

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



5 2026
ЧАСТЬ IV

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 5 (608) / 2026

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображен *Бертран Рассел* (1872–1970), британский философ, логик, математик и общественный деятель.

Лорд Бертран Артур Уильям, третий граф Рассел, родился в графстве Монмутшир (Уэльс). Уже к своему четвертому дню рождения он остался полным сиротой. После смерти родителей мальчика, его старшего брата Фрэнка и сестру Рэйчел взяла на попечение их бабушка — графиня Рассел. Бабушка была достаточно строгой и серьезной леди и бездельничать внукам не давала. К пятнадцати годам будущий философ уже свободно знал немецкий и французский языки. Мальчик увлекался естественной историей, античной философией и математикой.

В 1889 году Бертран Рассел поступил в Тринити-колледж Кембриджского университета. Уже на втором году обучения ему была оказана высокая честь: математик и философ Альфред Уайтхед предложил принять юного Рассела в дискуссионное общество «Апостолы». В этом обществе Рассел сдружился с Джорджем Эдвардом Муром, который стал его ближайшим другом на много лет.

Дед Бертрана — лорд Джон Рассел — в юности встречался с Наполеоном, а потом был и министром внутренних дел, и премьером. Таким образом его внуку была обеспечена прекрасная карьера, во всяком случае ее начало. Бертран начал дипломатическую работу в Париже, затем его перевели в Берлин. Там он не только работал в посольстве, но и изучал немецкую философию. Молодой человек приступил к изучению трудов Маркса, общался с лидерами социалистов и в 1896 году издал ставшую классической книгу: «Германская социал-демократия». После ее выхода в свет он стал знаменитым.

В Англии и США его пригласили читать курс лекций, а в 1900 году он участвовал во Всемирном философском конгрессе в Париже. Его увлечение марксизмом, казалось, приведет его как минимум в ряды радикальных социалистов. Но, отдавая должное социалистическим идеям, Рассел был категорически против государственного контроля над общественным производством. Он вообще считал государственные машины и произвол чиновников причиной большинства бед человечества.

Когда началась Первая мировая война, Рассел немедленно вступил в организацию «Противодействие призыву на военную службу». Он анонимно издал листовку «Два года тяжелой работы для отказывающихся повиноваться велению совести». В ней он выступил в защиту права человека отказаться от воинской повинности. Руководство Тринити-колледжа, где он уже был преподавателем, вынуждено было уволить его. Он продолжил бороться за право отказываться от призыва по религиозным

и политическим мотивам и написал в «Таймс» статью, основная мысль которой звучала неделикатно: «Политическая свобода в Великобритании обернулась фарсом». Его оштрафовали на сто фунтов стерлингов, конфисковали библиотеку, и закончилось это в 1918 году заключением в Брикстонскую тюрьму на шесть месяцев. За решеткой он написал «Введение в философию математики».

В мае 1920 года Бертран Рассел отправился в составе лейбористской делегации в Россию, где провел месяц. «Лорд-большевик» встретился с Троцким, с Горьким, поэтом Александром Блоком, выступил с лекцией в Петроградском математическом обществе. И конечно, около часа беседовал с Лениным. В ходе бесед с Лениным Бертран Рассел отметил его ограниченность и узколюбое понимание марксистской ортодоксии, озлобленность и жесткость. Результатом этой поездки стали книги «Практика и теория большевизма» и «Большевизм и Запад».

Бертран Рассел путешествовал по миру, читая лекции в Америке, Китае и Европе. В Кембридже в 1945 году вышла книга «О человеческом познании. Его сферы и границы», в которой Бертран Рассел доступно изложил основные философские принципы естественных наук.

В период Второй мировой войны Рассел отказался от пацифизма и издал две фундаментальные работы: «Исследование значения и истины» и «История западной философии». При этом он не прекращал активно бороться за мир: в 1950–60-е годы выступал против ядерного оружия и за участие в антивоенных акциях снова оказался в тюрьме.

В следующие годы Рассел усиленно изучал педагогику, включая новаторские методы образования. Он написал книги «Об образовании», «Образование и общественный строй».

Еще во время учения в Кембридже Бертран Рассел близко познакомился с Элис Смит, происходившей из рода филаделфийских квакеров. Интересно отметить, что Бертран Рассел был официально женат четыре раза, не считая многочисленных романов с поклонницами его таланта. Свои взгляды на супружеские отношения Бертран Рассел изложил в книге «Брак и нравственность», за которую в 1950 году получил Нобелевскую премию по литературе.

До конца жизни Рассел отстаивал свои идеи и выпустил несколько десятков книг. Последними его книгами стали «Портреты по памяти», «Факт и вымысел», третий том «Автобиографии». Умер Рассел 2 февраля 1970 года от гриппа, прожив почти столетие.

Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Авдеева Д. Н.

Возможности нейропсихологического подхода как средства коррекции дисграфии у младших школьников 205

Авдеева Д. Н.

Коррекции дисграфии у младших школьников на основе нейропсихологического подхода..... 209

Ахраменко Е. В.

Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку..... 214

Вострикова В. В.

Патриотическое воспитание старших дошкольников через систему прогулок-походов 216

Гетманцева Е. М.

Организация эффективного учебного процесса в начальной школе посредством гибкого графика чередования активности и отдыха на уроке 218

Гугулян А. Б., Данько Т. В.

Роль книги в обучении и воспитании учащихся начальных классов 220

Дуйсенбай А. Е.

Языковая культура школьников в условиях цифровой среды 223

Журавлева Г. Н., Трифунович М. М.

Теоретические основы методов и приемов мнемотехники в образовании 226

Искендерова Л. К.

Особенности организации обучения младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями 228

Кепель Т. М.

Арт-терапевтические технологии как средство развития эмоционального интеллекта у дошкольников..... 230

Криволапова Е. В.

Формирование инклюзивной культуры..... 233

Мамышева С. Е.

Теоретические основы разработки и внедрения модели управления проектной деятельностью дошкольной образовательной организации..... 237

Марышева Е. В.

Применение TikTok-формата на уроке как мотивация к изучению английского языка в школе (из опыта работы) 242

Мыльникова А. В.

Использование игровых технологий для ознакомления младших школьников с профессиями 244

Николаева Г. Г.

Мелтдаун и шатдаун у детей: советы родителям..... 247

Потапова К. С.

Геймификация на уроках математики в старших классах: как превратить формулы в стратегии, а задачи — в квесты 249

Приходько А. М.

Нейропсихология как ключ к коррекции речевых трудностей у детей с ТНР в работе логопеда..... 251

Рязанцева Я. П.

Доверительные отношения в треугольнике «педагог — ребенок — родитель» 253

Саркисова Е. А.

Проектная деятельность как мост между детским садом и семьёй 255

Семякина Х. В.

Влияние ознакомления с профессиями на развитие профессионального самоопределения у младших школьников..... 257

Ситникова Д. Ю., Арестова А. А.

Деятельность учителя начальных классов общеобразовательной школы по профилактике отклоняющегося поведения младших школьников 263

Украинцева О. В.

Применение искусственного интеллекта
на уроках английского языка: перспективы,
практические подходы и вызовы 266

Шатохина М. А.

Технология «Морской бой» как форма
контроля знаний на уроках истории
на уровне основного общего образования..... 268

Шульженко А. В.

Исторические традиции и современные
техники лоскутного шитья
в образовательном процессе 270

**Яблокова В. С., Ставенко А. Н., Восканова Л. Г.,
Саакян А. П., Серебрякова Е. Б., Мнацаканян А. Н.**

Партнерство с семьями дошкольников: как
установить доверительные отношения 272

ПЕДАГОГИКА

Возможности нейропсихологического подхода как средства коррекции дисграфии у младших школьников

Авдеева Диана Николаевна, студент магистратуры
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье автором рассматриваются и анализируются возможности применения нейропсихологического подхода как средства коррекции дисграфии у младших школьников.

Ключевые слова: нейропсихология, дисграфия, школьники.

За последние годы заметно увеличилось число детей, испытывающих серьезные трудности при обучении в начальной школе. Анализ официальных данных показывает, что практически половина учащихся первых-вторых классов — 53,3 % сталкивается с серьезными проблемами, связанными с овладением письменной речью. Большинство ученых подчеркивают, что данная тенденция вызвана целым рядом факторов, начиная от генетических предрасположенностей и заканчивая социальными изменениями и влиянием современных технологий.

Также исследователи отмечают, что процент школьников, сталкивающихся с различного рода трудностями на письме, колеблется в пределах от 8 до 15 %. Из-за низкой успеваемости, неспособности сосредоточиться и недостаточной мотивации учащиеся испытывают постоянный стресс, что отрицательно сказывается на их общем самочувствии и дальнейшем школьном обучении.

Развитие письменной речи у детей представляет собой сложный и длительный процесс, связанный с созреванием различных структур мозга и развитием высших психических функций. Письменная речь детей отличается постепенным освоением базовых навыков письма, которое начинается с простейших операций и постепенно усложняется по мере взросления. Письменная речь у детей характеризуется сложной мозговой организацией, затрагивая различные отделы мозга, отвечающие за восприятие, анализ, синтез и обработку информации. Кратко говоря, этот процесс охватывает зрительные, моторные, сенсомоторные и когнитивные компоненты, развивающиеся одновременно и интегрирующиеся в единое целое по мере роста и созревания организма ребёнка.

