировка мелкой моторики, согласованности действий обеих рук и зрительно-двигательной координации.

– Формирование ориентировки в пространстве через понимание таких понятий, как «форма», «контур», «овал», а также умения соотносить детали в пространстве.

– Повышение уровня зрительного внимания, развитие логики и способности концентрировать внимание.

– Развивать артикуляционную моторику, синхронизируя движения органов артикуляции с движениями пальцев рук при работе с бусинами.

Воспитательные:

– Воспитывать самостоятельность, усидчивость и интерес к нетрадиционным видам творческой деятельности.

Материалы: бусины семи цветов спектра, шнурки/нитки, готовое панно «Город волшебства».

Ход работы:

Организационный момент: Артикуляционная и пальчиковая разминка по теме «Нанизываем красные бусины — удерживаем губы в улыбке», «Нанизываем оранжевые — делаем упражнение «Рыбка», «Делаем зеленый ряд — щелкаем язычком («Конфетка»)» или «Нанизываем бусину — делаем одно движение языком (биоэнергопластика)».

1-й этап (Счёт и нанизывание): Педагог предлагает ребёнку нанизать на нити цепочки бусин:

1-я цепочка: 15 красные бусины (один лепесток);

2-я цепочка: 15 оранжевые бусины (второй лепесток);

3-я цепочка: 15 жёлтые бусины (третий лепесток);

4-я цепочка: 15 зеленые бусины (четвёртый лепесток);

5-я цепочка: 15 голубые бусины (пятый лепесток);

6-я цепочка: 15 синие бусины (шестой лепесток);

7-я цепочка: 15 фиолетовые бусины (седьмой лепесток).

2-й этап (Конструирование): Соединение концов шнурков. Из разных семи цветовых цепочек формируем овалы (основание каждого лепестка), цепочки сворачиваются овалами (лепестки).

3-й этап (Театрализация): Элементы выкладываются на панно «Город волшебства». Ребёнок рассказывает и инсценирует сказку «Цветик — семицветик», опираясь на созданную композицию.

Дидактическая игра «Лесная гостья из бусинок»

Цель: Развитие артикуляционных и тонких моторных функций, а также пространственного восприятия у детей с речевыми нарушениями через использование нетрадиционной техники «бусографии» при создании плоскостного изображения «Лесная гостья из бусинок».

Задачи:

Образовательные (обучающие):

– Научить детей создавать плоскостные образы по образцу («бусография»).

– Отрабатывать умения производить вычисления в диапазоне 11, 16, 21 и запомнить геометрическую фигуру.

Развивающие:

– Улучшение мелкой моторики, синхронизации действий обеих рук и зрительно-моторной координации.

– Развитие пространственного восприятия (понимание «контуров», «форм», «треугольника», а также соотнесение элементов в пространстве).

– Тренировка зрительного внимания, логического мышления и умения концентрироваться.

– Развивать артикуляционную моторику, синхронизируя движения органов артикуляции с движениями пальцев рук при работе с бусинами.

Воспитательные цели:

– Воспитывать самостоятельность, усидчивость и интерес к нетрадиционным видам творческой деятельности.

Материалы: бусины семи цветов спектра, шнурки/нитки, готовое панно «Город волшебства».

Ход работы:

Организационный момент: Артикуляционная и пальчиковая разминка по теме «Нанизываем красные бусины — удерживаем губы в улыбке», «Нанизываем оранжевые — делаем упражнение «Трубочка», «Делаем зеленый ряд — щелкаем язычком («Лошадка»)» или «Нанизываем бусину — делаем одно движение языком (биоэнергопластика)».

1-й этап (Счёт и нанизывание): Педагог предлагает ребёнку нанизать на нити цепочки бусин:

1-я цепочка: 21 зелёные бусины (нижняя часть ёлочки);

2-я цепочка: 16 зелёные бусины (средняя часть ёлочки);

3-я цепочка: 11 зелёные бусины (верхняя часть ёлочки);

(Фокус на счете бусин, сравнении длины шнурков, сборке треугольников и выстраивании их в порядке убывания снизу вверх).

2-й этап (Конструирование): Соединение концов шнурков. Из одинаковых цветовых цепочек формируем треугольники (три части ёлочки), цепочки сворачиваются треугольниками (части ёлочки). (Фокус на знакомстве с материалом, нанизывании и создании формы).

3-й этап (Речевой / Сюжетный): Элементы выкладываются на панно *«Новогоднее чудо в лесу»*. (Фокус на интеграции в сюжет панно «Лес», придумывании сказки, автоматизации звуков в процессе создания композиции).

Результаты исследования и коррекционной работы

Положительная динамика моторных функций: У детей отмечается улучшение точности, координации и переключаемости движений пальцев рук, совершенствование сенсомоторной интеграции (согласованности в работе «глаз — рука»).

Влияние на артикуляционный аппарат: За счет рефлекторной связи между проекциями кисти руки и речевой зоны в коре головного мозга, стимуляция кончиков пальцев при манипуляциях с бусами способствует снятию излишнего мышечного напряжения или вялости в органах артикуляции, улучшает подвижность языка и губ.

Речевые приобретения: Активизируется и расширяется словарь ребенка (названия цветов, форм, размеров, материалов, действий).

Совершенствуются лексико-грамматические категории и связная речь (дети легче выстраивают последовательность при пересказах и описании созданных из бус фигур).

Психоэмоциональный эффект: Повышается общая работоспособность, внимание, самоконтроль, снижается тревожность. Возможность исправить работу на любой стадии («возвратность» материала) дает сильный психологический стимул ребенку и избавляет от страха ошибки.

Вывод об эффективности: Бусография является высокоэффективной, доступной и здоровьесберегающей инновационной технологией, которая органично дополняет традиционные методы логопедического воздействия.

Практическая значимость: Использование бус в качестве дидактического материала ускоряет созревание речевой функции, облегчает постановку и автоматизацию звуков, а также служит качественной базой для подготовки руки ребенка к письму в школе.

Литература:

1. «Развитие артикуляционной и тонкой ручной моторики у детей с нарушениями речи посредством бусографии» — СПб.: под редакцией Сидоровой Т.С, Кантур Т. Г., Кубанское полиграфическое объединение,2016г
2. Учебно-методический комплект: методическое пособие по интеллектуально-творческому развитию детей 2–7 лет. Кукляндия. — СПб.: под редакцией М. И. Родиной и А. И. Бурениной «Музыкальная палитра», 2014.

Роль практической направленности в профильном обучении биологии: проблемы и перспективы

Капитонова Светлана Сергеевна, студент магистратуры
Бийский филиал имени В. М. Шукшина Алтайского государственного педагогического университета

На основе анализа современного состояния школьного биологического образования в статье раскрывается противоречие между высоким уровнем теоретической эрудиции учащихся и их неспособностью применять полученные знания в реальной исследовательско-практической деятельности. Автор обосновывает, что угасание познавательной активности и формализация предметных результатов являются следствием дефицита чувственного опыта и практической компоненты обучения. В качестве решения предлагается концептуальная переориентация педагогического процесса на практико-ориентированный подход, объединяющий контекстное обучение, межпредметные проекты, расширение образовательного пространства за пределы класса и интеграцию жизненного опыта учащихся для формирования их функциональной грамотности.

Мониторинговые исследования Министерства просвещения Российской Федерации в более чем двух десятках регионов страны фиксируют катастрофическое падение практической компоненты при преподавании биологии [1, с. 23]. Современная школьная инфраструктура постепенно утратила такие ключевые элементы, как пришкольные учебно-опытные участки, а систематические полевые экскурсии практически полностью исчезли из образовательного календаря. Технический дефицит материально-производственной базы большинства учебных заведений приводит к тому, что микроскопия, работа с живыми культивируемыми объектами и полноценное экспериментирование замещаются пассивным разглядыванием иллюстраций или просмотром видеозаписей.

Подобная депривация чувственного опыта значительно сказывается на качестве усвоения биологической науки, отличающейся высокой степенью абстракции на старшей ступени обучения. Теоретические положения молекулярной биологии, цитологии и генетики вызывают у школьников серьезные барьеры, поскольку механизмы микромира невозможно воспринять без специального оборудования и грамотно выстроенной системы наглядности [3, с. 238]. Редкость проведения полноценных лабораторных практикумов порождает у обучающихся неуверенность и страх перед самостоятельным исследованием. Опасаясь допустить ошибку в обращении с приборами или реактивами, старшеклассники теряют инициативу, превращаясь в пассивных слушателей. Потеря личностной вовлеченности ведет к угасанию познавательной активности: ученик, лишенный возможности «действовать руками» и проверять гипотезы опытным путем, перестает задавать вопросы, сталкиваясь с логическими противоречиями в учебном материале.

Обладая фундаментальной теоретической подготовкой и высокой эрудицией в рамках стандартных академических тестов, российские школьники регулярно испытывают затруднения при решении задач, требующих переноса знаний в реальный жизненный контекст. Старшеклассники с трудом синтезируют междисциплинарные связи, не всегда умеют корректно интерпретировать природные явления через призму причинно-следственных законов или выстраивать пространственные модели биосистем. Нетипичная формулировка условия или необходимость комплексного анализа нестандартного кейса зачастую ставят учащихся в тупик, проявляя главный изъян традиционного подхода — оторванность академической теории от жизненного опыта.

В данных условиях возникает необходимость глубокой трансформации педагогических приоритетов, где ключевым вектором становится практико-ориентированное обучение. Рассматривая понятие, обратимся к одному из них, приведенных в работе М. А. Якунчева, согласно которому практико-ориентированное образование «представляет собой такую организацию дидактического процесса, при которой усвоение системных биологических знаний происходит в неразрывной связи с формированием универсальных способов деятельности, исследовательских умений и критического мышления» [6, с. 233]. В основе этого подхода лежит педагогический принцип связи теории с практикой, га-

рантирующий превращение пассивного объема информации в функциональный инструмент познания окружающей действительности.

Реализация практико-ориентированного профильного обучения биологии требует кардинального пересмотра структуры и содержания традиционного урока. Вместо выполнения готовых инструкций обучающимся необходимо предлагать контекстные и ситуационные задачи, моделирующие реальные проблемы из области медицины, фармакологии, агроэкологии и биотехнологий. Решение таких задач вынуждает ученика обращаться к разнообразным источникам информации — от научной литературы и базы статистических данных до собственного бытового опыта, сформированного еще до начала систематического изучения предмета [2, с. 788].

Мощным катализатором развития познавательного интереса служит интеграция межпредметных модулей и проектно-исследовательской деятельности. Разработка индивидуальных и групповых проектов, связанных с оценкой экологического состояния своего района, моделированием физиологических процессов или созданием рекомендаций по сохранению здоровья, позволяет старшеклассникам прочувствовать социальную и личную значимость изучаемой дисциплины [5, с. 521]. Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что именно добавление в программу более творческих, практическо-ориентированных заданий позволяет ученикам сохранять мотивацию к обучению.

Перспективы развития профильного биологического образования неразрывно связаны с расширением спектра используемых педагогических технологий и форматов взаимодействия. Обозначим основные предложения, составленные на основе проведенного анализа:

1. В профильном образовании необходимо сочетание академических уроков с внеаудиторными формами. Это означает, что классический образовательный процесс должен быть разбавлен исследовательскими экспедициями, научными дискуссиями, практическими заданиями, а также занятия должны содержать в себе возможность практического взаимодействия с изучаемым материалом;
2. Необходимо смещение фокуса с простого запоминания фактов на активное освоение способов действия. Внедрение проектной деятельности, в том числе групповой, существенно повысит интерес учащихся к изучению биологических процессов;
3. Задания должны содержать в себе понятные инструкции, основанные не только на терминологии, но и на бытовом опыте учащихся;
4. Представляется возможным организация встреч учащихся с работниками биологической сферы, которые могли бы подтвердить полученные учениками знания;
5. С учетом цифрового развития образования в стране, можно предположить, что перспективным направлением развития может стать внедрение более современного оборудования в школы [4].

Литература:

1. Адамович К. А. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA-2018 и их интерпретация / К. А. Адамович, А. В. Капуза, А. Б. Захаров, И. Д. Фрумин. — М.: НИУ ВШЭ, 2019. — 28 с. — Текст: непосредственный.
2. Алисултанова, А. Ш. Творческие задания на уроках биологии для развития интереса по теме: «Видоизменения листьев» / А. Ш. Алисултанова. — Текст: непосредственный // Вестник науки. — 2025. — № 12 (93). — С. 788–802.
3. Козлова, И. А. Проблема снижения практической направленности обучения биологии в современной школе / И. А. Козлова, Д. С. Чмыхова. — Текст: непосредственный // Перспективные направления исследований проблем биологического и экологического образования в условиях современных вызовов. — 2023. — С. 238–241.
4. Кудряшова, Е. Е. Методические рекомендации по созданию классов технологического и естественнонаучного профилей и классов с углубленным изучением математики, физики, химии, биологии в общеобразовательных организациях с использованием инфраструктуры, созданной в рамках национального проекта «Образование» (Кванториумы, IT-кубы, Точки роста и др.) / Е. Е. Кудряшова, Н. И. Волынчук, В. И. Снегурова. — М.: ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева», 2025. — 58 с. — Текст: непосредственный.
5. Шафикова, А. Р. Развитие познавательного интереса обучающихся при проведении уроков биологии / А. Р. Шафикова, Э. Н. Яппарова. — Текст: непосредственный // Вестник науки. — 2026. — № 1 (2 (95)). — С. 521–526.
6. Якунчев М. А. возможности детского технопарка «Кванториум» для практико-ориентированного обучения школьников / М. А. Якунчев, Н. Г. Семенова, А. А. Кемешева, К. О. Шорина. — Текст: непосредственный // Современные наукоемкие технологии. — 2022. — № 11. — С. 233–238.

Ленд-арт как средство развития творческих способностей и формирования навыков безопасного поведения на дороге у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Костякова Наталья Алексеевна, воспитатель;
Данилова Наталья Владимировна, воспитатель;
Судакова Лилия Николаевна, воспитатель;
Адушева Наталия Анатольевна, воспитатель;
Гришакова Ульяна Александровна, учитель-логопед
МАДОУ Детский сад комбинированного вида № 2 «Сказка» поселка Троицкий Губкинского района (Белгородская область)

Дошкольный возраст является фундаментом для формирования личности, мировосприятия и общей культуры ребенка. Именно в этот период закладываются предпосылки для всестороннего развития, в том числе творческого. Способность к творчеству — специфическая черта человека, позволяющая не просто отражать действительность, но и активно видоизменять ее, создавая новые образы и смыслы. Чем выше уровень развития творческих способностей, тем шире спектр возможностей для самореализации индивида.

Для детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) проблема творческого развития стоит особенно остро. Первичный речевой дефект часто становится барьером для полноценного общения, что приводит к вторичным отклонениям: замкнутости, неуверенности в себе, снижению познавательной активности и обеднению воображения. Таким детям сложно вербализовать свой замысел, они боятся совершить ошибку, а их графические работы (рисунки, лепка) часто носят схематичный характер и лишены детализации.

В поиске эффективных средств коррекции и развития педагоги все чаще обращаются к природоориентированным технологиям. Одной из наиболее перспективных является ленд-арт (от англ. *land art* — «искусство земли»). Данное направление художественного творчества, возникшее в США в конце 1960-х годов (термин введен художником Робертом Смитсоном), предполагает создание художественных объектов из природных материалов непосредственно в ландшафте.

Для ребенка с ТНР ленд-арт становится оптимальной средой для самовыражения. Технология не требует развитой мелкой моторики для удержания кисти, исключает страх перед грамматическими ошибками и не имеет единственно правильного образца. Это искусство, подаренное самой природой, которое учит видеть красоту в простом: в изгибе ветки, фактуре камня, палитре осенних листьев. Данная технология позволяет решать комплексные коррекционно-развивающие задачи: от автоматизации и дифференциации звуков до развития высших психических функций. В современных условиях особую актуальность приобретает использование ленд-арта для формирования основ безопасности жизнедеятельности, включая осознанное усвоение правил дорожного движения (ПДД).

1. Психолого-педагогические основы использования ленд-арта в работе с дошкольниками с ТНР

1.1. Специфика творческих способностей детей с тяжелыми нарушениями речи Дети с ТНР часто демонстрируют инертность мышления, трудности в планировании собственной деятельности и недостаточную гибкость воображения. Их творческие продукты характеризуются стереотипностью и шаблонностью. Традиционные методы (рисование, лепка) могут вызывать у них фрустрацию из-за несовершенства графомоторных навыков и невозможности точно воплотить замысел. Ленд-арт снимает эти психологические и технические барьеры. Работа с объемными природными материалами (шишки, камни, палки, мох, песок) задействует кинестетический канал восприятия. Создание композиций на земле или песке имеет масштаб, соразмерный ребенку, что дает ему чувство контроля и значимости. Процесс сбора материала сам по себе является исследовательской деятельностью: ребенок учится различать породы деревьев, фактуру поверхностей и оттенки цвета в природе.

1.2. Коррекционно-развивающий потенциал технологии Использование ленд-арта в логопедической работе позволяет органично интегрировать речевые задачи в творческий процесс:

– **Развитие лексико-грамматического строя речи:** называние природных материалов и их признаков (колючий, шершавый, гладкий, ребристый), действий (собирать, выкладывать, переплетать). Формирование предложно-падежных конструкций (*камень лежит под листом, дорожка из шишек ведет к дереву*).

– **Автоматизация и дифференциация звуков:** перед тем как поместить элемент в композицию, ребенок проговаривает чистоговорку или называет слово с автоматизируемым звуком. Например, выкладывая спираль из камней для звука [С]: «*Са-са-са — вот какая полоса*».

– **Развитие связной речи:** составление рассказа о своей картине, объяснение замысла, описание последовательности действий. Поскольку материал находится перед глазами, он служит мощной визуальной и тактильной опорой для составления рассказа.

– **Развитие мелкой моторики и сенсорики:** сортировка мелких камней, семян или сухих листьев по раз-

меру, форме или цвету напрямую готовит руку к письму, но происходит это в игровой, ненасильственной форме.

2. Методика организации деятельности в технике ленд-арт

Ленд-арт не требует специальной студии или дорогостоящих материалов. Все необходимое находится за порогом детского сада. Взаимодействие с детьми организуется в форме игровой экспедиции или творческой мастерской на свежем воздухе.

Структура занятия:

1. Мотивационный этап: создание проблемной ситуации или игрового сюжета (письмо от сказочного персонажа, которому нужно помочь построить безопасный путь; загадка о природном явлении).

2. Исследовательский этап (сбор материала): экскурсия по территории детского сада. На этом этапе логопед проводит речевые игры: «*Назови ласково*» (лист — листочек), «*Какой, какая, какое?*» (камень тяжелый, а лист легкий).

3. Основной этап (создание композиции): дети самостоятельно или в микрогруппах выкладывают узоры. Педагог не диктует, а лишь задает рамку (например: «*Нам нужно выложить круг, который будет означать островок безопасности*»).

4. Речевое сопровождение: обязательный проговор выполняемых действий.

5. Рефлексия и фотофиксация: ленд-арт эфемерен — ветер или дождь могут разрушить композицию. Поэтому важнейшим этапом является фотографирование работ. Фотографии становятся дидактическим материалом для дальнейшей работы в группе.

3. Использование ленд-арта для формирования знаний Правил дорожного движения (ПДД)

Абстрактные понятия ПДД (проезжая часть, тротуар, пешеходный переход) часто усваиваются детьми с ТНР с трудом из-за дефицита абстрактно-логического и образного мышления. Ленд-арт позволяет материализовать эти понятия, превратить сухую теорию в осязаемую, объемную модель.

3.1. Моделирование дорожной инфраструктуры На полянке или площадке с песком дети создают макет микрорайона:

– **Проезжая часть:** выкладывается прямой линией из серой гальки или плотно уложенных палочек. *Речевая задача:* автоматизация звука [Р] (*до-ро-га, транспо-рт, шос-се*) и закрепление прилагательных (широкая, длинная, серая).

– **Тротуар:** выкладывается параллельно проезжей части из плоских светлых камней, коры или листьев. *Речевая задача:* дифференциация понятий «широкий/узкий». Составление предложений: «*Здесь ходят люди, это тротуар. Он для пешеходов*».

– **Пешеходный переход («Зебра»):** выкладывается чередованием белых плоских камней и темных углей, кусочков бересты или песка. *Речевая задача:* заучивание стихотворения о зебре, закрепление правила: «*Посмотри налево, посмотри направо*».

– **Островок безопасности:** выкладывается в виде круга из красных ягод рябины или мелких камешков на середине импровизированного перекрестка.

– **Светофор:** создается из трех кучек камней (серые — корпус, красные, желтые, зеленые — сигналы). *Речевая задача:* игра «Красный, желтый, зеленый». Дети выкладывают названный педагогом сигнал и проговаривают правило: «*Красный — стой, желтый — жди, зеленый — иди*».

3.2. Создание тематических композиций-смыслов Переход от моделирования к символизации:

– **«Дружба на дороге»:** дети делятся на пары, обводят ладони на песке и выкладывают контур общей дороги мелкими камешками, ведущей к «дому» (шалаш из веток). Закрепляется правило перехода за руку со взрослым.

– **«Опасность»:** педагог предлагает выложить из ярких осенних листьев яму или тупик. Дети обсуждают, почему эта красота обманчива и почему нельзя сворачивать с тротуара (аналогия с выбеганием на дорогу за мячом).

– **«Ночной город»:** использование светлых камней на темном песке для создания катафотов. Закрепление правила ношения светоотражающих элементов.

3.3. Интеграция с художественной литературой После прочтения произведений (С. Михалков «Дядя Стёпа — милиционер», С. Волков «Про правила дорожного движения») детям предлагается проиллюстрировать кульминационный момент сюжета. Пример: иллюстрация момента, где персонаж перебегает дорогу в неположенном месте. Дети выкладывают дорогу, фигурку на одной стороне, а на другой — больницу. Затем они выкладывают правильный путь — пешеходный переход, по которому герой благополучно переходит дорогу, и проговаривают вывод.

3.4. Командная работа и социальное взаимодействие Создание крупномасштабного ленд-арта (например, схемы движения по территории детского сада) требует объединения усилий. Дети учатся договариваться, распределять обязанности и разрешать конфликты. Для дошкольников с ТНР, испытывающих дефицит коммуникации, это мощнейший тренинг диалогической речи. Индекс психологического комфорта в таких условиях резко возрастает: на природе, без парт и строгих требований, даже самый замкнутый ребенок начинает активно жестикулировать, предлагать идеи и вступать в контакт.

4. Этапы реализации долгосрочного проекта «Безопасная тропинка»

Для достижения устойчивого результата использование ленд-арта должно быть системным.

– **Сентябрь-октябрь (Осенний ленд-арт):** Знакомство с технологией. Создание композиции «Наша улица».

Выкладывание «зебры» из белой бересты и темных листьев. Закрепление понятий «тротуар», «проезжая часть».

– **Ноябрь (Скульптуры из песка и камня):** Создание объемных моделей светофоров, дорожных знаков (треугольные и квадратные знаки из палочек, заполненные семенами).

– **Декабрь-март (Зимний ленд-арт):** Работа со снегом (лепка сугробов-островков безопасности, рисование палочками схем перекрестков) или работа в группе с песком в контейнерах.

– **Апрель-май (Весенний ленд-арт):** Использование первых цветов, мха. Создание карты «Путь от детского сада до дома» с отметкой опасных и безопасных участков.

– **Итог:** Организация фотовыставки «Мы — юные дорожные художники» и вернисажа, где дети защищают свои проекты, используя композиции как наглядные пособия.

Заключение

Технология ленд-арт обладает уникальным коррекционно-развивающим потенциалом для детей старшего дошкольного возраста с ТНР. Она стирает границы между обучением, игрой и творчеством. Природный материал демократичен: он прощает ошибки, стимулирует тактильные ощущения и возвращает ребенку базовое чувство уверенности в своих силах.

Применительно к формированию знаний ПДД, ленд-арт переводит абстрактные правила в предметно-практический план. Ребенок не просто заучивает стишок о светофоре, он строит его своими руками, пропуская информацию через мышечную память и пространственное мышление. Совместное созидание на свежем воздухе делает прогулки осмысленными и формирует у дошкольника жизненно важный навык безопасного поведения.

Список рекомендованных материалов для ленд-арта:

– **Камни и галька:** разного размера и оттенков (серый, белый, красный).

– **Древесные материалы:** ветки, палки, кора, спилы деревьев, шишки, желуди.

– **Растительные материалы:** сухие листья, сухоцветы, мох, трава, семена, осенние ягоды (рябина).

– **Сезонные материалы:** песок, глина, земля, снег, лед (в безопасных формах).

Рекомендации для педагогов:

1. Всегда фиксируйте работы на фото для создания портфолио и дидактических картотек.
2. Не исправляйте замысел ребенка директивно. Если светофор получился фиолетовым, похвалите за старание и задайте наводящий вопрос о сигналах настоящего светофора.
3. Используйте перчатки для детей с повышенной тактильной чувствительностью, но поощряйте и работу голыми руками для сенсорной интеграции.
4. Собирайте материал только в экологически чистых местах, проговаривая с детьми правила бережного отношения к природе.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — Москва: Просвещение, 1991. — 93 с.
2. Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду: обучение и творчество / Т. С. Комарова. — Москва: Педагогика, 1990. — 142 с.
3. Лыкова, И. А. Ленд-арт для дошкольников: природа как мастерская / И. А. Лыкова // Дошкольное воспитание. — 2018. — № 4. — С. 15–22.
4. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Нищева. — Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2020. — 528 с.
5. Саулина, Т. В. Три сигнала светофора: Ознакомление дошкольников с правилами дорожного движения / Т. В. Саулина. — Москва: Мозаика-Синтез, 2016. — 112 с.
6. Филичева, Т. Б. Дети с тяжелыми нарушениями речи. Воспитание и обучение. Коррекционная программа / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — Москва: Издательство ЭКСМО, 2008. — 32 с.
7. Широкова, П. М. Экологическое воспитание и развитие творческих способностей старших дошкольников средствами нетрадиционных техник искусства / П. М. Широкова // Молодой ученый. — 2021. — № 22 (364). — С. 315–318.

Модель экологического воспитания дошкольников в детском саду

Кривобородько Оксана Сергеевна, воспитатель;
Мальцева Наталья Сергеевна, старший воспитатель
МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 110» г. Воронежа

Авторы описывают процесс непрерывного и целенаправленного формирования гуманного и бережного отношения дошкольников к природе и общепринятых норм поведения в окружающей среде. Для создания системы экологического вос-

питания разработана модель экологического воспитания дошкольников в условиях детского сада. Приводятся примеры практических занятий и мероприятий.

Ключевые слова: *дошкольники, экология, воспитание, модель, педагоги.*

Введение

Актуальность проблемы экологического воспитания детей дошкольного возраста обозначена в Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО). Показана необходимость формирования у детей дошкольного возраста представлений об осознанном бережном отношении к природе и ответственном поведении на природе.

Основные аспекты экологического воспитания дошкольников в ФОП ДО представлены следующим образом: межсистемные связи, когда экологическое воспитание не является изолированным направлением; делается акцент на проектно-исследовательскую активность и экспериментирование; формируется ценностное отношение к природе с самого детства; экологическое воспитание интегрируется во все режимные моменты детского сада; экологическое воспитание присутствует во всех образовательных событиях.

Анализ литературы показал, что проблемой экологического воспитания занимались многие ученые и практики дошкольного образования. Основные идеи экологического воспитания отражены в трудах Д. Н. Гумилёва, В. О. Ключевского, П. А. Водопьянова, Е. И. Ефимовой, С. В. Куликовой, Е. В. Никоноровой и др.

Актуальность воспитания экологической культуры у дошкольников раскрыта в трудах С. В. Алексеева, Н. Ф. Виноградовой, Н. С. Махиной, Л. В. Моисеевой, О. Е. Жиренко, и др.

И. Ю. Дёмина задается вопросом, как привить любовь к природе у детей. Ею высказаны многие мысли по поводу актуализации экологического воспитания. Экологическая культура по мнению автора — это вид культуры с переосмысленными ценностями, включающая экологические знания и способы сохранения природы [1].

В статье авторов Е. В. Криволаповой и И. А. Корней описаны педагогические условия, обеспечивающие воспитание экологической культуры у дошкольников. Авторами описаны критерии экологического воспитания, где делается акцент на эмоциональном восприятии живой природы [2].

Авторы А. А. Немерицкая и М. Н. Джазаирьян считают экологическое воспитание вкладом в будущее. Главная идея научной статьи заключается в возрастных особенностях формирования ценностных ориентиров, экологического сознания. Воспитание ответственного поведения по отношению к природе — это залог будущего сохранения природы [3].

Ознакомившись с различными направлениями экологического воспитания, мы поставили **цель:** разработка и реализация модели экологического воспитания в детском саду.

Методы исследования и исследуемые

В исследовании приняли участие педагоги и дошкольники МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида 110» города Воронеж. Частично принимали участие родители (законные представители) воспитанников. В качестве методов исследования использовались игры и образовательные мероприятия. В качестве мониторинга использовались дидактические игры «Кто не может жить без воды?», «Погода и природа», «Кто где живет?», «Экологический стиль жизни».

Модель экологического воспитание дошкольников и ее описание

Модель экологического воспитания дошкольников в условиях детского сада имеет следующую структуру: цель; факторы экологического воспитания (пример родителей; непосредственная образовательная деятельность в ДОО; пример педагогов); функции экологического воспитания дошкольников (образовательная; воспитательная; практическая и деятельностная); методы экологического воспитания (труд на природе; игра; наблюдение; проекты и исследования; моделирование); условия для успешного экологического воспитания; ожидаемый результат: формирование экологического сознания, экологической культуры у дошкольников.

Приведем пример исследовательской деятельности с детьми по экологическому воспитанию. Воспитатели вместе с детьми подготавливают и сажают семена лука чернушки в землю в три разных контейнера. Устанавливается табличка с датой посадки. Один контейнер ставят в темное место, другой в светлое и с подсветкой, третий тоже в светлое место, но с условием полива 1 раз в две недели. Далее фиксируются результаты. Дети отмечают разную по времени схожесть, реагирование на свет, реагирование на полив. Затем дети вместе с воспитателем делают выводы о том, что любому растению нужен свет и нужна вода.

Детям нравятся экологические игры в виде квеста. Как правило, это игра приключение с заданиями на экологическую тему, группа делится на две подгруппы. Ведут игру одновременно два воспитателя. Основная задача — научить работать в команде для решения важных экологических задач. Например, есть четыре тайных «пещеры», нужно найти их по предложенной схеме и выполнить задание. Проход в следующую «пещеру» невозможен, если задание не будет выполнено. В первой «пещере» нужно разобрать лежащие предметы для утилизации (сортировка). Во второй «пещере» требуется помощь «заболевшим» книгам. Их нужно «лечить» при помощи клея и бумаги, чтобы дать книгам вторую жизнь. В третьей «пе-

Рис. 1. **Модель экологического воспитания дошкольников в условиях детского сада**

щере» нужно распределить в разные корзины съедобные и несъедобные грибы и ягоды, в две другие корзины полезные и неполезные продукты питания. В четвертой «пещере» спрятались загадки. Выход из пещеры возможен при правильных ответах. Детям читают загадки. На полке стоят игрушки, среди которых нужно найти игрушку, которая будет служить правильным ответом. Например,

Любит семечки и сало,
Во дворе с утра летает
Эта маленькая птичка,
А зовут ее …..(синичка)

Завершается квест обсуждением и подведением итогов. Награждаются дети, чья подгруппа без ошибок справилась с заданием и быстрее прошла «пещеры».

В процессе реализации модели выявлена ее эффективность, так как выработанная система экологического воспитания, представленная в виде модели, имеем методологическую основу и отвечает требованиям ФГОС ДО.

Литература:

1. Дёмина, И. Ю. Экологическое воспитание дошкольников: как прививать любовь к природе с детства / И. Ю. Дёмина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 48 (547). — С. 214–216. — URL: https://moluch.ru/archive/547/119670.

2. Криволапова, Е. В. Экологическое воспитание детей дошкольного возраста / Е. В. Криволапова, И. А. Корней. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 6 (505). — С. 254–257. — URL: https://moluch.ru/archive/505/111093.
3. Немерицкая, А. А. Экологическое воспитание детей дошкольного возраста: формирование основ будущего / А. А. Немерицкая, М. Н. Джазаирьян. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2026. — № 3 (606). — С. 556–559. — URL: https://moluch.ru/archive/606/132446.

Реализация системно-деятельностного подхода при обучении математике в условиях реализации ФГОС общего образования

Логинова Алина Алексеевна, учитель начальных классов
МБОУ гимназия № 2 г. Александров (Владимирская область)

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты внедрения системно-деятельностного подхода на уроках математики. Автор анализирует структуру современного урока, методы активизации познавательной деятельности учащихся и способы формирования универсальных учебных действий. Особое внимание уделено проектированию проблемных ситуаций и роли рефлексии в учебном процессе.

Ключевые слова: *системно-деятельностный подход, уроки математики, ФГОС, универсальные учебные действия, проблемное обучение, мотивация.*

Введение

Современный этап развития школьного образования характеризуется переходом от традиционной трансляции знаний к формированию личности, способной к саморазвитию и эффективному решению жизненных задач. В основе федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) лежит системно-деятельностный подход. Математика, обладая строгой логической структурой и абстрактным характером, является идеальной площадкой для реализации данного метода.

Суть подхода заключается в том, что учебный процесс организуется как деятельность самих учащихся по «открытию» нового знания. Учитель перестает быть единственным источником информации, становясь организатором исследовательской деятельности. Это требует от педагога переосмысления методического инструментария и структуры урока.

1. Методологические основания системно-деятельностного подхода

Системно-деятельностный подход объединяет два направления: системный (разработан в трудах Б. Г. Ананьева и Б. Ф. Ломова) и деятельностный (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин). В контексте математического образования это означает, что любое математическое понятие рассматривается не изолированно, а как элемент системы знаний, а его освоение происходит через выполнение конкретных учебных действий [1, с. 12].