Стоит отметить, что трудности при овладении письменной речью проявляются интегративно, охватывая целый спектр взаимодействующих механизмов. Одним из распространенных нарушений является дисграфия —

это нарушение процесса письма, при котором ребёнку сложно правильно воспроизводить буквы и символы на бумаге, хотя интеллектуальные способности остаются в норме.

Дисграфия начинает наблюдаться у обучающихся ещё в начальной школе и является проявлением системного недоразвития речи и нарушения определённых речевых функций, затрудняющих процесс овладения письменной речью, языковыми знаниями и умениями. Согласно мнению многочисленных учёных, нарушения письменной речи базируются на совокупности следующих дисфункций: дефектах устной речи, недостаточной сформированности психических процессов, недоразвитии мелкой моторики, нарушении ориентации в схеме тела, а также недостаточной сформированности чувства ритма, как в движениях, так и в речи.

И. Н. Садовникова под «дисграфией» понимает частичное расстройство письменной речи (а у учащихся начальных классов — нарушения при письме), главный признак которого заключается в появлении устойчивых ошибок специфического характера. Причем указанные ошибки при письме у школьников не являются следствием нарушений интеллекта, зрения или слуха либо отсутствия регулярных занятий [8].

А. Н. Корнев рассматривает дисграфию как стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (то есть руководствуясь фонетическим принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха [5].

Самое широкое распространение получило определение Р. И. Лалаевой, считающей, что дисграфия является частичным отклонением в процессе письма, она выражается в устойчивых и постоянно повторяющихся ошибках, которые возникают из-за несформированности у ребенка

высших психических функций, принимающих участие в данном процессе [6].

Одним из перспективных подходов к решению проблемы дисграфии является применение нейропсихологических методов. Такие методы основываются на изучении мозговых механизмов, вовлечённых в процесс письма, и разработке индивидуальных программ, направленных на компенсацию имеющихся нарушений.

Современная отечественная логопедия активно внедряет нейропсихологический подход в изучение нарушений письма, ориентируясь на достижения ученых, среди которых особенно значимы труды Т. В. Ахутиной [1], Н. М. Пылаевой [7], А. В. Семенович [9], Л. С. Цветковой [11] и других исследователей. Данный подход сосредоточен на изучении индивидуальной вариативности нарушений, позволяя рассматривать каждое отклонение индивидуально.

Основой нейропсихологического метода служит детальное исследование структуры высших психических функций, таких как обработка кинестетической, слуховой, зрительной и зрительно-пространственной информации. Особое внимание уделяется таким важным аспектам, как селективная активация, программирование и контроль деятельности, организация выполняемых операций и выявление соответствующих нарушений. Именно благодаря такому многоуровневому подходу удаётся выявить глубинные механизмы нарушений письма, обеспечивая целостное понимание патологии, увеличивая эффективность последующей коррекции.

На сегодняшний день для осуществления успешной коррекционной работы нейропсихология и логопедия должны тесно взаимодействовать друг с другом, так как общепринятые психолого-педагогические приемы работы часто не дают значимых результатов.

Согласно взглядам Ж. М. Глозман, традиционные нейропсихологические подходы по преодолению трудностей в обучении детей условно можно разделить на два базовых направления [3].

Первое направление — блок двигательной коррекции, относящийся к первому функциональному блоку мозга. Оно включает специально разработанные физические упражнения, направленные на увеличение общей энергетической продуктивности организма ребенка и стимуляции межполушарной интеграции.

Второе направление — блок когнитивной коррекции, где задействованы второй и третий функциональные блоки мозга. Такие занятия позволяют точно воздействовать на отдельные компоненты высшей интеллектуальной деятельности, развивая механизмы анализа и хранения сенсорной информации, а также формируя способности к организации, управлению и контролю собственной деятельности учащихся.

Эти два подхода применяются одновременно и последовательно, согласно четкому алгоритму, так как каждый из них затрагивает специфичные структуры мозга. Их взаимодействие обеспечивает формирование новых ней-

ронных соединений, повышая эффективность совместной работы разных зон мозга. Учитывая, что дети с дисграфией часто испытывают дефицит нейродинамического ресурса, каждое занятие должно быть организовано таким образом, чтобы оно сочетало в себе разнообразные формы деятельности из обоих направлений с использованием элементов игровой терапии.

Методология нейрокоррекционной работы с детьми, предложенная Г. К. Кожинной, предусматривает использование приемов, способствующих эффективной синхронизации функционирования всех трех функциональных областей мозга, их активизации и последовательному прохождению стадий созревания мозговых структур [4].

Структура нейропсихологических подходов к коррекции по мнению автора делится на три взаимосвязанных компонента. Первый компонент направлен на закладывание первоначальных условий для последующего полноценного формирования высших психических функций, обеспечение фундамента для дальнейшего прогресса. Второй компонент посвящен целенаправленному воздействию на развитие конкретных познавательных навыков и входящих в их состав составляющих, гарантируя систематическое расширение диапазона возможностей ребенка. Третий компонент включает работу по совершенствованию механизмов взаимодействия полушарий мозга, углубляя интеграционные процессы и укрепляя связь между отдельными зонами коры больших полушарий.

А. В. Семенович предлагает концепцию сенсомоторной коррекции, основанную на модели замещающего онтогенеза, цель которой — обеспечить правильное развитие структур мозга, компенсируя пропуски или нарушения ранних этапов формирования мозговых функций. Основопологающим принципом данной системы является необходимость повторного прохождения тех этапов онтогенеза, которые оказываются незаконченными или несформированными в детском возрасте. Реализуется эта концепция по трем основным направлениям [9].

Первое направление представлено методами двигательной коррекции, включающими упражнения, активизирующие большие полушария мозга, развивающие межполушарное взаимодействие и способствующие нормализации мышечного тонуса. Регулярное выполнение этих упражнений способствует улучшению общей физической подготовки и созданию оптимальной основы для развития высших психических функций.

Второе направление основывается на методах восстановительного обучения, разработанных Л. С. Цветковой. Эта методика предполагает восстановление утраченных или ослабленных функций путем включения дополнительного, замещающего механизма, устраняя дефект и возвращая целостность действий [11].

Наконец, третье направление связано с применением кинезиологических упражнений, оказывающих позитивное влияние на координацию движений, развитие мелкой моторики и пространственного восприятия. Комплексный подход, объединяющий все три аспекта, фор-

мирует надежную базу для оптимального нейропсихологического развития ребенка и повышения его учебной успеваемости.

В педагогической практике Н. Н. Васильевой выделяется комплекс игровых заданий, сгруппированных по целевой направленности [2]:

1. Развитие межполушарного взаимодействия.

Для этого применяются упражнения, требующие одновременной или последовательной координации обеих рук:

- рисование симметричных или идентичных фигур одновременно двумя руками;
- выполнение разнонаправленных действий разными руками;
- воспроизведение заданной пальцевой позы сначала одной рукой, затем другой (с закрытыми глазами);
- тактильное сопоставление: на ощупь одной рукой изучается форма фигуры, а другой подбирается для нее подходящее место (используется дидактический материал, например, доски Сегена).

2. Формирование контроля в двигательной и познавательной сфере.

Целью данных приемов является тренировка произвольного внимания и торможения импульсивных реакций:

- хлопок в ладоши в строго заданный момент (например, на определенный шаг или счет);
- игра «Наоборот»: ответ на вопросы «да»/«нет» с помощью заранее оговоренных противоположных жестов;
- речевое упражнение: участие в диалоге с запретом на произнесение конкретной буквы или слова.

3. Развитие пространственных представлений.

Работа ведется через ориентировку в реальном и схематическом пространстве:

- игра «Поиск сокровища» с перемещением по комнате по словесной инструкции;
- повторение движений, которые демонстрирует ведущий, как в зеркале;
- поиск предмета по простой схеме-плану комнаты;
- графическое задание: зеркальное отображение предложенной фигуры на бумаге.

4. Тренировка зрительной памяти.

Используются задания на запоминание, сравнение и детализацию:

- игра «Мемори» с перевернутыми парными карточками (ограничение по количеству ходов);
- нахождение всех различий между двумя схожими изображениями;
- выбор правильного силуэта (тени) среди нескольких похожих вариантов;
- кратковременное запоминание сюжетного изображения с последующими уточняющими вопросами о его содержании.

5. Повышение уровня нейродинамики (активизация нервной системы).

Для этого в занятия включаются энергетические и ритмичные упражнения:

- элементы дыхательной гимнастики;
- продолжительное пропевание гласного звука на одном выдохе («кто дольше»);
- скоростной счет на вдохе и выдохе;
- ритмичные прыжки на батуте под счет;
- использование массажных ковриков и мячиков для стимуляции рецепторов стоп и ладоней.

6. Активизация тактильного восприятия. Задания направлены на развитие чувствительности и тонкого осязания:

- упражнения для развития мелкой моторики рук;
- угадывание буквы или фигуры, которую рисуют на ладони или спине;
- поиск мелких предметов или фигурок в емкости с крупой (песком);
- опознание на ощупь предмета в «волшебном мешочке» и его описание без называния.