Основными принципами деятельности на уроке математики являются:

1. **Принцип психологической комфортности.** Создание атмосферы, в которой ошибка воспринимается как этап познания, а не повод для наказания.
2. **Принцип вариативности.** Формирование у учащихся способности к системному перебору вариантов и выбору оптимального решения.
3. **Принцип творчества.** Ориентация на приобретение собственного опыта творческой деятельности.

На уроках математики системность проявляется в установлении межпредметных связей (например, использование векторов в физике или статистических методов в биологии) и внутрипредметной преемственности (связь арифметики и алгебры).

2. Структура урока математики в системе деятельностного метода

Урок «открытия» нового знания в системно-деятельностном подходе имеет жесткую, но логически обоснованную структуру, направленную на развитие регулятивных и познавательных УУД.

Этап 1. Мотивация к учебной деятельности. Цель — включение в контрольно-оценочную деятельность. Учитель может начать урок с математического парадокса или практической задачи, которую невозможно решить сразу.

Этап 2. Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения. Ученики повторяют материал, необходимый для нового шага, и пробуют выполнить задание «на новый метод». Например, при изучении темы «Сумма углов треугольника» учитель предлагает измерить углы в разных треугольниках и найти их сумму. Затруднение возникает при попытке ответить на вопрос: «Всегда ли сумма будет равна 180 градусам, и как это доказать для любого треугольника?» [3, с. 45].

Этап 3. Выявление места и причины затруднения. Учащиеся фиксируют, какого именно знания им не хватает (например: «Мы не умеем доказывать утверждение геометрически, используя свойства параллельных прямых»).

Этап 4. Построение проекта выхода из затруднения. Ученики формулируют цель (доказать теорему), определяют средства (чертежные инструменты, учебник, дополнительные построения).

Этап 5. Реализация построенного проекта. Этот этап является кульминацией. Под руководством учителя или самостоятельно в группах дети приходят к новому знанию. В математике это часто происходит через гипотезу и её проверку.

3. Технологии и методы активизации деятельности учащихся

Реализация подхода невозможна без применения современных образовательных технологий.

3.1. Технология проблемного диалога

Учитель создает проблемную ситуацию (столкновение мнений, противоречие между фактами) и с помощью побуждающего или подводящего диалога ведет учеников к осознанию темы урока. На уроках алгебры это эффективно при введении понятий отрицательных чисел, иррациональности или комплексных чисел.

3.2. Метод моделирования

Математическое моделирование — ключевой навык. Ученик должен уметь переводить реальную ситуацию на язык математики (построение функции, уравнения или геометрической схемы). Системно-деятельностный подход подразумевает, что ученик сам выбирает вид модели [2, с. 110].

3.3. Использование ИКТ в черно-белом формате восприятия

Хотя современные программы (GeoGebra, «Живая математика») часто цветные, для печатных публикаций и работы в классе важно делать акцент на структурных линиях, штриховке и контрастности графиков. Рисунки в статье должны наглядно демонстрировать этапы решения (Рис. 1).

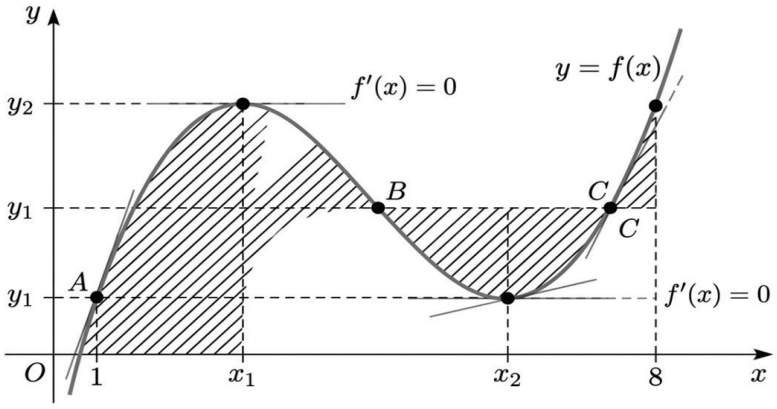

Рис. 1. **Анализ поведения функции в окрестности критических точек**

4. Формирование универсальных учебных действий (УУД)

В процессе изучения математики формируется сложный комплекс УУД:

Познавательные: классификация математических объектов, поиск информации в справочниках, выбор эффективных способов решения задач.

Регулятивные: составление плана решения задачи, самопроверка по эталону, коррекция полученного результата.

Коммуникативные: умение аргументировать свою позицию («Почему я выбрал этот способ решения?»), работа в малых группах при проведении математических исследований.

5. Оценивание и рефлексия как компоненты деятельности

Традиционная оценка «правильно/неправильно» в системно-деятельностном подходе заменяется на критериальное оценивание. Ученик должен знать, за что он получает балл: за знание алгоритма, за логику вывода или за оригинальность решения.

Рефлексия в конце урока позволяет осознать метод преодоления затруднения. Типичные вопросы: «Какое знание мы сегодня открыли?», «Какой инструмент нам в этом помог?», «Где мы можем применить этот метод в дальнейшем?».

Заключение

Системно-деятельностный подход позволяет превратить урок математики из процесса механического заучивания в процесс живого познания. Это способствует не только глубокому усвоению предмета, но и формированию критического мышления, необходимого современному человеку. Учитель математики, реализующий данный подход, выступает в роли конструктора образовательной среды, где каждый ученик получает опыт успешной интеллектуальной деятельности.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. — М.: Просвещение, 2011. — 159 с.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
3. Петерсон Л. Г. Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000» — М.: АПК и ППРО, 2007. — 176 с.
4. Шапиро И. М. Использование задач с практическим содержанием в обучении математике. — М.: Просвещение, 1990. — 96 с.

Эбру и техники рисования на воде как инструмент релаксации и развития мелкой моторики у дошкольников

Лосева Анастасия Владимировна, воспитатель
МДОБУ детский сад № 127 г. Сочи (Краснодарский край)

В статье автор повествует о практическом опыте внедрения техники эбру в повседневную работу с дошкольниками, раскрывает её потенциал не только как художественного метода, но и как инструмента психолого-педагогической поддержки, опирается на наблюдения из практики, элементы педагогического эксперимента в условиях детского сада и сопоставление динамики показателей мелкой моторики и эмоционального фона до и после серии занятий.

Ключевые слова: *эбру, рисование на воде, мелкая моторика, релаксация, дошкольники, арт-педагогика, эмоциональное благополучие, сенсорное развитие.*

Искусство — могучее средство воспитания, оно будит чувство, мысль, развивает воображение.
В. А. Сухомлинский

В практике работы с дошкольниками сегодня растёт потребность в универсальных методиках, которые должны помогать ребёнку развиваться, поддерживать его эмоциональное благополучие и при этом не нарушать привычный распорядок дня. Воспитателю важно, чтобы занятие было не только полезным, но и реально встраивалось в режим: без сложной подготовки, с понятными этапами и без страха, что дети всё перевернут и разольют. Именно поэтому техника эбру всё чаще привлекает внимание педагогов: она даёт и развитие, и спокойствие, и при этом остаётся простой в организации.

Дошкольный возраст — период интенсивного формирования моторных навыков и эмоциональной регуляции, когда ребёнок учится управлять своими импульсами, удерживать внимание, координировать движения рук и пальцев. При этом нагрузка на нервную систему растёт: увеличива-

ется объём информации, усложняются требования к самостоятельности, а время для свободной игры сокращается. В этих условиях особую ценность приобретают формы деятельности, где процесс важнее результата, а ошибка не воспринимается как неудача. Именно к таким техникам относится эбру — традиционное искусство рисования на воде, которое в последние годы всё активнее осваивается педагогами дошкольных учреждений. Его уникальность в том, что каждый отпечаток неповторим, а результат рождается из взаимодействия ребёнка с материалом, а не из точного следования образцу. Это снимает страх «сделать неправильно» и создаёт пространство для безопасного самовыражения.

Эбру как техника строится на нанесении красок на водный раствор с загустителем, после чего узор переносится на бумагу. Для дошкольника сам процесс оказывается удивительно притягательным: капли растекаются, смешиваются, образуют причудливые формы, а прикосновение к воде и наблюдение за её движением дают сильный сенсорный эффект. С точки зрения развития мелкой моторики эбру задействует сразу несколько компонентов: зрительно — моторную координацию (ребёнок следит за движением капли и прогнозирует её траекторию), дифференцированные движения пальцев (нанесение краски пипеткой, палочкой, гребнем), плавность и контроль усилия (чтобы не нарушить слой воды резким движением). Кроме того, перенос узора на бумагу требует аккуратного наложения листа и равномерного прижима — это тренирует силу и точность хвата.

В ходе серии из 12 занятий с детьми 5–6 лет мы фиксировали, как меняется характер движений: на первых встречах дети действовали размашисто, часто задевали поверхность воды, а к 8–10 занятию движения становились более точными, уверенными, целенаправленными.

С точки зрения релаксации эбру работает как мягкая форма арт — терапии. Водная среда, плавные переливы цвета, отсутствие жёстких рамок и невозможность «испортить» рисунок снижают уровень ситуативной тревожности. В наших наблюдениях дети, обычно проявляющие повышенную возбудимость, на занятиях эбру становились спокойнее, лучше удерживали внимание, охотнее вступали в диалог с педагогом. Мы использовали короткие вербальные опоры: «Посмотри, как капля танцует», «Давай подождём, пока узор успокоится», — это помогало ребёнку замедлиться и сфокусироваться на ощущениях. Для детей с повышенной тревожностью мы вводили дополнительные элементы: выбор цвета по настроению, право не переносить узор на бумагу, а просто наблюдать за ним, возможность сделать «тихую паузу» рядом с ёмкостью.

Важно, что эбру легко адаптировать под разные уровни развития и индивидуальные особенности. Для детей с трудностями координации мы упрощали инструменты: использовали крупные пипетки, широкие гребни, заранее подготовленные капли, чтобы снизить нагрузку на точность. Для более уверенных детей вводили усложнения: создание симметричных узоров, поэтапное наслоение цветов, добавление деталей после переноса на бумагу. Такой дифференцированный подход позволял каждому ребёнку ощущать успех и сохранять интерес к деятельности.

Практическая реализация в условиях детского сада требует внимания к организации пространства и безопасности. Мы использовали нетоксичные краски на водной основе, ёмкости с невысокими бортами, одноразовые фартуки и салфетки, а также заранее готовили раствор с загустителем. Каждое занятие строилось по чёткой структуре: 3–5 минут сенсорного знакомства с материалами, 10–15 минут основной работы, 5–7 минут переноса узора и рефлексии. Обязательным элементом была короткая беседа в конце: «Что тебе понравилось?», «Какой узор удивил тебя больше всего?», «Что было самым трудным?». Эти вопросы помогали детям осмыслить опыт, а педагогу — скорректировать дальнейшие шаги.

Анализ результатов показал, что у 78 % детей улучшились показатели зрительно — моторной координации по экспресс — методике (точность попадания в контур, равномерность штриха, контроль нажима), а у 85 % снизилась выраженность признаков ситуативной тревожности по шкале поведенческих маркеров (частота обращений за подтверждением правильности, уровень двигательной расторможенности, готовность пробовать новое). При этом у всех участников отмечался рост вовлечённости и положительного эмоционального фона на занятиях.

Техника эбру доказала свою эффективность как комплексный инструмент, сочетающий развитие моторных навыков, сенсорную интеграцию и эмоциональную поддержку дошкольников. Её ценность в том, что она не требует от ребёнка идеального результата, а, напротив, делает акцент на процессе, экспериментировании и принятии непредсказуемости.

В условиях дошкольного образования эбру может стать регулярной практикой, органично дополняющей традиционные формы художественно-эстетического развития. Для дальнейшего изучения перспектив этой техники целесообразно провести более масштабное исследование с контрольной группой, включить в оценку стандартизированные методики диагностики моторики и эмоционального состояния, а также разработать серию методических рекомендаций для педагогов с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Опыт показывает, что даже короткие, но регулярные занятия эбру способны заметно обогатить образовательный процесс и создать для ребёнка пространство, где он чувствует себя уверенно, спокойно и творчески свободно.

Литература:

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — СанктПетербург: Союз, 1997. — 96 с.

2. Галанов А. С. Психология и педагогика дошкольного образования: учебное пособие / А. С. Галанов. — Москва: ФОРУМ, 2015. — 288
3. Григорьева Г. Г. Изобразительная деятельность дошкольников: учебное пособие / Г. Г. Григорьева. — Москва: Академия, 1998. — 272 с.
4. Казакова Р. Г. Занятия по рисованию с дошкольниками: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий / Р. Г. Казакова. — Москва: ТЦ Сфера, 2009. — 128 с.
5. Комарова Т. С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в детском саду: учебное пособие / Т. С. Комарова. — Москва: Просвещение, 1985. — 240 с.
6. Ачильдиева Е. Ф. Нетрадиционные техники рисования в детском саду: эбру, монотипия, граттаж: методическое пособие / Е. Ф. Ачильдиева. — Москва: Творческий центр Сфера, 2020. — 80 с.
7. Смирнова О. И. Сенсорное развитие детей 4–7 лет: игры и техники с водой и красками / О. И. Смирнова. — СанктПетербург: ДетствоПресс, 2019. — 112 с.

Формирование предпосылок учебных действий у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения

Митина Марина Викторовна (г. Барнаул)

В статье рассмотрены понятия «универсальные учебные действия» и «предпосылки учебных действий», представлены результаты опытно-экспериментальной работы по формированию предпосылок учебных действий у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: *предпосылки учебных действий, задержка психического развития, старший дошкольный возраст, психолого-педагогическое сопровождение, коррекционно-развивающая работа.*

Современная система дошкольного образования ориентирована на формирование личности ребенка, способной к саморазвитию и успешной социализации. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования закрепляют в качестве одного из ключевых результатов дошкольного образования формирование предпосылок учебных действий, обеспечивающих преемственность между дошкольным и начальным общим образованием [6, 7].

Предпосылки к учебной деятельности Н. В. Бабинова и Л. В. Воронина понимают как определённые качества, необходимые для возникновения личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий [2].

Термин «универсальные учебные действия» был введен и разработан группой российских ученых-психологов под руководством Александра Григорьевича Асмолова. [1] Термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. [3].

Отечественные педагоги Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов определили учебную деятельность как ведущую в младшем школьном возрасте. [9] Как отмечали авторы, для ее становления требуются определённые предпосылки, которые формируются в дошкольном возрасте.

Особую актуальность данная проблема приобретает в отношении детей с задержкой психического развития, у которых процесс формирования предпосылок учебных действий имеет особенности, обусловленные структурой дефекта [5, 8]. В связи с этим особую значимость приобретает проблема психолого-педагогического сопровождения детей в условиях дошкольной образовательной организации, направленного на формирование у них предпосылок учебных действий.

В нашем исследовании приняли участие 24 воспитанника с задержкой психического развития двух подготовительных групп компенсирующей направленности МБДОУ «Детский сад № 204» г. Барнаула. Группа № 6 была определена как экспериментальная (12 детей), группа № 2 — как контрольная (12 детей). Дети, воспитывающиеся в этих группах, находились в равных организационно-педагогических условиях: одинаковое материально-техническое оснащение, режим дня, количество коррекционных занятий.

Исследование состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. На первом этапе было проведено диагностическое обследование, в ходе которого у детей был выявлен уровень сформированности предпосылок учебных действий. На втором, формиру-

ющем этапе осуществлялась реализация программы психолого-педагогического сопровождения, направленной на формирование предпосылок учебных действий у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. На последнем этапе нами было проведено повторное диагностическое обследование по выбранной методике, выполнен сравнительный анализ результатов и дана оценка эффективности разработанной программы психолого-педагогического сопровождения.

Диагностическим инструментарием исследования был выбран диагностико-прогностический скрининг «Методика исследования готовности к школьному обучению» Е. А. Екжановой, состоящий из четырех заданий: «Графические ряды», «Точки», «Рисунок «Дом. Дерево. Человек»» и «Дорожка звуков». Выбор скрининга обусловлен тем, что он разработан для детей 6–7 лет, и позволяет получить достаточно полные представления о развитии у ребенка предпосылок к учебной деятельности: умении самостоятельно проанализировать образец и действовать по образцу; осуществлять контроль в процессе перцептивно-моторной деятельности; довести начатое дело до конца, при этом вовремя прекратить выполнение действия, переключиться на выполнение другого задания и умение последовательно выделять звуки в слове. [4]. Интерпретация результатов диагностического обследования осуществлялась в соответствии с критериями оценки, представленными в методике.

Результаты первичной диагностики в экспериментальной группе показали, что у большинства детей предпосылки учебных действий находятся на уровне «группа экстрариска». Всего один ребенок по итогам обследования был отнесен к «группе риска». Уровней «стабильная середина» (норма для дошкольников) и «высокая возрастная норма» не достиг ни один из обследуемых. Похожие результаты показала и контрольная группа: одиннадцать детей на уровне «группа экстрариска» и один «группа риска». Пять из двенадцати обследуемых экспериментальной и контрольной групп не справились ни с одним из предложенных заданий.

На основе результатов констатирующего этапа, выявившего низкий уровень сформированности предпосылок учебных действий у воспитанников, был разработан комплекс психолого-педагогических мероприятий, объединенных в систему сопровождения. Комплекс мероприятий включал в себя три взаимосвязанных направления, охватывающих всех участников образовательного процесса — воспитанников, педагогов и родителей.

Работа с детьми экспериментальной группы была реализована в рамках 24 коррекционно-развивающих занятий. Содержание занятий включало дидактические игры и игровые упражнения, направленные на развитие предпосылок учебных действий, перечисленных в методике Е. А. Екжановой. Каждое занятие строилось по единой структуре: организационный момент, основная часть, динамическая пауза и заключительная часть с рефлексией.

Работа с педагогическим составом была направлена на обеспечение согласованности действий всех педагогов, участвующих в сопровождении детей, и выработку единых подходов к коррекционно-развивающей работе. В начале учебного года для педагогов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение, был проведён круглый стол, посвящённый обсуждению актуальных проблем, обмену опытом и выработке единого алгоритма предъявления инструкций и требований к детям. В середине года был организован семинар-практикум, в рамках которого педагоги совместно находили решения конкретных профессиональных затруднений через обмен опытом. Педагогическая мастерская «Копилка педагогических идей», направленная на выявление и обобщение лучших практик по формированию предпосылок учебных действий, стала завершающим мероприятием в этом направлении работы.

Работа с родителями была ориентирована на повышение их психолого-педагогической компетентности в вопросах формирования предпосылок учебных действий. В рамках данного направления было проведено четыре мероприятия. «Читательская конференция» — совместное мероприятие родителей с учителем-дефектологом, в ходе которого родители подготавливали короткие информационные сообщения по теме и обсуждали тему развития детей в домашних условиях. Организована система челленджей «Моя любимая игра», где родители делились фотографиями и видеороликами с играми на развитие памяти, мышления, восприятия, внимания и зрительно-моторной координации. Также был проведен мастер-класс для детей и родителей, на котором родители осваивали приемы развития зрительно-моторной координации.

Разработанный комплекс мероприятий обеспечивает системный подход к формированию предпосылок учебных действий у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Сочетание коррекционно-развивающих занятий с детьми, методической работы с педагогами и психолого-педагогического просвещения родителей позволило создать единое образовательное пространство, в котором формируемые навыки закрепляются и переносятся с занятий в повседневную жизнь.

Анализ проведенной работы позволяет говорить о положительной динамике уровня сформированности предпосылок учебных действий у детей экспериментальной группы. По результатам диагностики можно сделать вывод о том, что в экспериментальной группе у троих детей выявлены значительные улучшения: они набрали от 6,5 до 7 баллов, что для дошкольников является уровнем возрастной нормы. У четверых детей зафиксирован результат «группа риска», у пятерых результаты незначительно улучшились, но остаются в «группе экстрариска», из них только двое детей полностью не справились ни с одним заданием.

В контрольной группе результаты диагностики улучшились, но не так значительно, как в первой. Возрастной

нормы достиг только один испытуемый. Четверо показали результат уровня «группа риска», семь испытуемых остались на уровне «экстрариска». Полностью не справились с заданиями двое испытуемых.

Таким образом, Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп показывает, что в экспериментальной группе положительная динамика более выражена: трое детей достигли возрастной нормы, тогда как в контрольной группе — только один. Количество детей, оставшихся на уровне «экстрариска», в экспериментальной группе сократилось до пяти, в контрольной до семи. При этом в экспериментальной и контрольной группах полностью не справились с заданиями двое испытуемых.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18–22.
2. Бабинова, Н. В. Теоретико-методологические аспекты формирования предпосылок к учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста / Н. В. Бабинова, Л. В. Воронина // Образование и наука. — 2015. — № 5 (124). — С. 166–180.
3. Воровщиков, С. Г. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения: монография / С. Г. Воровщиков, Е. В. Орлова. — Москва: МПГУ, 2012. — 210 с.
4. Екжанова, Е. А. Методика исследования готовности к школьному обучению: Методика и технология психолого-педагогической работы на основе использования диагностико-прогностического скрининга/ Е. А. Екжанова. — Санкт-Петербург: КАРО, 2023. — 176 с.
5. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. / К. С. Лебединская // Дефектология. — 2006. — № 3. — С.15–27
6. Ульенкова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. — М.: Педагогика, 1990. –184 с.
7. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. — 1971. — № 4. — С. 6–20.

Организационно-педагогические условия формирования цифровой образовательной среды в естественно-научном образовании

Пирогов Максим Александрович, студент магистратуры
Бийский филиал имени В. М. Шукшина Алтайского государственного педагогического университета

В данной статье рассматривается вопрос создания цифровой образовательной среды (ЦОС) в общеобразовательных учреждениях на фоне комплексной цифровизации образовательного процесса. Основное внимание уделяется особенностям организации ЦОС в контексте преподавания дисциплин естественно-научного направления. Актуальность статьи определена важностью создания образовательной экосистемы, которая не просто делает цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) доступными, но и помогает учащимся развивать навыки их целенаправленного использования в учебной и научной деятельности.

Ключевые слова: *цифровая образовательная среда, цифровизация образования, естественно-научное образование, общеобразовательная школа, цифровые образовательные ресурсы, организационно-педагогические условия, цифровые технологии, образовательный процесс.*

Organizational and pedagogical conditions for the formation of a digital educational environment in natural science education.

This article examines the issue of creating a digital educational environment (DEE) in general education institutions against the backdrop of comprehensive digitalization of the educational process. The main focus is on the features of organizing a DEE in the context of teaching disciplines in the natural sciences. The relevance of the article is determined by the importance of creating an educational ecosystem that not only makes digital educational resources (DER) accessible but also helps students develop skills in using them purposefully in academic and scientific activities.

Keywords: *digital educational environment, digitalization of education, natural science education, general education school, digital educational resources, organizational and pedagogical conditions, digital technologies, educational process.*

Введение. Цифровая трансформация образования является одним из значимых направлений развития современной системы общего образования. Расширение использования электронных образовательных ресурсов, цифровых платформ, интерактивных средств обучения и инструментов коммуникации приводит к изменению организации образовательного процесса и предъявляет новые требования к образовательной среде школы. [1; 2]

Сейчас технологии перевернули привычное обучение. Онлайн-курсы, интерактив и дистанционная учеба дают свободу и позволяют подстраивать учебу под каждого конкретного человека. При этом проблемы цифрового образования сохраняются. Во многих регионах отсутствуют хорошие школы, нормальные учебники и квалифицированные и грамотные педагогические работники. Данную проблему необходимо решать. [3]

Цель и задачи исследования. Цель исследования — **грамотно выстроить цифровую среду в естественных науках, создать безопасное и современное цифровое пространство, где качественное образование доступно каждому.**

Материалы и методы исследования. Теоретико-методологическая основа данного исследования базируется на системном, деятельностном и личностно-ориентированном подходах, на анализе литературы по тематике статьи, нормативных документов, изучены существующие подходы к цифровой среде, а также применено педагогическое моделирование.

Выделены главные условия, без которых цифровая среда в учреждениях образования не будет успешно внедрена:

1. Педагогические работники должны уверенно владеть цифровыми инструментами, а у образовательного упреждения должна быть нормальная техника и инфраструктура.

2. Педагогическим работникам нужна качественная методическая помощь.

3. Общение в цифровом образовании должно строиться на равных, а не по принципу «начальник-подчиненный».

4. Цифровизация образования должна помогать подстраивать обучение под каждого обучающегося.

Всё это вместе образует надежный фундамент, на который можно смело опираться при создании и внедрении моделей цифровой среды в любом современной учебном заведении. [7]

Результаты исследования. В рамках данного исследования «цифровая образовательная среда — это единое пространство, где ресурсы, технологии и педагогические условия помогают ученикам и учителям общаться и достигать результатов». Новые инструменты нужны не для галочки: они оживляют привычные уроки, экономят время и помогают лучше разобраться в материале.

Для успешного формирования цифровой образовательной среды в естественно-научном образовании сектор образования должен претерпеть существенные изменения, чтобы быть успешным в современных реалиях, формируемым цифровыми медиа и информационными потоками. Поэтому крайне важно, чтобы школы, университеты и учреждения профессионального обучения не только способствовали обучению на протяжении всей жизни, но и облегчали его с помощью современных технологий.

Цифровые инструменты и обучающие платформы предлагают наглядные способы передачи сложного контента и повышения вовлеченности учащихся. На практике это означает, что учащиеся могут не только изучать теории и концепции с помощью цифровых решений, но и визуально воспринимать их, а также применять в интерактивном режиме. [5]

Становится все более очевидным, что мы как общество должны рассматривать цифровизацию в секторе образования не как вариант, а как необходимую обязанность для удовлетворения потребностей современного и будущего рынка труда.

М. Вахобов подчеркивает, что «эффективность использования ЦОР в учебном процессе во многом зависит от ряда факторов:

— от надежности и возможностей используемой техники, программных средств;

— от подлинного интереса участников совместного проекта к избранной теме;

— от возможности и умения пользоваться удаленными информационными базами данных;

— от умения работы за компьютером;

— от практического внедрения полученных результатов;

— от мотивации студентов к использованию ЦОР» [8, с. 25].

В таком подходе цифровую образовательную среду нельзя сводить просто к набору электронных сервисов. Она складывается из нескольких частей, и нормально работает только тогда, когда они собраны вместе. [6]

К этим частям относятся:

1. Содержательный элемент — электронные учебные материалы, цифровые образовательные ресурсы, интерактивные задания и информационные материалы.

2. Технологический элемент — это цифровые платформы, программное обеспечение и техническая инфраструктура.

3. Организационный элемент включает правила использования цифровых ресурсов и помогает выстроить сам образовательный процесс.

4. Педагогический элемент — связан с тем, как именно применяются цифровые технологии в обучении, какими методами и в каких формах.

5. Коммуникационный элемент — обеспечивает взаимодействие между обучающимися, педагогами и другими участниками образовательного процесса.

Образовательные учреждения несут ответственность за обеспечение всесторонней медиаграмотности, выходящей далеко за рамки базовых навыков работы с компьютером. Речь идет о том, чтобы дать учащимся возможность критически анализировать потоки цифровой информации и создавать собственный цифровой контент. Это включает в себя:

— Содействие развитию рефлексивного подхода к социальным сетям и онлайн-ресурсам.

— Предоставление знаний о безопасном и ответственном использовании средств массовой информации.

— Интеграция практических проектов, ориентированных на контент, созданный с помощью цифровых технологий.

В мире цифрового образования роль учителей меняется. Они становятся организаторами учебного процесса и разработчиками учебных сред, в которых цифровые инструменты используются стратегически. [4] Поэтому подготовка учителей и медиаграмотность имеют решающее значение для успеха концепций цифрового образования.

Развитие школьного образования требует разработки индивидуальных образовательных концепций, отвечающих требованиям и возможностям цифрового обучения. Кроме того, разработка цифровых учебных материалов является ключевым направлением и в принципе может выглядеть следующим образом:

1. Интеграция интерактивного и мультимедийного контента, поддерживающего процесс обучения;

2. Использование цифровых инструментов, способствующих совместному и самостоятельному обучению;

3. Тестирование и анализ новых методов преподавания и обучения педагогическим персоналом в рамках профессиональной подготовки.

Развитие навыков цифровой и медиаграмотности играет решающую роль в школьном образовании и является инвестицией в будущее современного общества. Педагоги и школьные администраторы должны работать вместе, чтобы обеспечить непрерывное развитие цифрового образования.

Благодаря цифровизации в образовании открываются огромные возможности для персонализированного и индивидуализированного обучения.

Использование адаптивных систем обучения и применение искусственного интеллекта (ИИ) — образовательные программы теперь могут быть разработаны с учетом индивидуальных потребностей и особенностей обучения учащихся. Такая поддержка в обучении обеспечивает эффективную учебную среду, которая динамически адаптируется к прогрессу и предпочтениям.

Для заинтересованных сторон это означает следующие упрощения:

1. Учащиеся получают образовательный опыт, адаптированный к их способностям.

2. Педагогические работники могут использовать анализ данных, чтобы лучше понять, какие методы обучения являются наиболее эффективными.

3. Автоматизированная адаптивная обратная связь способствует самостоятельному обучению и укрепляет личную ответственность.

Сочетание персонализированного обучения и цифровых технологий создает новый уровень качества образования, способный значительно повысить мотивацию к обучению и успеваемость.

Ключевые выводы о цифровизации в образовании:

— Цифровые технологии революционизируют доступ к образованию и учебным материалам.

— Индивидуальная поддержка с использованием цифровых методов повышает качество обучения.

— Для создания инфраструктуры цифровизации в секторе образования необходимы целенаправленные инвестиции.

— Для успешного внедрения цифровых инструментов необходимы культурные изменения.

— Подготовка педагогических работников играет центральную роль в обучении медиаграмотности.

Кроме того, применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе открывает новые возможности для изучения, как общеобразовательных дисциплин, так и профессиональных. Это способствует раскрытию творческого и профессионального потенциала, как педагогов, так и обучающихся, которые получают поддержку и понимание, а также возможность взаимодействовать на едином информационном языке, что помогает им ориентироваться в условиях растущего объёма информации.

Литература:

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. — Текст: электронный // Официальное опубликование правовых актов дата обращения: 23.09.2026).
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286. — Текст: электронный // Официальное опубликование правовых актов. Официальный текст приказа № 286 (дата обращения: 23.09.2026).
3. Стратегическое направление в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации: распоряжение Правительства РФ от 18.10.2023 № 2894-р. — Текс: электронный. Стратегическое направление цифровой трансформации образования (дата обращения: 23.09.2026).

4. Хоченкова, Т. Е. Модель цифровых компетенций педагогов: терминологический и содержательный аспекты / Т. Е. Хоченкова. — Текст: электронный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. — 2021.
5. Короткова, В. С. Учебные цифровые лаборатории как средство формирования и развития Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 32 (531). — С. 133–135.
6. Валиев, А. Р. Многоуровневая модель цифровой образовательной среды педагогического университета: концептуализация и эмпирическая верификация / А. Р. Валиев, Ю. И. Богатырева. Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2026. — Т. 11,
7. Тлеужанова, Г. К. Педагогические условия формирования цифровых компетенций педагога в условиях трансформации образования / Г. К. Тлеужанова. — Текст: электронный // Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy Series. — 2023. — С. 176–182. формирования цифровых компетенций (дата обращения: 23.09.2026).
8. Вахобов М. М. Задачи по внедрению личностно-ориентированного образования и моделирования мониторинга качества обучения. Ташкент: Меъpос. 2015, 232 с.

Формирование навыков решения арифметических задач у детей старшего дошкольного возраста

Пода Оксана Юрьевна, воспитатель
МБДОУ МО г. Краснодар «Центр развития ребенка — детский сад № 173»

Математика — это не сложение и вычитание огромных чисел. Математика — это правильность и точность речи.

В. И. Арнольд

На сегодняшний день вопрос обучения детей решению арифметических задач актуален как в свете подготовки к школе, так и в плане их математического развития. Обучение решению арифметических задач является сложнейшей методической проблемой в методике обучения математике детей дошкольного возраста.

Математическое развитие ребенка стартует в дошкольном возрасте. В практике детских садов ключевым инструментом развития математических способностей у старших дошкольников выступают задачи, в условии которых отражаются реальные, бытовые и игровые ситуации.

Однако, несмотря на внимание к этому вопросу в программе ДОО, большинство старших дошкольников испытывают сложности с арифметическими задачами, даже если сам процесс счета им интересен.

Методические системы по теории и технологиям математического развития дошкольников А. М. Леушиной и Е. А. Тархановой подробно цитируются в учебных пособиях таких авторов, как Е. И. Щербакова, А. А. Столяр, З. А. Михайлова и А. В. Белошистая.

Различные аспекты этой проблемы освещались в работах и иных исследователей. Согласно трактовке Л. М. Фридмана, задача представляет собой требование или вопрос, на который надо найти ответ, опираясь и учитывая те условия, которые указаны [5].

В свою очередь, Л. П. Стойлова дополняет это определение, отмечая, что задача — это описание ситуации, где требуется найти числовое значение какого-либо объекта [3].

В толковом математическом словаре задача определяется, как требование определить математический объект, удовлетворяющий заданным условиям [7].

По мнению А. В. Белошистой, арифметическая задача представляет собой элементарную математическую модель реальной действительности, отражающую привычные для ребенка жизненные ситуации и повседневный опыт. Другими словами, это связанный лаконический рассказ, в котором введены значения некоторых величин и предлагается отыскать другие неизвестные значения величин, зависимые от данных и связанные с ними определенными соотношениями, указанными в условии [1].

В практике работы дошкольных образовательных организациях принято знакомить детей с арифметическими действиями и простейшими приемами вычисления на основе простых задач, в условии которых отражаются реальные, в основном игровые ситуации. В работе с дошкольниками используют разные виды задач.

По степени сложности выделяют следующие группы задач:

1-я группа — простые задачи на нахождение суммы двух чисел и на нахождение остатка;

2-я группа — простые задачи на нахождение неизвестных компонентов;

3-я группа — задачи, связанные с понятием разностных отношений.

А. В. Белошистая утверждает, что при проведении занятий следует стремиться к тому, чтобы дети отвечали на поставленные вопросы и самостоятельно составляли арифметические задачи: чем разнообразнее по содержанию будут такие задачи, тем лучше [2].