Продолжая описание методик, следует выделить еще один важный блок — развитие слухового (неречевого) гнозиса. В него входят задания на восприятие и анализ неречевых звуков, такие как:

- графический диктант на слух — ребенок воспроизводит на бумаге фигуру, параметры которой (направление и количество клеток) задаются не словами, а с помощью ритмичных постукиваний;
- упражнение на слуховую идентификацию (с закрытыми глазами ребенок должен определить источник шума (например, шелест страниц, скрип двери, звук льющейся воды).

Таким образом, нейропсихологический подход выдвигает ряд ключевых принципов для коррекции нарушений письменной речи:

- построение работы с обязательной опорой на сохраненные анализаторы и учет интактной смысловой стороны речи;
- предварительная подготовка базовых компонентов для обработки информации: слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной;
- включение в занятия элементов, тренирующих серийную организацию движений;
- учет индивидуального уровня сформированности произвольной регуляции деятельности, программирования и контроля.

Поддерживая данный подход, О. В. Стремилова указывает на эффективность интеграции нейропсихологических упражнений в логопедическую практику. По мнению автора, такие упражнения способствуют повышению работоспособности, формированию навыков самоконтроля, снижают утомляемость и эмоциональную напряженность, что в целом создает более продуктивную атмосферу на занятиях.

В своей работе О. В. Стремилова рекомендует комплекс, который включает [11]:

1. Глазодвигательные упражнения. Их выполнение, направленное на плавное отслеживание объекта в различных плоскостях (вверх-вниз, вправо-влево, по диа-

гонали), способствует расширению зрительного восприятия, а также оказывает положительное влияние на внимание, память и речевую функцию.

2. Дыхательные упражнения. Регулярная практика дыхательной гимнастики способствует оптимизации мышечного тонуса, снижению возбудимости нервной системы и улучшению общего состояния. Основным эффектом связан с усилением оксигенации (насыщения кислородом) крови и, как следствие, головного мозга.

3. Приемы двуручного (бимануального) рисования. Данные упражнения, выполняемые на бумаге, доске или в воздухе, активизируют глазные мышцы и способствуют интеграции работы полушарий мозга. Для усложнения задачи предлагаются асимметричные задания: например, правая рука рисует круг, а левая — квадрат; одна рука выводит цифры в прямом порядке, другая — в обратном. Эффективным также является рисование фигур с запаздывающим повторением элементов.

4. Задания типа «Волшебные обводилки» и «Лабиринты». Их выполнение направлено на комплексное развитие графомоторных навыков, пространственного восприятия, зрительной памяти, внимания и мышления. Кроме того, эти упражнения требуют волевых усилий и способствуют синхронизации деятельности обоих полушарий мозга.

5. Упражнение «Рисующий слон». Техника выполнения: прижать ухо к плечу, вытянуть противоположную руку, имитируя хобот, и рисовать ею в воздухе горизонтальные восьмерки (знак бесконечности), концентрируя взгляд на кончиках пальцев. Это упражнение направлено на балансировку связей «интеллект–тело». В качестве усложнения можно рисовать цифры, буквы или геометрические фигуры.

Заключительным блоком в данной системе являются упражнения на развитие кинестетического (мышечно-двигательного) восприятия. Их применение позволяет задействовать тактильно-кинестетический канал для закрепления учебного материала. К таким приемам относятся:

– Упражнение «Футболка». На доске рисуется контур футболки, внутри которого записываются слоги или слова. Ученик сначала дотрагивается до элемента и четко его проговаривает. Затем педагог воспроизводит это прикосновение на спине ребенка, задача которого — вер-

бально определить («озвучить»), к какому именно слогу или слову было прикосновение.

– Упражнение «Испорченный телефон». Один из учащихся пальцем «пишет» на спине другого заранее задуманную букву. Задача принимающего — опознать графический образ через тактильные ощущения. Эта задача способствует активизации мускульной памяти и тонкой дифференциации кинестетических сигналов.

– Использование сенсорного оборудования. Массажные коврики, мячики-ежики или эспандеры применяются не только для стимуляции, но и как инструмент для отработки и автоматизации звуков. Физическое ощущение совмещается с речевым заданием, что, по данным исследований, улучшает запоминание (58).

Таким образом, нейропсихологически ориентированное обучение предполагает построение интегрированных коррекционных программ. Их отличительные черты:

– индивидуализация (программы строятся с обязательным учетом сильных (сохранных) сторон психической деятельности каждого ученика);

– системность (развитие отдельных функций (зрительной, слуховой, кинестетической) осуществляется не изолированно, а в неразрывной связи со всеми познавательными процессами (вниманием, памятью, мышлением);

– нейрофизиологическая обоснованность (содержание и последовательность заданий учитывают функциональную специализацию и взаимосвязь конкретных зон головного мозга, обеспечивая целостное воздействие на его работу).