Применение наглядных средств является необходимым условием для понимания структуры задачи, ощущения действительности, востребованности математики в повседневной жизни. Наглядность арифметической задачи может быть представлена различными предметами, иллюстрациями, условно — схематическими изображениями, моделями.

В зависимости от использования наглядного материала выделяются следующие виды задач: задачи-драматизации, задачи-картинки, задачи-иллюстрации и устные задачи [2].

В работах известных педагогов А. М. Леушиной, Е. А. Тархановой было показано, что большинство детей воспринимают содержание задачи как обычный рассказ или загадку, не осознают структуру задачи (условие и вопрос), а поэтому не придают значения тем числовым данным, о которых говорится в условии задачи, не понимая и смысла вопроса.

К основным типичным ошибкам детей при составлении арифметических задач можно отнести следующие:

— Вместо задачи составляется рассказ: «На листе сидят две гусеницы, а на траве еще одна. Они все поедают».

— В задаче правильно воспринимается вопрос, но отсутствует фиксация числовых данных: «Шла девочка и уронила флажок. Сколько стало флажков?»

— Вопрос заменяется ответом решением: «Девочка держала флажки в руках. В этой два и в этой два. Если сложить, получится четыре».

— Заменяют в задаче на вычитание в вопросе слово «осталось» на слово «стало».

В разных методиках А. М. Леушиной, Н. И. Непомнящей, А. В. Белошистой выделяются различные этапы обучения дошкольников арифметическим задачам. Этапы обучения дошкольников арифметическим задачам по А. М. Леушиной основываются на четырех этапах.

1-й этап — подготовительный, целью которого является организация системы упражнений по выполнению операций над множествами.

2-й этап — знакомство со структурой задачи. На данном этапе необходимо научить устанавливать связи между данными и искомыми.

3-й этап — формулирование арифметических действий сложения и вычитания. Формировать умение детей записывать с помощью цифр и знаков в виде числового примера.

4-й этап — обучение приемам вычисления — присчитывание и отсчитывание единицы. Прибавлять или вычитать числа 2 и 3 (по единице) [6].

Согласно концепции А. В. Белошистой, процесс формирования у детей дошкольного возраста представлений об операциях сложения и вычитания целесообразно структурировать, выделив три последовательных этапа [1]:

1-й этап — подготовка к правильному пониманию различных сюжетных ситуаций, соответствующих смыслу действий — организуется через систему заданий, требующих от ребенка адекватных предметных действий с различными совокупностями;

2-й этап — знакомство со знаком действия и обучение составлению соответствующего математического выражения;

3-й этап — формирование собственно вычислительной деятельности (обучение вычислительным приемам) [1].

В своей статье «Исследование мышления детей на материале решений простых арифметических задач» Г. П. Щедровицкий указывал, что понимание содержания простых арифметических задач и правильный выбор арифметического действия для решения задачи зависят от степени усвоения дошкольниками отношения целое — часть. Он пишет, что отношение целое — часть должно быть представлено для ребенка как модель совокупностей, о которых идет речь в задаче. Это отношение помогает выделить в арифметической задаче операцию объединения (разъединения) совокупностей. Ориентируясь на эту модель, дети могут выделять целое, часть в задаче и составить арифметическое выражение. Если дети могут выделить в задаче отношение целое — часть, они успешно решают задачи разных видов.

Согласно подходу Н. И. Фрейлах, в процессе обучения дошкольников умению решать и составлять арифметические задачи требует использование вариативного моделирования. В образовательный процесс необходимо интегрировать четыре типа моделей: предметные (манипуляция с объектами), графические (визуализация через рисунки и схемы), вербальные и знаково-символические (числовые выражения) [4].

И в заключение хочется отметить, что правильное обучение решению арифметических задач поможет детям научиться рассуждать, доказывать, аргументировать свои действия. Ребенок должен понять, какие числовые данные с какими должны вступать во взаимодействие, что нужно сложить, а что нужно вычесть. Именно эта, часто скрытая в задаче сторона, должна стать явной для ребенка. Важно, чтобы дети умели формулировать действия и объяснять логику решения задачи. Таким образом, можно отметить, что возрастные возможности детей дошкольного возраста позволяют формировать у них научные, хотя и элементарные, начальные математические знания.

Литература:

1. Белошистая А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников. — М.: ВЛАДОС, 2013.

2. Белошистая А. В. Теория и методика математического развития детей дошкольного возраста: учебник для студ. учреждений сред.проф. образования.- М.: Издательский центр «Академия», 2017.
3. Стойлова Л. П. Теоретические основы начального курса математики: учебное издание /Стойлова Л. П. — Москва: Академия, 2021. URL: https://academia-moscow.ru — Режим доступа: Электронная библиотека «Academia-moscow». — Текст: электронный
4. Фрейлах Н. И. Методика математического развития (краткий курс лекций в опорных конспектах, схемах, таблицах) — М., — 2017.
5. Фридман Л. М. Учитесь учиться математике: книга для учащихся.- М., 2015.
6. Щербакова Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников.- Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2012.
7. Толковый математический словарь [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://www.rsl.ru

Ораторское искусство как средство развития самооценки у дошкольников 6–7 лет: педагогические условия и практика

Сакаева Ляйсан Мухаррамовна, воспитатель
МБДОУ Детский сад № 277 г. Уфы

В статье раскрывается потенциал элементов ораторского искусства как инструмента развития самооценки у детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет). Обоснована взаимосвязь между опытом публичного высказывания и формированием позитивной самооценки. Представлены педагогические условия, обеспечивающие эффективность данной работы, а также практические приёмы, интегрированные с подходами Н. Е. Вераксы (поддержка инициативы, создание ситуаций успеха) и Ф. Лампен (развитие коммуникативных и невербальных средств общения). Предложенные методы могут быть использованы в практике дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: *самооценка, дошкольники, ораторское искусство, публичное высказывание, педагогические условия, Веракса, Лампен.*

Введение

Старший дошкольный возраст (6–7 лет) — сензитивный период для становления представлений ребёнка о себе, своих возможностях и ценности собственной личности. Самооценка дошкольника ещё неустойчива и во многом определяется внешней оценкой: реакцией взрослых и сверстников. В то же время именно в этот период активно развиваются речевые и коммуникативные способности, что создаёт благоприятные предпосылки для формирования уверенности в себе через опыт высказывания.

Элементы ораторского искусства в дошкольном образовании целесообразно рассматривать не как подготовку к публичным выступлениям, а как систему безопасных речевых практик, позволяющих ребёнку проявить инициативу, быть услышанным и получить позитивную обратную связь. Такой подход способствует формированию адекватной самооценки, поскольку ребёнок учится отделять оценку результата от оценки своей личности: «У меня пока не всё получилось, но я стараюсь, и это ценно».

Цель статьи — обосновать педагогические условия и описать практические приёмы использования элементов ораторского искусства для развития самооценки у детей 6–7 лет с опорой на подходы Н. Е. Вераксы и Ф. Лампен.

Теоретические основания

Подход Н. Е. Вераксы: поддержка инициативы и ситуация успеха

Согласно концепции Н. Е. Вераксы, важнейшим условием развития личности ребёнка является поддержка его инициативы и создание ситуаций успеха [1]. В контексте ораторских практик это означает, что ребёнок должен иметь возможность выбирать тему, форму высказывания и степень участия. Например, вместо обязательного выступления перед всей группой ребёнок может записать аудиорассказ, рассказать историю одному другу или использовать игрушку-помощника. Такой выбор снижает тревожность и формирует ощущение контроля над ситуацией, что напрямую влияет на самооценку.

Ключевым механизмом здесь выступает проектная деятельность, в рамках которой ребёнок самостоятельно планирует и реализует небольшой «речевой продукт» (рассказ, интервью, мини-спектакль). Педагог при этом выполняет роль фасилитатора: помогает структурировать идею, подобрать средства выражения, но не диктует содержание. Это укрепляет веру ребёнка в собственные силы и учит воспринимать ошибки как часть процесса, а не как показатель личной несостоятельности [1].

Методика Ф. Лампен: развитие коммуникативных и невербальных навыков

Методика Ф. Лампен акцентирует внимание на развитии коммуникативных навыков через игровые речевые ситуации, работу с интонацией, мимикой, жестами и позой [3]. Для дошкольника невербальные компоненты общения часто оказываются более значимыми, чем само содержание высказывания: уверенность в позе, выразительность интонации и уместные жесты помогают ребёнку чувствовать себя комфортнее в ситуации публичного высказывания.

Лампен предлагает систему игровых упражнений, направленных на освоение этих компонентов в безопасной среде. Например, работа с карточками эмоций, где ребёнок сначала изображает эмоцию без слов, а затем добавляет одну фразу, помогает снять скованность и научиться управлять своим телом и голосом. Это особенно важно для детей с высокой тревожностью, для которых страх «выступать» связан не с нехваткой слов, а с неуверенностью в том, как себя вести [3].

Педагогические условия

Для того чтобы ораторские практики действительно способствовали развитию самооценки, необходимо соблюдение следующих педагогических условий:

1. **Создание ситуации успеха.** Задания должны быть посильными и давать ребёнку возможность почувствовать себя успешным. Например, вместо требования «расскажи про лето» можно предложить: «Выбери одну самую интересную картинку про лето и расскажи про неё одну фразу».
2. **Доброжелательная атмосфера.** Критика и насмешки недопустимы. Важно формировать культуру уважительного слушания: дети учатся не перебивать, кивать, давать позитивную обратную связь в формате «Мне понравилось, как ты…».
3. **Постепенность.** Работа строится по принципу «от простого к сложному»: шёпотом соседу → паре → малой группе → всей группе. Можно использовать «ступенчатый микрофон»: сначала ребёнок говорит в игрушечный микрофон, потом — в настоящий, но только для воспитателя, затем — для двух друзей и т. д.
4. **Опора на личный опыт.** Темы должны быть близки ребёнку: любимые игрушки, домашние животные, семейные традиции, любимые сказки. Это снижает тревожность и повышает мотивацию.
5. **Рефлексия и обратная связь.** После каждого высказывания важно обсуждать: «Что тебе было легко?», «Что было сложно?», «Что хочешь попробовать в следующий раз?». Это учит ребёнка анализировать свой опыт и видеть прогресс.
6. **Взаимодействие с родителями.** Единая поддерживающая среда (согласованность подходов в детском саду и дома) усиливает эффект. Родителям можно рекомендовать обсуждать с ребёнком его высказывания, отмечать прогресс, избегать сравнений с другими детьми.

Практические приёмы и игры

Ниже представлены игровые приёмы, которые можно интегрировать в повседневную работу группы. Каждый из них соотнесён с конкретными педагогическими целями и теоретическими подходами.

Приём	Цель	Методика/ подход	Ход	Эффект для самооценки
«Волшебный микрофон»	Тренировка интонации, жестов, уверенности в высказывании	Ф. Лампен	По кругу передаётся игрушечный микрофон. Ребёнок говорит одну фразу: «Сегодня я самый смелый», «Я люблю рисовать». Остальные дают один комплимент: «Мне понравилось, как ты улыбнулся».	Ребёнок получает позитивную обратную связь, учится замечать свои сильные стороны.
«Расскажи по одной картинке»	Развитие связной речи, снижение страха публичного выступления	Н. Е. Веракса	У ребёнка одна картинка. Он составляет по ней 1–2 предложения. Если боится говорить вслух — можно прошептать воспитателю, а воспитатель «передаст» фразу группе.	Создаётся ситуация успеха: ребёнок участвует, но в комфортном формате.

Приём	Цель	Методика/ подход	Ход	Эффект для самооценки
«Театр эмоций»	Обучение передаче эмоций через мимику и жесты, снижение скованности	Ф. Лампен	Воспитатель показывает карточки с эмоциями (радость, удивление, испуг). Дети по очереди изображают эмоцию без слов, затем добавляют фразу: «Я удивлён: я нашёл клад!»	Ребёнок учится управлять своим телом и голосом, что повышает уверенность.
«Комплимент-цепочка»	Формирование позитивного отношения к себе и другим	Н. Е. Веракса	Дети стоят в кругу. Первый говорит соседу: «Мне нравится, как ты рисуешь». Следующий передаёт комплимент дальше, добавляя свой.	Ребёнок слышит о себе хорошее от сверстников, учится замечать достоинства других.
«Незаконченное предложение»	Развитие навыков самоанализа, закрепление позитивного опыта	Н. Е. Веракса	В конце занятия дети по очереди заканчивают фразы: «Сегодня у меня получилось…», «Мне было немного страшно, когда…», «В следующий раз я хочу попробовать…».	Ребёнок учится замечать свой прогресс, а не только ошибки.

Примеры интеграции в образовательный процесс

- **Утренний круг.** Начните с «мини-выступления» одного ребёнка — он рассказывает про свой выходной (1–2 фразы). Остальные дают один комплимент.
- **Проектная деятельность (по Вераксе).** Организуйте мини-проект «Моя любимая игрушка». Каждый ребёнок готовит одну фразу и картинку. Итогом может стать «выставка рассказов» — альбом с фото и подписями.
- **Игры-драматизации.** Распределите роли в короткой сказке. Даже молчаливая роль (например, «ветер шумит») — это участие и опыт присутствия перед аудиторией.

Возможные трудности и пути их преодоления

- **Ребёнок отказывается выступать.** Не настаивайте. Предложите альтернативу: записать аудиорассказ, рассказать одному другу, показать пантомиму.
- **Избегайте сравнений.** Фразы «А вот Маша рассказала лучше» разрушают самооценку. Сравнивайте только с самим собой: «Вчера ты говорил тихо, а сегодня — громче, молодец!»
- **Работа с родителями.** Обсудите дома: «Сегодня Саша рассказал про кота. Ему было важно, чтобы его слушали». Так формируется единая поддерживающая среда.

Заключение

Ораторское искусство в дошкольном возрасте — это не про «идеальные речи», а про безопасный опыт высказывания, который укрепляет самооценку. Используя подходы Н. Е. Вераксы (поддержка инициативы, ситуации успеха) и Ф. Лампен (развитие невербальных и коммуникативных навыков), педагог может выстроить систему, где каждый ребёнок чувствует себя услышанным, ценным и способным на маленькие, но важные победы. Главное — не требовать «идеала», а замечать и поддерживать любой шаг вперёд.

Предложенные педагогические условия и практические приёмы могут быть адаптированы под специфику конкретной образовательной организации и интегрированы в существующие образовательные программы.

Литература:

1. Веракса Н. Е. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. — М.: Мозаика-Синтез, 2018. — 112 с.
2. Веракса Н. Е., Веракса А. И. Дошкольная педагогика. Сборник материалов к семинарам. — М.: Мозаика-Синтез, 2011. — 240 с.
3. Лампен Ф. Развитие речи и коммуникативных навыков у дошкольников / пер. с нем. — М.: Карапуз, 2005. — 192 с.
4. Ельцова О. М., Курцева З. И. Риторика и речевой этикет для дошкольников: программа и методические материалы. — М.: ТЦ Сфера, 2017. — 128 с.
5. Протасова Е. Ю. Теория и методика развития речи дошкольников: учебник для вузов. — М.: Юрайт, 2026. — 312 с.

Эффективные методы и приемы подготовки к ОГЭ по русскому языку в условиях трансформации экзамена (2026–2027 гг.)

Соколова Марина Альбертовна, учитель русского языка и литературы
МОБУ СОШ № 89 г. Сочи имени Героя Советского Союза Жигуленко Е. А. (Краснодарский край)

В статье рассматриваются актуальные подходы к подготовке обучающихся 9-х классов к основному государственному экзамену (ОГЭ) по русскому языку с учетом изменений 2026 года и перспективных нововведений 2027 года. Анализируются ключевые трансформации в системе оценивания сочинения-рассуждения, ужесточение требований к объему письменных работ и введение обязательного комментирования примеров из текста. Особое внимание уделяется конкретным методическим приемам: алгоритмизации, использованию интеллект-карт, игровым технологиям и психологическому сопровождению. На основе анализа результатов ОГЭ-2026 выявляются типичные ошибки выпускников и предлагаются пути их системной профилактики. Материалы статьи представляют практическую ценность для учителей-словесников и методистов, обеспечивая преемственность подготовки с 5-й по 9-й класс.

Ключевые слова: *ОГЭ по русскому языку, сочинение-рассуждение, сжатое изложение, итоговое собеседование, системная подготовка, алгоритмы, интеллект-карты, орфографический анализ, психологическая готовность.*

Введение Подготовка к основному государственному экзамену по русскому языку — стратегическая задача учителя-словесника. Экзамен проверяет не только предметные знания, но и метапредметные умения, востребованные в дальнейшем обучении: способность работать с информацией, анализировать текст и аргументировать позицию. В 2026–2027 годах экзаменационная модель претерпевает существенные изменения, что требует от педагога пересмотра привычных методических подходов и смещения фокуса на формирование универсальных навыков работы с текстом.

Изменения 2026 года: унификация и требования к объему ОГЭ по русскому языку в 2026 году сохранил структуру контрольных измерительных материалов (КИМ), однако были уточнены подходы к оцениванию и расширен перечень нормативных словарей, используемых при разработке заданий.

Унификация заданий 13.1–13.3. Главное новшество — приведение всех трех вариантов сочинения-рассуждения к единому формату. Они оцениваются по схожим критериям: требуется прямой ответ на вопрос, два примера из прочитанного текста и вывод. Важно отметить: жизненный опыт дает максимум 1 балл при отсутствии примеров из текста. *Смягчение критерия «Логичность речи» (СК3).* Увеличено количество допустимых ошибок: две логические ошибки теперь приводят к потере только одного балла (ранее — двух). Ноль выставляется только при трех и более ошибках. *Ужесточение требований к объему.* Исключен особый подход к работам объемом 100–139 слов. Если суммарный объем изложения и сочинения составляет менее 140 слов, баллы за грамотность и фактическую точность речи не выставляются вовсе.

Перспективы 2027 года: пояснение примеров и итоговое собеседование В 2027 году изменения затронут прежде всего сочинение-рассуждение. Введено обязательное требование пояснения приводимых примеров из прочитанного текста. Экзаменуемому недостаточно сослаться на фрагмент — необходимо прокомментировать, как именно пример подтверждает тезис. Максимальный балл за сочинение вырастет с 7 до 8, общий первичный балл — с 37 до 38.

В итоговом собеседовании количество заданий сокращается с четырех до трех: исключен подробный пересказ. Участие в диалоге на жизненные темы заменено беседой по прочитанному тексту. Количество вопросов для диалога увеличено с трех до пяти, максимальный первичный балл уменьшен с 20 до 17.

Системный подход: вертикаль подготовки (5–9-е классы) Ключевой принцип эффективной подготовки — системность. Знания должны накапливаться из года в год. Эффективная модель выстраивается по уровням: 5–6-е классы — базовые навыки работы с текстом; 7–8-е классы — отработка ключевых умений; 9-й класс — интенсивная подготовка. Основу составляет алгоритм «Теория → Алгоритм → Практика → Самооценка». С 5 класса целесообразно вводить комплексный анализ текста (выразительное чтение, определение темы, стиля, выделение ключевых слов), что готовит не только к ОГЭ, но и к ВПР.

Методы и приемы, доказавшие эффективность

1. Алгоритмизация. Для выработки уверенности рекомендуется решать каждое типовое задание по алгоритму 30–40 раз. *Для сжатого изложения:* определение темы через ключевые слова → формулирование идеи → выделение микротем → приемы компрессии (исключение, обобщение, упрощение). Объем — не менее 70 слов. *Для сочинения-рассуждения (2027):* выделение ключевых слов вопроса → тезис → 2 примера → **обязательный шаг: «Как пример подтверждает тезис?»** → вывод.

2. Интеллект-карты (ментальные карты). Позволяют структурировать материал с учетом клипового мышления. При подготовке к сочинению 13.3 карта вокруг понятия (например, «смелость») помогает быстро подобрать аргументы. Структура: центральное слово — главные ветви — ветви 2-го и 3-го порядка.

3. Работа с критериями оценивания. Ознакомление с критериями — инструмент самоконтроля. Рекомендуется практика взаимооценки: ученики выступают в роли экспертов, проверяя работы одноклассников по официальным демоверсиям.

4. Игровые и проектные технологии. Раунды «Орфографическая разминка», «Пунктуация» снимают рутину. Проектная деятельность («Портрет текста», «Банк аргументов») развивает самостоятельность.

Психологическая подготовка ОГЭ — испытание социальной и психологической готовности. Эффективны информационная открытость (знакомство с процедурой) и обучение техникам саморегуляции (дыхательные упражнения, релаксация). Пробные экзамены в условиях, приближенных к реальным, снимают страх перед процедурой.

Типичные ошибки ОГЭ-2026 и их профилактика Анализ результатов выявил затруднения в заданиях 2, 3 (синтаксический анализ неполных предложений), 6 (орфографический анализ: корни с чередованием, повелительное наклонение) и 8 (паронимы). Среди грамматических ошибок лидируют: неправильное построение с деепричастным оборотом, нарушение границ предложения, видо-временная рассогласованность глаголов. В пунктуации — путаница причастных и деепричастных оборотов, избыточные запятые перед союзом «и». Профилактика: регулярные «пятиминутки» («5 минут с синтаксисом», «5 минут с орфографией») для удержания навыка без перегрузки.

Заключение Эффективная подготовка к ОГЭ в 2026–2027 годах не сводится к натаскиванию. Она требует системной работы с 5 класса, опоры на алгоритмы и наглядные схемы. Унификация заданий и введение обязательного пояснения примеров требуют формирования навыка комментирования текста. Сочетание предметной подготовки с психологическим сопровождением формирует у выпускников устойчивые навыки работы с информацией.

Литература:

1. Опубликованы проекты контрольных измерительных материалов ОГЭ 2027 года // Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. — URL: https://obrnadzor.gov.ru (sources= [1]).
2. Рособрнадзор увеличил максимальное количество баллов за ОГЭ-2027 по русскому языку // Объясняем.рф. — URL: https://объясняем.рф (sources= [2]).
3. Методические рекомендации для предметных комиссий субъектов РФ. ОГЭ 2026. Русский язык // ФИПИ. — URL: https://doc.fipi.ru (sources= [6]).
4. Главные капканы ОГЭ по русскому: названы самые частые ошибки девятиклассников // Московский комсомолец. — URL: https://www.mk.ru (sources= [8]).

Арт-челленджи на уроке изобразительного искусства: как превратить ограничения в мотивацию (из опыта работы)

Таршилова Елена Михайловна, заместитель директора, учитель
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 17» Старооскольского городского округа (Белгородская область)

На уроках изобразительного искусства многие педагоги сталкиваются с типичной проблемой: часть учеников боится «нарисовать плохо», другая — делает всё «как всегда», третья — быстро теряет интерес. Артчеллендж решает эти проблемы за счёт одного парадоксального приёма: он сознательно вводит жёсткие ограничения, которые становятся источником творческой свободы.

Ограничение задаёт понятные рамки, убирает страх чистого листа и переключает фокус с «надо сделать красиво» на «надо решить задачу». В результате у ребёнка появляется конкретная цель, измеримый результат и повод гордиться собой. Для учителя это удобный инструмент дифференциации: один и тот же челлендж можно усложнять или упрощать под уровень класса, а также использовать как минипроект, который укладывается в один урок.

Что считать артчелленджем

Артчеллендж — это короткое творческое задание с чёткими условиями: ограниченный набор материалов, времени, цветов, инструментов или приёмов. Его ключевые признаки:

— **Ограниченность по времени.** Обычно 10–40 минут — столько, чтобы успеть начать и увидеть результат.
— **Чёткие правила.** Например: «только три цвета», «только линии», «без ластика».

— **Измеримый критерий успеха.** «Минимум 5 разных ритмов», «не менее 3 фактур», «один крупный акцент».

— **Возможность вариативности.** Один и тот же челлендж может быть выполнен поразному — это и есть пространство для творчества.

Психологическая логика: как ограничения мотивируют

1. **Снижают тревожность.** Когда есть правила, исчезает необходимость «придумывать всё с нуля». Мозг воспринимает задачу как головоломку, а не как экзамен на талант.
2. **Дают право на эксперимент.** Правило «нельзя стирать» или «можно только одну линию» снимает страх ошибки: любая случайность становится частью решения.
3. **Создают ощущение прогресса.** Маленький, но завершённый результат укрепляет уверенность: «Я справился с задачей».
4. **Стимулируют находчивость.** Ограничения заставляют искать нестандартные приёмы и осваивать новые техники.

Челлендж «Одна линия» (5–6 классы)

Цель: развить чувство ритма, композиции и уверенности в линии.

Материалы: бумага А4, чёрный линер/фломастер, простой карандаш (без ластика).

Правила:

— Рисунок выполняется одной непрерывной линией.

— Нельзя отрывать инструмент от бумаги до конца работы.

— Можно пересекать линию самой с собой.

— Время: 15 минут.

Варианты тем: «Город из одной линии», «Фантастическое животное», «Пейзаж без деталей».

Критерии успеха: линия живая и разнообразная (тонкая/толстая, плавная/ломаная), композиция уравновешена, минимум 3 разных ритма.

Методические подсказки: перед стартом покажите 2–3 примера работ художников, где линия играет главную роль (например, наброски Пикассо). В конце устройте минивыставку и попросите ребят найти в чужих работах «самый неожиданный поворот линии».

Челлендж «Три цвета и тень» (7–8 классы)

Цель: освоить работу с ограниченной палитрой и передачу объёма без детальной проработки.

Материалы: гуашь или акрил, кисти, палитра, бумага А3.

Правила:

— Только три цвета: белый, чёрный и один основной (на выбор класса).

— Тень и свет передаются через смешивание с чёрным и белым.

— Детализация запрещена: крупные пятна, минимум мелких штрихов.

— Время: 30 минут.

Варианты тем: «Предмет в драматичном свете», «Силуэт города», «Портрет в контрастах».

Критерии успеха: читаемый объём, выразительный контраст, гармония в палитре, минимум «грязи» (неудачных смесей).

Методические подсказки: заранее подготовьте карточки с образцами смесей (тёплый серый, холодный серый, разбелённый оттенок). Предложите ученикам сначала сделать миниэскиз в одном цвете, чтобы продумать композицию.

Челлендж «Без ластика и без карандаша» (9 классы)

Цель: преодолеть перфекционизм, научиться работать уверенно и видеть в ошибках возможности.

Материалы: акварель, кисти, вода, бумага.

Правила:

— Никаких карандашных набросков.

— Никакого ластика.

— Работа ведётся «от пятна»: сначала крупные заливки, потом акценты.

— Время: 40 минут.

Варианты тем: «Настроение в пятнах», «Абстрактная интерпретация музыки», «Пейзаж по памяти».

Критерии успеха: целостность композиции, выразительность пятен, уверенные мазки, минимум «замыливания» (многократной перемазки одного места).

Методические подсказки: включите на фоне короткий музыкальный фрагмент (1–2 минуты) и попросите зафиксировать первые цветовые ассоциации. В рефлексии обсудите, как случайности (потёки, брызги) стали частью образа.

Дифференциация и инклюзия

Один и тот же челлендж легко адаптировать:

Для начинающих: упрощаем правила и даём больше времени. Например, в челлендже «Одна линия» разрешаем 1–2 остановки.

Для продвинутых: усложняем критерии. Например, добавить условие «использовать ритм линий для передачи настроения».

Для детей с особенностями моторики: заменяем материалы на более удобные (крупные кисти, клейстик, готовые силуэты).

Рефлексия и презентация результатов

Чтобы закрепить мотивацию, важно дать ученикам возможность показать и обсудить результаты. Подойдут форматы:

«Галерея на 5 минут»: работы развешиваются на доске, каждый выбирает одну чужую работу и называет один приём, который ему понравился.

«Плюсминусинтересно»: каждый ученик кратко говорит: что получилось, что было сложно, что хочется попробовать ещё.

«Миниинтервью»: 2–3 ученика рассказывают о своём решении, остальные задают по одному вопросу.

Критерии оценивания, которые поддерживают мотивацию

Вместо оценки «красиво/некрасиво» используйте критерии, связанные с задачей:

Соблюдение правил челленджа. Выполнены ли все условия?

Находчивость. Как ученик использовал ограничения?

Композиция и выразительность. Читается ли идея?

Аккуратность и техника. Насколько уверенно использованы материалы?

Такой подход смещает фокус с «оценки» на «развитие навыков» и делает обсуждение конструктивным.

Заключение

Артчелленджи — это не просто «игры на уроке», а продуманный педагогический инструмент. Ограничения здесь становятся не преградой, а опорой: они дают структуру, снижают тревожность

Цифровое пространство как средство адаптации молодого педагога в образовательной организации

Ускова Юлия Андреевна, студент магистратуры
Научный руководитель: Голубничая Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

В статье автор рассматривает проблему дефицита педагогических кадров и низкого уровня закрепления молодых специалистов в школах на примере Республики Хакасия. Авторы анализируют результаты анкетирования молодых педагогов, выявляя недостатки в их адаптации: слабое знакомство с нормативно-правовой документацией, отсутствие мониторинга профессиональных трудностей и низкую мотивацию к саморазвитию. В качестве решения предлагается использовать цифровое образовательное пространство (ЦОП), которое обеспечит оперативный доступ к документам, персонализированное сопровождение и инструменты для стимулирования профессиональной активности. Отдельно в статье проводится сравнение понятий «цифровая образовательная среда» (ЦОС) и «цифровое образовательное пространство» (ЦОП).

Ключевые слова: *адаптация молодых педагогов, цифровое образовательное пространство, кадровый дефицит, саморазвитие, наставничество*

Кадровый голод в России — это серьезная проблема, которая затрагивает все отрасли экономики. Сфера образования не исключение. По данным федерального статистического наблюдения Минпросвещения на начало 2024/2025 учебного года в республике Хакасия отмечается 426 вакантных должностей [3]. В прошлом учебном году численность работников составляла 10 373 человек (без внешних совместителей и работавших по договорам ГПХ). На начало 2024/2025 учебного года численность работников составила 10 296 человек. Таким образом, мы наблюдаем в республике не только дефицит кадров, но и их утечку. Также по данным статистического наблюдения распределение по возрасту следующее: 6 967 человек до 55 лет и 3 320 человек от 55 лет и старше. Таким образом, число пенсионеров, работающих в школах, составляет 32 % от общего числа работников. При этом молодежь (до 35 лет) составляет всего 18 % (1 899 человек), что почти в два раза меньше числа работников пенсионного возраста. Рассматривая только ситуацию в городах республики на начало 2024 учебного года в школы было принято 747 человека, из них 185 выпускников СПО и 328 ВО. При этом выбыло из школ городов 836 педагогических работников, 822 по собственному желанию. Во всех регионах страны по данным Минпросвещения наблюдается резкое сокращение педагогических кадров в школах со стажем от 3 до 5 лет [3]. Для удержания молодых специалистов в школах, на наш взгляд, необходима хорошо проработанная система наставничества, построение индивидуальной профессиональной траектории, с помощью которой учителя смогут рационально распределять рабочее время и не разочаровываться в профессии. В этой статье предлагаем остановиться на возможности построения индивидуальной профессиональной траектории с помощью цифрового образовательного пространства (ЦОП).

Для начала рассмотрим определения ЦОС и ЦОП и их основные отличия в таблице 1.

Таблица 1. **Сравнение цифровой образовательной среды и цифрового образовательного пространства**

Критерий сравнения	Цифровая образовательная среда (ЦОС) — комплекс условий и возможностей для обучения, развития, социализации, воспитания человека. То, в какой степени будет востребован и использован педагогический потенциал этой среды, зависит от собственной субъектной активности и учебной самостоятельности обучающегося [1, с. 33]	Цифровое образовательное пространство (ЦОП) — «неразрывное единство информации, средств ее хранения и производства, методов и технологий работы, обеспечивающих получение информации субъектами в целях образования» (И. В. Роберт) [2, с. 14]
Сущность	Федеральный проект / экосистема / совокупность условий	Конкретная программная информационная система
Масштаб	Всероссийский (единая федеральная система)	Федеральный, региональный или локальный уровень
Содержание	Инфраструктура + оборудование + интернет + ресурсы + кадры + технологии	Программное обеспечение + учебный контент + сервисы
Функция	Создание условий для цифровой трансформации образования	Непосредственная реализация образовательного процесса
Компоненты	• Высокоскоростной интернет • Техническое оснащение (компьютеры, панели, МФУ) • Информационная безопасность • Библиотека цифрового контента • Цифровые сервисы (Сферум) • Цифровые помощники (ученика, учителя, родителей) • Электронный документооборот	• Готовые учебные курсы • Электронные журналы и дневники • Система контроля знаний (тесты, экзамены) • Инструменты управления обучением • Средства коммуникации • Аналитика и мониторинг успеваемости
Роль	Инфраструктурная, системообразующая	Функциональная, прикладная
Примеры	Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» (нацпроект «Образование»)	ФГИС «Моя школа», ЦОП «Юрайт», региональные ЦОП

Таким образом, для решения поставленной задачи мы будем наполнять цифровое пространство образовательным контентом, который будет содержать следующие разделы:

1) работа с сайтом школы, а именно поиск нормативных документов, регулирующих деятельность педагога;

2) работа с электронным журналом «Дневник.ру»;

3) формирование папки классного руководителя.

Эти разделы выбраны по результатам анкетирования молодых специалистов в МБОУ «Лицей имени А. Г. Баженова». Всего в анкетировании приняли участие 8 человек со стажем работы до 3 лет. В силу специфики профессии 88 % опрошенных составили женщины, 12 % — мужчины. Результаты анкетирования представлены в диаграмме (рисунок 1).

По данным рисунка 1 мы можем провести следующий анализ. Хуже всего в МБОУ «Лицей имени А. Г. Баженова» реализуется знакомство молодого специалиста с нормативно-правовой документацией, регламентирующей его деятельность, четкое определение должностных обязанностей (столбец 1). Также в недостаточной мере, по мнению молодых специалистов, осуществляется мониторинг профессиональных трудностей (столбец 12) и создаются условия, мотивирующие педагогов на саморазвитие (столбец 11). При этом большинство респондентов отметили, что администрация школы направляет молодых специалистов на курсы повышения квалификации, семинары и тренинги (столбец 15). 75 % опрошенных поставили наивысший балл по этому критерию. Также на высоком уровне отмечены: закрепление наставников за молодым педагогом (столбец 3) и создание благоприятной, доброжелательной атмосферы в педагогическом коллективе (столбец 4). Таким образом, в образовательной организации вектор управления адаптацией молодых педагогов направлен на создание комфортной рабочей атмосферы посредством сплочения трудового коллектива и прохождения запланированных курсов повышения квалификации. При этом мотивация педагога на саморазвитие и активное включение в профессиональную деятельность находятся на недостаточном уровне. Вследствие этого, при возникновении спорных ситуаций молодой специалист не сможет самостоятельно выйти из них, так как недостаточно осведомлен о нормативно-правовых документах образовательной организации и нововведений в систему образования.