Подводя итог, можно сказать, что в рамках нейропсихологической парадигмы образовательные программы строятся на принципах индивидуальной работы с каждым ребёнком. Стоит отметить, что в рамках нейропсихологического подхода развитие любых психических функций осуществляется не обособленно, а в тесной взаимосвязи с остальными психическими процессами, соответствующими структурами и отделами головного мозга. Комплексная работа позволяет обеспечить полноценное развитие ребенка, гармонизируя работу всех функциональных систем организма и мозга, что гарантирует достижение высоких результатов в устранении нарушений и предупреждении новых рисков

Литература:

1. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие. — М: МПСИ, 2020.
2. Васильева Н. Н. Особенности познавательных функций у детей младшего школьного возраста с трудностями обучения письму: нейропсихологический анализ. — Фундаментальные исследования. — 2008.
3. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста: учебник для вузов. — М.: Издательство Юрайт, 2025.
4. Кожина Г. К. Реализация нейропсихологического подхода в коррекции дисграфии у младших школьников. — Молодой ученый. — 2020.
5. Корнев А. Н. Нарушение чтения и письма у детей. — СПб.: Речь, 2020.
6. Лалаева Р. И. Нарушения письменной речи: логопедия. — М., Просвещение, 2017.

7. Пылаева Н. М. Методика коррекционной работы при дефектах развития зрительно-вербальных функций у детей 5–7 лет. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. Ун-та, 2014.
8. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. — М.: Владос, 2022.
9. Семенович А. В. Актуальные проблемы нейропсихологической квалификации отклоняющегося развития. — М.: МПСИ, 2020.
10. Стремиллова О. В. Нейропсихологический подход в коррекции письменной речи у младших школьников с тяжелым нарушением речи. — Гуманитарные научные исследования. — 2021.
11. Цветкова Л. С. Введение в нейропсихологию восстановительное обучение: учеб. пособие. — М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005.

Коррекции дисграфии у младших школьников на основе нейропсихологического подхода

Авдеева Диана Николаевна, студент магистратуры
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье автор исследует проявление дисграфии у младших школьников, на основе которых предлагает содержание логопедической работы по ее коррекции на основе нейропсихологического подхода, подтверждая эффективность проведенной логопедической работы.

Ключевые слова: дисграфия, нейропсихология, школьники.

Сегодня педагоги и родители нередко сталкиваются с ситуацией, когда учащиеся начальных классов испытывают серьёзные трудности при овладении навыком письма. Одна из наиболее распространённых проблем — дисграфия, проявляющаяся в регулярных, повторяющихся ошибках, не связанных с незнанием правил русского языка. Данные ошибки свидетельствуют о нарушениях в работе высших психических функций, отвечающих за формирование письменной речи.

Современная наука доказала высокую эффективность нейропсихологического подхода в диагностике и коррекции подобных состояний. Методология, основанная на работах выдающегося российского учёного Т. В. Ахутиной [1], позволяет глубоко исследовать природу дисграфических ошибок, установить точную причину их появления и разработать коррекционные программы.

В рамках научной работы нами было проведено экспериментальное исследование, целью которого являлось выявление и анализ специфики дисграфических нарушений у учащихся младших классов, имеющих заключение об общем недоразвитии речи. Для достижения данной цели был избран нейропсихологический подход, который рассматривает трудности письма не как набор случайных ошибок, а как системное следствие несформированности определенных базовых компонентов психической деятельности.

В основу диагностической работы была положена концепция Т. В. Ахутиной [1], разработанная в рамках теории трех функциональных блоков мозга А. Р. Лурии [3]. Данная методология является приоритетной для изучения дисграфии, так как позволяет осуществить переход от поверх-

ностной констатации ошибок к глубинному анализу их механизмов. В отличие от психолого-педагогических классификаций, фиксирующих внешние симптомы (например, смешения букв по акустико-артикуляционному сходству), нейропсихологический анализ направлен на выявление дефицитарных нейропсихологических факторов, лежащих в основе этих симптомов. К ключевым факторам, обеспечивающим процесс письма, относятся: кинестетический (тонкая дифференциация двигательных ощущений), кинетический (серийная организация движений и плавность), зрительно-пространственный (анализ и синтез пространственных признаков), фактор переработки слуховой информации (фонематический слух) и фактор программирования и контроля произвольной деятельности. Выявление ведущего дефицита в структуре этих факторов у детей с ОНР является необходимым условием для проектирования в дальнейшем адресной и эффективной коррекционно-развивающей программы.

Экспериментальная работа была организована на базе областного государственного автономного общеобразовательного учреждения «Губкинская средняя общеобразовательная школа с углублённым изучением отдельных предметов» (ОГАОУ «Губкинская СОШ с УИОП»). В исследовании приняли участие 13 учащихся вторых классов (8–9 лет), имеющих по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) нарушения письменной речи (НПП), обусловленные общим недоразвитием речи.