В связи с этим, внедрение нового цифрового пространства в систему управления адаптацией молодых специалистов представляет собой не просто техническое обновление, а необходимое условие для преодоления выявленных дефицитов. ЦОП способно обеспечить оперативный доступ к актуальной нормативно-правовой документации, организовать непрерывный мониторинг профессиональных трудностей, а также создать инструменты для персонализированного сопровождения и стимулирования саморазвития педагогов. Таким образом, трансформация системы адаптации на основе цифровых решений позволит вывести процесс вхождения молодого педагога в профессию на качественно новый уровень, сочетая комфортную среду с высокой правовой грамотностью и осознанной профессиональной активностью специалистов.

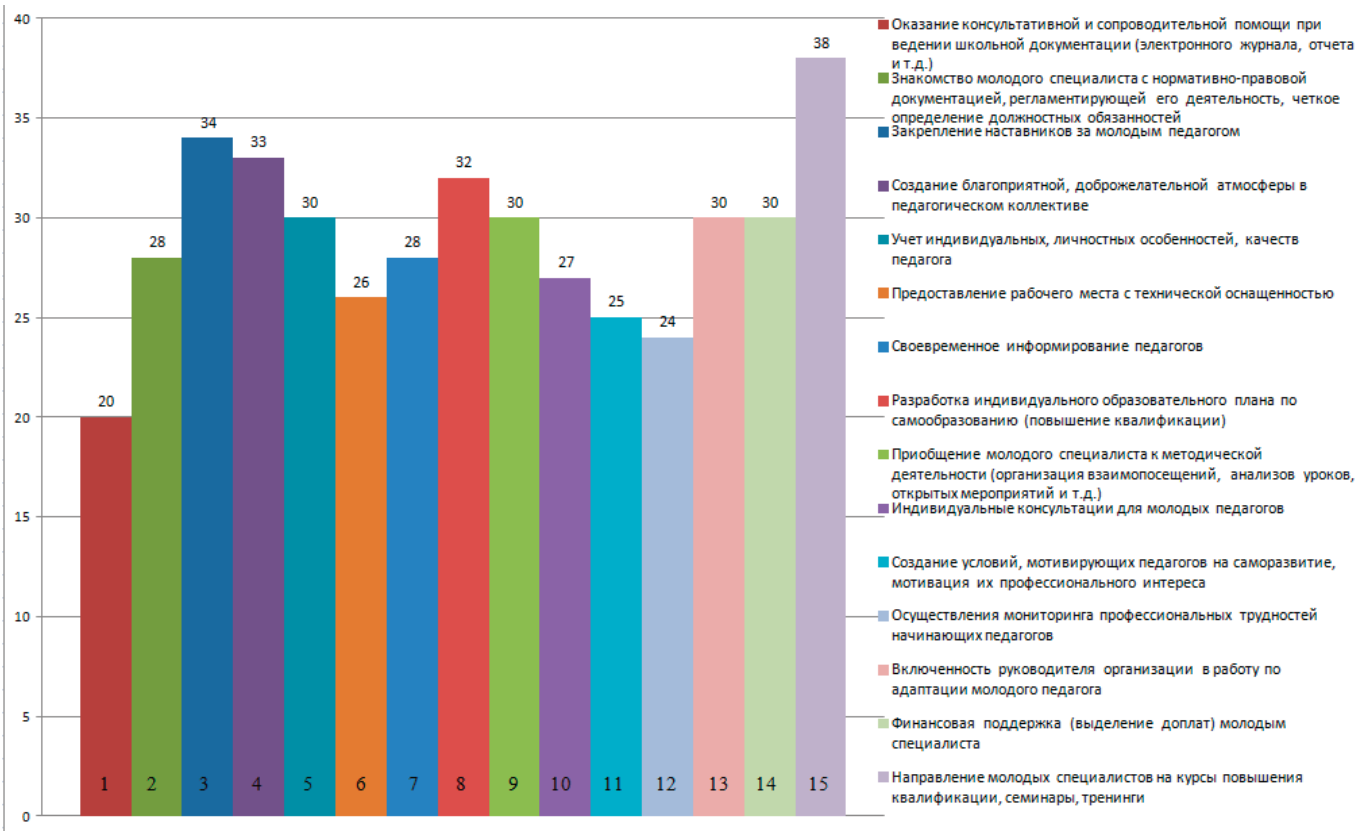

Рис. 1. **Результаты распределения ответов молодых педагогов по оценке условий управления адаптацией молодых специалистов (по карте Текутьевой М. А. и Быкова С. А. [5])**

Литература:

1. Ломовцева, Н. В. Словарь терминов и понятий цифровой дидактики / Н. В. Ломовцева, К. М. Заречнева, О. В. Ушакова, С. Ю. Ярина; Российский государственный профессионально-педагогический университет. — Екатеринбург: РГППУ: Ажур, 2021. — 84 с. — ISBN 978–5-91256–528–2.
2. Иванова, Е. О. Дидактика в информационном обществе / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская // Педагогика. — 2009. — № 10. — С. 8–15.
3. Федеральное статистическое наблюдение Минпросвещения на начало 2024/2025 учебного года [Электронный ресурс] // Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт. — URL: https://edu.gov.ru/activity/statistics/general_edu (дата обращения: 22.07.2025). — Текст: электронный.
4. Моисеев, А. М. Управление школой: организационные и психолого-педагогические аспекты: словарь-справочник: учебное пособие для студентов вузов / А. М. Моисеев, А. А. Хвана. — Москва: Вузовский учебник, 2015. — 226 с. — URL: https://znanium.ru/catalog/document?id=454101 (дата обращения: 24.10.2025). — Текст: электронный. — Доступ по подписке.
5. Текутьева, М. А. Организационно-педагогические условия управления профессиональной адаптацией молодого педагога в общеобразовательном учреждении: специальность 44.04.01 «Педагогическое образование»: выпускная квалификационная работа магистра / Текутьева Мария Андреевна; Тюменский государственный университет. — Тюмень, 2020. — 157 с.

Практические подходы учителя к формированию и использованию банка заданий по английскому языку в школе

Хоконова Фатима Сальбиевна, учитель английского языка;
Кулешова Надежда Михайловна, учитель английского языка
МОУ СОШ № 75 имени Героя Советского Союза А. П. Малышева г. Сочи (Краснодарский край)

В статье рассматривается практический опыт создания и применения банка заданий по английскому языку как инструмента обеспечения преемственности, дифференциации и достижения образовательных результатов. Представлена структура банка, принципы отбора и адаптации заданий, этапы апробации и анализа эффективности. Эмпирические данные внутреннего мониторинга демонстрируют влияние систематизированного банка заданий на качество обучения, снижение типичных ошибок и оптимизацию подготовки учителя.

Ключевые слова: *банк заданий, английский язык, дифференцированный подход, методическая система, практико-ориентированные задания, оценка образовательных результатов.*

Сегодня учитель — не просто объясняющий правило, а координатор: он учитывает методику, уровень каждого ребёнка, требования программы и оперативно подбирает рабочие задания. В разноуровневом классе легко потерять логику урока — банк заданий помогает сохранять преемственность, гибко адаптироваться к детям и избегать выгорания. Для молодых педагогов такой набор проверенных форматов и критериев — надёжная опора в начале пути, и это уже подтверждено на практике.

В нашей школе такой банк формировался три года, и всё держалось на одной простой, но продуманной таблице в Google Sheets. Мы специально сделали её максимально понятной, чтобы любой учитель мог быстро сориентироваться. В ней были такие поля: тема, тип задания, цель, уровень сложности (базовый, повышенный, высокий), формат работы (индивидуально, в паре, группой), источник (учебник, подкаст, своё задание), дата добавления, результаты апробации и короткие рекомендации — например, «лучше давать после разбора примеров» или «обязательно добавьте визуальные опоры». Такая структура спасала от хаоса: нужное находилось за пару кликов, а эффективность материалов можно было отслеживать и корректировать.

При этом важно, что отбор заданий у нас шёл не по принципу «нравится/не нравится», а по чётким критериям. Нам было важно, чтобы упражнение работало именно на продуктивные навыки: чтобы ребёнок не просто выбирал вариант, а реально говорил или писал. Ещё один момент — чёткие критерии оценивания: без них любая работа превращается в гадание. Плюс — возможность адаптации: одно и то же задание должно было «работать» и для более слабых, и для сильных учеников. И, конечно, контекст и интересы ребят: если задание про спорт, пусть там будут виды спорта, которые им реально знакомы, а не абстрактные примеры из старого учебника.

Источники мы брали самые разные: УМК, статьи, подкасты, видео, адаптированные форматы ОГЭ и ЕГЭ (с

учётом возраста), ну и, конечно, авторские задания, придуманные под конкретные коммуникативные задачи. При этом адаптация — это не про «упростить любой ценой». Мы старались снижать когнитивную нагрузку за счёт визуальных опор, пошаговых инструкций и примеров. Например, для эссе на уровне B1 мы давали не просто тему, а план с вопросами-подсказками, список полезных фраз и подборку типичных ошибок. Так ребята не тратили силы на поиск формулировок, а фокусировались на содержании. А для сильных учеников, наоборот, предлагали открытые задания: проанализировать, аргументировать, найти информацию самостоятельно.

Апробация у нас шла поэтапно. Сначала новое задание пробовали на одной группе, внимательно смотрели, где ребята спотыкаются, какие формулировки сбивают, какие критерии оценивания оказываются непонятными. Потом вносили правки и только после этого добавляли в банк с пометкой «апробировано» и короткими рекомендациями. Такой подход здорово снижал количество ошибок и повышал эффективность.

Чтобы было нагляднее, расскажу про нашу работу с темой «Present Perfect» в 7 классе. В банке у нас лежали разные форматы, но все они вели к одной коммуникативной задаче: научиться использовать это время для описания жизненного опыта и завершённых действий, результат которых важен сейчас. *На базовом уровне* ребята выбирали правильную форму глагола из двух вариантов, опираясь на контекст. Это помогало «нащупать» логику времени без лишней нагрузки. *На повышенном уровне* они уже перефразировали предложения, используя Present Perfect, без образца — тут требовалась большая самостоятельность. *Ещё один повышенный формат* — составление коротких рассказов по картинкам. К ним мы добавляли словамаркеры (already, yet, just), чтобы ребята учились их уместно применять.

Для базового и повышенного уровней хорошо работало обсуждение личного опыта с опорой на вопросыподсказки: «Что ты уже успел сделать этим летом?», «Есть ли чтото, что ты ещё не попробовал?» Такие вопросы помогали связать грамматику с реальной жизнью.

На высоком уровне мы давали редактирование текста с типичными ошибками. Ребята находили и исправляли неверные формы Present Perfect — это здорово тренировало внимание и понимание нюансов. Важно, что все эти форматы не были разрозненными: они выстраивались в логическую цепочку, где каждое следующее задание чуть сложнее предыдущего. Так учитель мог гибко подбирать упражнения под уровень класса и постепенно усложнять материал.

В течение года мы вели внутренний мониторинг и смотрели не только на баллы, но и на то, как меняется сама работа учителя и вовлечённость детей. Нас интересовали такие показатели: сколько времени уходит на подготовку к урокам, какая доля заданий направлена на продуктивные виды деятельности, какой процент ребят справляется с заданиями, какие ошибки встречаются чаще всего, насколько дети вовлечены и как растут их результаты. И цифры оказались очень показательными: время на подготовку сократилось на 30–40 % — потому что не нужно было каждый раз искать или придумывать с нуля: готовые и уже проверенные материалы были под рукой; доля заданий на говорение и письмо выросла с 35 % до 60 % — за счёт того, что в банке изначально делали упор на продуктивные форматы; количество типичных ошибок (например, в использовании времён) снизилось примерно на 25 % — благодаря тому, что ребята многократно отрабатывали конструкции в разных контекстах; преемственность между классами стала заметнее: общие критерии оценивания и похожие форматы заданий помогали сохранять единый подход; уровень вовлечённости тоже вырос: разнообразие форматов и релевантные контексты делали уроки интереснее. Эти данные подтвердили, что банк заданий — это не просто способ сэкономить время, а реальный инструмент повышения качества обучения.

Исходя из нашего совместного опыта, мы бы посоветовали коллегам несколько простых, но рабочих шагов:

1. Начните с чёткой структуры. Определите основные темы, виды речевой деятельности и уровни сложности, а затем создайте единую таблицу для хранения заданий. Пусть она станет вашим «методическим компасом».

2. Комбинируйте источники. Учебники, аутентичные материалы и собственные задания — вместе они дают нужную гибкость. Главное — адаптировать всё под реальные потребности ребят.

3. Обязательно апробируйте и анализируйте. Протестируйте новое задание на одной группе, зафиксируйте, где возникают трудности, и скорректируйте формулировки и критерии.

4. Продумывайте дифференциацию. Для каждого уровня должны быть варианты с разной степенью поддержки: комуто нужны подсказки и примеры, а комуто — открытые задачи на анализ и аргументацию.

5. Регулярно обновляйте банк. Добавляйте новые задания, убирайте те, что не работают, и корректируйте критерии на основе обратной связи.

6. Используйте банк как инструмент поддержки коллег. Делитесь материалами, создавайте общие папки, обсуждайте, что работает, а что нет. Совместный разбор сильно ускоряет профессиональный рост.

Банк заданий по английскому — живой инструмент: его сила в структуре, логике и ориентации на результат. Он помогает балансировать качество обучения, нагрузку и мотивацию, а в командной работе становится мощным ресурсом для всей школы.

Литература:

1. Конышева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Конышева. — СанктПетербург: Каро, 2008. — 188 с.

2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — Москва: Просвещение, 1991. — 223 с.
3. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. — 3е изд. — Москва: Академия, 2010. — 368 с.
4. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. — Москва: Просвещение, 1991. — 287 с.
5. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие / А. Н. Щукин. — 4е изд. — Москва: Филоматис, 2011. — 475 с.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Образная метафора животных в русских и китайских пословицах (на примере волка, медведя и дракона)

Мэй Шуфань, студент
Государственный университет просвещения (г. Москва)

Пословицы отражают многовековой народный опыт и этнокультурные особенности общества. Пословицы с зоонимами используют метафору для переноса черт животных на человеческие качества и социальные явления. В русской и китайской лингвокультуре одно и то же животное может иметь разную оценочную коннотацию. В статье проводится сопоставительный анализ метафорических образов волка, медведя и дракона, раскрываются сходства и различия их символики, объясняются причины расхождений с учётом географических, мифологических и мировоззренческих факторов.

Ключевые слова: *пословицы, зоометафора, русско-китайское сопоставление, лингвокультурология, волк, медведь, дракон.*

Введение

Пословицы относятся к паремиологическим единицам языка, они сохраняют народные моральные нормы и оценки действительности. Особую группу составляют пословицы-зоонимы, где действует механизм зоометафоры: биологические и поведенческие черты животных переносятся на человека и социальные отношения.

Русский и китайский языки принадлежат разным языковым семьям, их культуры формировались в отличающихся географических и исторических условиях. Образы волка, медведя и дракона наглядно демонстрируют расхождения в символике. Волк в обеих культурах в основном несёт негативную окраску, но в русском фольклоре приобретает дополнительное значение выживания и свободы. Медведь — символ мощи в России, а в Китае ассоциируется с неуклюжестью. Дракон является священным символом Китая, в русской традиции он выступает как злой разрушительный монстр.

Цель работы: сопоставить метафорические значения волка, медведя и дракона в пословицах двух культур и определить этнокультурные причины их различий.

Задачи:

1. охарактеризовать понятие зоометафоры в паремиологии;
2. проанализировать зооообразы волка, медведя и дракона в русских и китайских пословицах;
3. выявить основные факторы, обуславливающие расхождения коннотаций.

Материалом исследования послужили русские пословицы из сборника В. И. Даля и словаря В. П. Жукова, а также китайские идиомыпословицы. Применены описательный и сопоставительный методы, лингвокультурологический комментарий.

1. Теоретические основы зоометафоры

Метафора является главным средством образности пословиц. Зоометафора понимается как перенос признаков животного на человека и общественные явления. Как отмечает В. М. Мокиенко, паремии и фразеологизмы отражают языковую картину мира народа, а зоонимы являются важной частью культурного кода.

Семантика животного образа не определяется исключительно биологическими особенностями зверя. Она формируется под влиянием географии, мифов, быта и народных верований. Ключевым понятием выступает **культурная коннотация** — дополнительный оценочный смысл, существующий в рамках определённой культуры. В русской культуре один образ может сочетать положительные и отрицательные черты, в китайской традиции оценка диких хищников в большинстве случаев однозначно негативна.

2. Сопоставительный анализ образов животных в пословицах

2.1 Образ волка

В обеих культурах волкхищник имеет преимущественно негативную коннотацию, связанную с жестокостью, жадностью и коварством.

Русские пословицы:

1. *Волк в овечьей шкуре* — человек, скрывающий злые намерения под маской доброты.

2. *Голоден как волк* — очень жадный или сильно голодный человек.

3. *Волка ноги кормят* — для успеха нужны труд и подвижность.

В русской лингвокультуре образ волка двойственный: помимо хищности он символизирует выносливость, самостоятельность, умение выживать в суровых условиях тайги.

В китайской культуре образ волка полностью отрицательный:

1. 狼子野心 — непомерные хищнические амбиции.

2. *Белоглазый волк* — неблагодарный предатель.

Для земледельческого Китая волк был опасным врагом скота, поэтому он никогда не наделялся положительными качествами.

2.2 Образ медведя

Медведь — яркий пример контрастной символики. В русской культуре это «хозяин леса», древний тотем, символ силы и основательности.

Русские пословицы:

1. *Два медведя в одной берлоге не живут* — два сильных человека не могут сосуществовать вместе.

2. *Медведь не так страшен, как его малюют* — внешне грозный человек на самом деле не опасен.

В русском фольклоре медведь часто добродушен, его неуклюжесть не делает его отрицательным персонажем.

В китайской культуре медведь ассоциируется с неуклюжестью и неловкостью. В древности он редко встречался в повседневной жизни земледельцев, не стал объектом почитания и воспринимался как простой неповоротливый дикий зверь.

2.3 Образ дракона

Дракон демонстрирует максимальный культурный контраст.

В китайской традиции **лун** (龙) — священное мифическое существо, символ власти, дождя, благополучия и процветания. Китайские идиомы:

1. 望子成龙 — желать сыну высокого положения и успеха.

2. 龙腾虎跃 — символ энергии и расцвета.

Дракон-покровитель посылает дожди, необходимые для земледелия, все выражения с ним имеют положительную окраску.

В русской культуре дракон — многоголовый крылатый монстр, символ зла и разрушения. В сказках герои обязательно побеждают дракона, в пословицах у него нет благоприятных значений.

Заключение

Сопоставление пословиц показывает, что зоометафоры имеют ярко выраженную национальную обусловленность. Образ волка имеет общую негативную основу, но в русской культуре дополнен идеями свободы и выживания. Медведь в России — символ силы, в Китае — неуклюжести. Дракон — самый контрастный символ: сакральное благоприятное существо Китая и злой монстр русской сказки.

Расхождения символики порождаются географией, мифологией и хозяйственным укладом народов. Изучение зооообразов помогает избежать ошибок межкультурного общения и глубже понять языковую картину мира русских и китайцев.

Литература:

1. Даль В. И. Пословицы русского народа [Текст]. — М.: Художественная литература, 1984. — 688 с.
2. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок [Текст]. — М.: Русский язык, 2000. — 544 с.
3. Мокиенко В. М. Загадки русской фразеологии [Текст]. — СПб.: Авалон, 2005. — 352 с.
4. Хао Хуэйминь. Фразеообразующий потенциал зоонимической лексики в русском и китайском языках [Текст] // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2018. № 3. С. 7886.

Expressing emotions in blogs about contemporary art from the perspective of evaluation theory (based on the post «9 Tips for Beginner Artists» by M. Lebedeva)

Zhai Shihua, listener
Blagoveshchensk State Pedagogical University (Amur Oblast)

This study examines evaluative language and audience reception in digital abstract painting through the case study of Indie Ru's «9 Tips for Beginner Artists». Two types of authentic corpora are analyzed: the video and 183 viewer comments. Findings reveal that within the Attitude system, Appreciation resources predominate, followed by Affect and Judgement. Critical comments exhibit a dis-

tinct gender dimension, revealing the dual dilemma faced by female artists on digital platforms. This study provides an operational linguistic analytical pathway for reception research in the digital age.

Keywords: *appraisal theory, attitude system, art discourse, abstract painting, Indie Ru, digital platforms.*

Introduction

The digital age has fundamentally changed the way audiences interact with artworks. When paintings are moved from the physical space of galleries to digital platforms such as YouTube, the way audiences engage with artworks has undergone a fundamental transformation. On digital platforms, audiences not only enter the works with aesthetic experiences but also bring along curiosity about the creative process, inquiries about technical details, and multi-dimensional evaluations of the artists themselves.

This article selects a YouTube video tutorial by the artist Maria Lebedeva, known professionally as Indie Ru, and comments to this video as the research object. It is crucial to clarify that «9 Tips for Beginner Artists» is the title of the video, not the painting itself. The painting featured in the video does not have a separate title. In the video, the artist demonstrates her creative process step by step and provides nine practical tips on how to paint an abstract artwork. Indie Ru is a Russian artist who currently resides in Montenegro. In her channel description, she describes herself as a full-time visual artist with two distinct directions: conceptual art, which she likens to "a knife I use to rummage in myself," and healing, meditative abstract acrylic paintings meant to bring beauty and harmony to a space. Her style is modern, tactile, and deeply introspective, using unconventional materials to create textured dialogues. She holds a Certificate in Post-War Abstract Painting from the Museum of Modern Art in New York and shares her creative process on her YouTube channel.

The data come from a YouTube video in which Indie Ru demonstrates the creation of an abstract painting and provides nine practical tips for beginner artists. The video makes available three distinct elements: the visual process and the finished painting; the artist's instructional text in the video description; and viewer comments below the video. The comments analyzed below are viewer reactions to this video, including evaluations of the demonstration, the artist's tips, the modern abstract style, and the finished painting. The painting itself serves as the shared referent that both the artist's rational guidance and the viewers' emotive evaluations address. Therefore, the object of analysis is the interplay between the artist's rational creative discourse and the audience's evaluative reception, as manifested in the description text and comments. This study is a reception study of evaluative language, not a formalist art-historical analysis of the painting.

Theoretical Part

Expression of emotions in digital sphere interests scientists nowadays [3, 4, 5]. J. R. Martin and P. R. R. White systematically expounded the evaluation theory [4]. This theory is rooted in Halliday's systemic functional linguistics and aims to analyze how language expresses attitudes, constructs interpersonal relationships, and regulates emotional intensity. The Appraisal Theory consists of three subsystems: the attitude system, the engagement system, and the graduation system.

Within the attitude system, Martin and White distinguish three subcategories: Affect, Judgement, and Appreciation. The core difference among these three lies in the evaluation target — what is being evaluated. Affect evaluates the speaker's own emotional state. It concerns feelings and emotional reactions, categorized along dimensions such as happiness/unhappiness, security/insecurity, and satisfaction/dissatisfaction. [4]. Judgement evaluates other people's behaviour or character according to social norms and ethical standards. It subdivides into social esteem (normality, capacity, tenacity) and social sanction (veracity, propriety). Appreciation evaluates things, processes, or abstract phenomena, including artworks, texts, and policies. It subdivides into reaction, composition, and valuation. Comments such as «Beautiful» or «Nice technique and great effect» evaluate the artwork itself rather than the viewer's emotions or the artist's character [4]. The distinction among these three subsystems can be summarized by the evaluation target: affect targets the speaker's self; judgement targets other people; appreciation targets things.

M. Boler, Y.-J. Kweon, and M. N. Thresaigh proposed a multi-method approach called «Affective Discourse Analysis», specifically designed to track and code emotions on digital platforms [2]. Their core argument is that emotions are not the private property of the speaker, but are constructed by the audience in digital interactions.

M. Alcántara-Plá proposed a new framework for analyzing emotions in discourse. He states: Emotions are constructed by the recipients, not by the speaker or the discourse itself [1].

Materials and Methods

The primary data source is a YouTube video by Indie Ru titled «9 Tips for Beginner Artists» [6]. It must be emphasized that this title refers to the video tutorial, not the painting itself. In this video, the artist demonstrates her painting process and explains nine practical tips for beginners. The comments analyzed below are viewer reactions to this video, including evaluations of the demonstration, the artist's tips, the modern abstract style, and the finished painting.

The video initially had over 500 viewer comments. After manually screening to remove duplicates, pure emoji responses, and semantically meaningless remarks, a total of 183 representative comments were selected as the emotive/evaluative corpus for analysis. The analysis does not examine the video's visual editing or the painting's formal elements directly. In-

stead, it examines how the artist's rational guidance is received and re-evaluated by viewers through appraisal resources.

Analysis

The video provided by Indie Ru in the description section of the film is a highly rationalized and structurally rigorous text.

From the perspective of evaluation theory, these 9 tips belong to monogloss (single-speech) discourse, containing almost no emotional resources and hardly using graded resources. However, the 6th tip ("Make the color less childish and more refined") and the 9th tip ("Make the signature part of the composition") subtly reveal the artist's self-positioning: rejection of childishness, pursuit of maturity, and fully integrating the "self" into the overall work. This highly rational creative logic sets specific expectations for the audience's acceptance.

Furthermore, from a linguistic perspective, these 9 tips heavily rely on imperative sentences (e.g., «Start with»..., «Use the rule of»...). This creates a highly instructive and directive speech act. This rational, commanding tone forms a striking tension with the spontaneous, abstract nature of her painting process, which serves as the contextual background for the audience's subsequent emotional evaluations. It is also worth noting the contrast between the artist's written instruction and her spoken commentary. While the written tips are purely technical, the artist's spoken narration in the video remains calm, professional, and devoid of excessive emotional expression. This «zero-degree emotion» in her oral delivery stands in sharp contrast to the explosive emotional projections found in the comment section, forming what can be described as an «emotional potential difference» that drives the audience's subsequent evaluative language.

Among the 183 selected audience comments, which are reactions to the video, the artist's demonstration, and the final painting, appreciation-related attitude resources accounted for the largest proportion. These comments typically offer brief but intense aesthetic evaluations of the artwork itself, such as "Beautiful", "Gorgeous", "Stunning", "Wonderful", "Fantastic", and "Amazing". The immediacy of these reactions reflects the viewers' direct aesthetic experience of the painting.

Emotional resources constitute the second largest category. Many of these comments exhibit the «extension» mode described in the evaluation theory — emotional speech acts that expand from praising the work itself to personal emotional experiences. For example, @sourceactivation wrote: «This was such a beautiful piece that it made me cry. I just decided this year to try and learn how to paint. I have always been someone who thought they had no skill or talent. But I don't want to reply that story anymore». This comment indicates that art reception has gone beyond simple aesthetic experience and transformed into the reconstruction of personal life narratives.

Judgmental resources accounted for the smallest proportion, mainly focusing on the audience's evaluation of the artist's ability, such as «You are so talented!» (@sandy Malone7554), «Super skilled artist and unique abstract work» (@mizanurrahman-mk5bo), «You are an extraordinary Artist of abstract painting» (@JacobMendozaArellano).

When the comments are further examined by evaluation target, the painting itself is the most frequently evaluated object, followed by material inquiries. Evaluations of the artist's skill appear in a moderate number of comments, while evaluations of the artist's body or appearance appear in a small but notable number of comments. Finally, comments that primarily express the viewer's own emotional state account for a significant portion. This distribution confirms that the painting's aesthetic qualities and unconventional materials are the primary anchors of viewer attention, while the artist's physical appearance becomes a secondary and often critical point of evaluation.

A particularly notable finding is the high interweaving of appreciation resources and emotional resources in inquiries about materials (salt, sand). Many comments involve material issues, such as: «Hi Indie, what is the small particle you put on the canvas? Is it salt?» (@J06271984). Comment @sonalimazumdar_54 was particularly typical: «Stunning work. I had no idea that ink could create the same effect with salt on canvas». This indicates that the «salt» material produced a defamiliarizing effect, subverting the audience's existing expectations of painting materials.

In the graduation system, the usage frequency of force resources is significantly higher than that of focus resources. Audiences enhance their emotional expression through lexical intensification (words like «amazing» and «absolutely stunning»), punctuation intensification (the extensive use of exclamation marks), repetition intensification (phrases like «SOOOO BEAUTIFUL», «Suuuuuper», «Coooollll»), and capitalization intensification (words like «WOW» and «LOVE THIS ONE!»). Focus resources are less common and mainly manifest as the use of «true» and «real» (such as «This is not a true abstract painting» by @shaunwassall7416). This distribution indicates that on digital platforms, audiences tend to express emotions by increasing intensity rather than by precisely defining the evaluation range. This is consistent with the immediacy and colloquial nature of digital comments — after quickly viewing a film, audiences tend to express emotional impacts using short and intense language.

From the perspective of the engagement system, the audience comments exhibit a significant feature of heterogloss (multiple voices). Many comments establish a dialogue relationship with the artist or other viewers by directly asking questions (such as «Is this your technique?!» or «What is unbleached white?» by @julieurlage1742, @FreshAcrylics, @SueHowie152), responding to others, and building a community (such as «As an abstract artist myself, I really enjoyed your tutorial»). These multi-voice discourses reflect the «dialogic expansion» described by Martin and White — commenters actively create dialogue spaces for other voices, making the comment area a multi-voiced interactive field [4].

In the judging resources, there is a group of comments that deserve special attention. These comments place the artist's body at the center of the evaluation and confuse profes-

sional ability with external appearance: «Are you advertising your art skills or yourself? Everyone has legs... people are here for tutorials on art, not bodies» (@marygraydon6522), «Your leg pose in your thumb nail was the dumbest thing I have seen in a while. LOL» (@RickStoneSoloist).

From the perspective of evaluation theory, these comments belong to the «appropriateness» subclass in the judgment system — commenters make moral judgments on the artist's behavior (cover selection). It is worth noting that these judgment resources do not target the art work, but the artist's body. At the same time, other comments praise the artist's body or feminine sensibility in an objectifying manner: «I see that you are a ballet dancer too».... (@botutu1). These comments, whether hostile or admiring, share a common feature: they shift the evaluative focus from the artwork to the artist's physical appearance, revealing the dual dilemma faced by female artists on digital platforms.

The transmission of emotion from the artist to the audience is not a mechanical, one-way process but rather a dynamic interplay of multiple mechanisms. Material echoing is one clear pathway: the artist's use of salt and sand directly triggers tactile curiosity in viewers, as seen in inquiries like «Is it salt?» Alongside this, technical amplification occurs when the artist's imperative instructions such as «Use the rule of thirds» or «Make your signature part of the composition» are transformed into viewer praise like «Nice technique» and «Super skilled artist».

Furthermore, the multilingual nature of the comments (English, Russian, Spanish, French, Italian, Portuguese, Indonesian, and Japanese) reveals that this emotional resonance transcends linguistic boundaries. This cross-cultural resonance underscores the universal accessibility of the emotional dialogue initiated by the painting and the artist's guidance.

Conclusion

This study, through a comparative analysis of the artist's nine creative tips presented in the video and 183 selected viewer comments reacting to the video, the modern abstract style, and the finished painting, reveals the multifaceted nature of artistic reception on digital platforms. The evaluation of the artwork is predominantly appreciation-driven, with viewers prioritizing immediate aesthetic judgments of color, composition, and texture, while emotional projection remains a significant secondary force that allows personal narratives to intertwine with aesthetic experience. This dynamic is further amplified by the graduation system, where audiences rely on lexical intensification, punctuation, repetition, and capitalization to convey intensity rather than precise evaluation boundaries. In this process, material exploration emerges as a tactile anchor, bridging the artist's rational creation with the viewer's sensory imagination. However, this reception is not without friction. Critical comments frequently shift the evaluative focus from the artwork to the artist's body and appearance, exposing the gendered scrutiny and platform economic logic that female creators must navigate. Ultimately, these findings provide an operational linguistic pathway for understanding artistic reception in the digital age, demonstrating that the comment section is not merely a space for aesthetic evaluation but a complex field where rational guidance, emotional resonance, and socio-cultural tensions intersect.

References:

1. Alcántara-Plá, M. Understanding Emotions in Hate Speech: A Methodology for Discourse Analysis / M. Alcántara-Plá // Discourse & Society. — 2024. — Vol. 35, № 4. — P. 417–433. DOI: 10.1177/09579265231222013.
2. Boler, M. Digital Affect Culture and the Logics of Melodrama: Online Polarization and the January 6 Capitol Riots through the Lens of Genre and Affective Discourse Analysis / M. Boler, Y.-J. Kweon, M. N. Thresaigh // Social Media + Society. — 2024. — Vol. 10, № 1. — P. 1–18.
3. Lee, H. Art in the Platform Age: Korean and English Audience Responses to Choi U-Ram's "Round Table" in YouTube / H. Lee, J. Kim // The Journal of the Convergence on Culture Technology (JCCT). — 2026. — Vol. 12, № 2. — P. 1–9.
4. Martin, J. R. The Language of Evaluation: Appraisal in English / J. R. Martin, P. R. R. White. — London: Palgrave Macmillan, 2005. — 278 p.
5. Park, C. S. Collective Emotions on Social Media: An Examination of Collective Emotions in YouTube Comment Sections Below New Videos and Their Political Consequences / C. S. Park, M. A. M. Molla // Howard Journal of Communications. — 2025. — Vol. 37, № 6. — P. 1155–1176. DOI: 10.1080/10646175.2025.2587082.
6. URL: https://youtu.be/OFNijNbBMhc; accessed: 01.09.2026

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 42 (645) / 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 28.10.2026. Дата выхода в свет: 04.11.2026.

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.