Для сбора эмпирического материала была использована «Методика обследования письма младших школьников» О. Б. Иншаковой, которая предоставляет стандартизированные образцы письменной речи. Однако

процедура анализа результатов была кардинально переработана в соответствии с нейропсихологическим подходом. Каждое задание методики рассматривалось как функциональная проба, позволяющая оценить состояние конкретных факторов письма [2].

1. Слуховой диктант (текст «Цветет черемуха»). Выступает как комплексная проба, оценивающая одновременную работу нескольких факторов: слухового восприятия и серийной организации речи (кинестический), программирования и контроля деятельности, а также сформированности орфографических навыков.

2. Списывание с рукописного текста («Лягушка»). Направлено преимущественно на оценку зрительно-пространственного фактора и кинестетического фактора (точность воспроизведения графических образов), а также способности удерживать программу действия.

3. Списывание с печатного текста («Кувшинки»). Позволяет дополнительно оценить операции перекодирования из одного шрифта в другой, что требует сформированности зрительных образов букв и гибкости зрительно-моторных координаций.

Для интерпретации экспериментальных данных была применена процедура качественного нейропсихологического анализа. Все выявленные в письменных работах

ошибки были рассмотрены не как изолированные педагогические феномены, а как внешние маркеры внутренних трудностей – дефицита конкретных базовых факторов психической деятельности. Каждая ошибка была соотнесена с наиболее вероятным нарушенным звеном в сложной системе письма согласно концепции Т. В. Ахутиной [1].

Результаты данного анализа, обобщающие типичные трудности всей выборки испытуемых (N=13), систематизированы в таблице 1. В ней представлена частота встречаемости ошибок, интерпретируемых через призму дефицита пяти ключевых нейропсихологических факторов.

На основании данных, представленных в таблице, можно сделать следующие выводы о структуре дисграфических нарушений у обследованной группы младших школьников.

Анализ результатов выявил системный характер дисграфии, который проявляется в сочетанной несформированности нескольких нейропсихологических факторов у одного ребенка. Наиболее дефицитными для всей выборки оказались фактор переработки слуховой информации (фонематический) и фактор программирования и контроля. Это полностью согласуется с современными представлениями о структуре речевого дефекта, где центральным звеном является нарушение фонематического восприятия и слабость высших форм регуляции дея-

Таблица 1. Сводный анализ дисграфических ошибок у младших школьников с общим недоразвитием речи с позиции нейропсихологических факторов (по Т. В. Ахутиной) [1]

Нейропсихологический фактор / Характер дефицита	Ключевые проявления в письменных работах	Количество детей с выраженными проявлениями (чел./ %)	Типичные примеры из экспериментальных материалов
I. Фактор программирования и контроля произвольной деятельности (регуляторный)	Импульсивность, пропуски и вставки букв/слов, персеверации элементов и букв, антиципации, нарушение границ слов (контаминации, слитное написание), стойкие аграмматизмы при списывании.	12 (92,3 %)	«по дорожке» (персеверация «ж»), «на ветке» (слитное написание «на ветке»)
II. Фактор переработки слуховой (фонематический)	Смещения букв, обозначающих акустически и артикуляторно близкие звуки ([с]- [ш], [б]- [п], [т]- [д]); обозначение мягкости/твердости; ошибки звукового анализа (пропуск гласных в стечениях).	13 (100 %)	«серемуха» (вм. «черемуха»), «цветет» (вм. «цветёт»), «черемна» (вм. «черемуха»)
III. Фактор серийной организации движений и речи (кинестический)	Нарушение плавности и связности графических движений: разрыв или склеивание элементов букв, персеверации целых букв, упрощение моторных программ, микрография или чрезмерно крупный почерк.	11 (84,6 %)	«шишина» (вм. «шишина» — персеверация слога), «черемуха» (незавершенные элементы)
IV. Зрительно-пространственный фактор	Трудности удержания строки, нестабильный размер и наклон букв, зеркальное написание, оптические замены графически сходных букв (и-у, п-т, б-д, л-м).	10 (76,9 %)	«у снета» (зеркальное «с» в слове «снега»)
V. Кинестетический (проприоцептивный) фактор	Неустойчивость графомоторных образов, поиск нужной позы руки, «дрожащий» почерк, гипертонус, жалобы на усталость, искажение букв по количеству элементов («ш» как «иш»).	8 (61,5 %)	Вариативное написание одной и той же буквы в пределах слова, сильный нажим, «смазанные» элементы.

тельности. Практически у всех участников эксперимента (100 % и 92,3 % соответственно) наблюдались стойкие ошибки, указывающие на дефицит именно этих факторов.

Высокий процент детей (84,6 %) продемонстрировал трудности, связанные с кинетическим фактором (серийной организацией графических движений и речевого потока при диктанте). Данные нарушения часто сопутствуют общему недоразвитию речи, затрагивающему сформированность ритмико-слоговой и синтаксической структуры высказывания.

Зрительно-пространственный и собственно кинестетический (моторный) факторы, хотя и были нарушены у значительной части детей (76,9 % и 61,5 %), выступали, как правило, не как первичные, а как вторичные или сопутствующие трудности. Они усугубляли общую картину дисграфии, приводя к комплексным ошибкам (например, оптической замене на фоне слабости контроля). Таким образом, структура дисграфических нарушений в обследованной группе носит комплексный характер, что наглядно иллюстрирует рисунок 1.

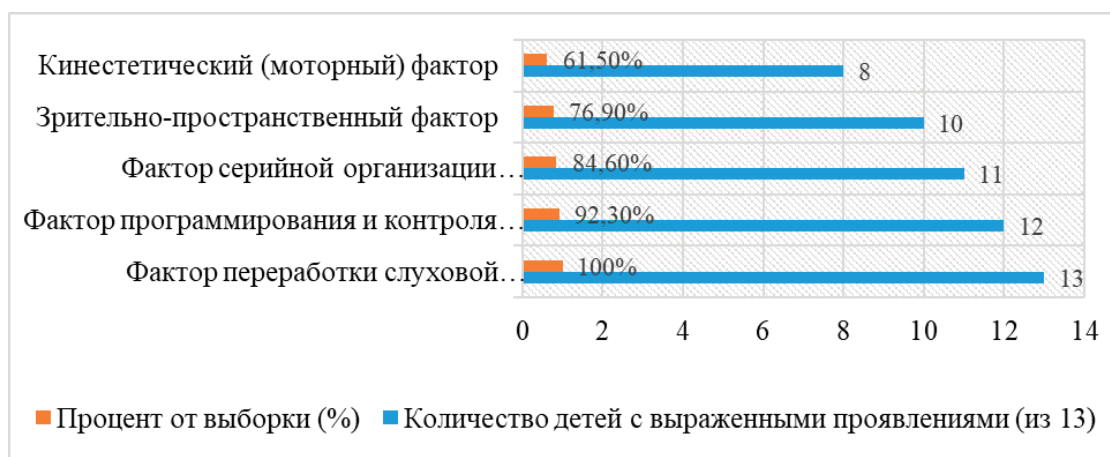


Рис. 1. Распространенность дефицита нейropsychологических факторов письма у младших школьников

Учитывая, что дефицит программирования и контроля был выявлен у подавляющего большинства испытуемых (92,3 %), представляется важным детализировать индивидуальные проявления этого фактора, что отражено в Таблице 2.3. В таблице 2.3. отразим проявления регуляторного дефицита, составленную для всех 13 участников эксперимента.

Логопедическая работа на формирующем этапе исследования была спроектирована как прямое продолжение констатирующего эксперимента. Его результаты выступили в роли объективной диагностической карты, определившей мишени и содержание коррекционного воздействия. Поскольку нейropsychологический анализ выявил у обследованных учащихся системную картину нарушений с доминирующим дефицитом регуляторных функций, слухового восприятия и серийной организации движений, коррекционная программа была нацелена не на симптоматическое исправление отдельных ошибок, а на целенаправленное развитие этих ослабленных базовых факторов.

Содержание логопедических занятий было структурировано в строгом соответствии с выявленной структурой дефекта и поставленными задачами. Работа велась по четырем ключевым направлениям, каждое из которых было нацелено на преодоление дефицита конкретного нейropsychологического фактора. Все упражнения носили комплексный характер, но с акцентом на ведущую мишень воздействия.

Направление 1. Развитие функций программирования, регуляции и контроля. Данное направление было приоритетным, так как регуляторный дефицит был массовым в выборке. Содержание включало.

1. Формирование алгоритмической основы действия. Использовались пошаговые памятки-инструкции для основных видов работ («Алгоритм списывания», «План проверки слова»). Детей учили до начала письма устно составлять программу: «Сначала я читаю предложение целиком, потом диктую себе по словам, записываю, проверяю по слогам».

2. Преодоление импульсивности и развитие контроля. Применялись методики с искусственным введением паузы и правила («стоп-игра»: прочитать инструкцию до конца, прежде чем начать писать). Эффективны были упражнения с деформированными текстами («зашумленный» текст, где нужно вычеркнуть все буквы «С», кроме тех, что стоят после «Н»), требующие удержания сложного правила.

3. Развитие навыка самопроверки. Использовался метод «двойного контроля»: после написания слова или предложения ребенок закрывал оригинал и воспроизводил его по памяти на соседней строке, затем проводил сравнительный анализ двух своих вариантов и эталона, отмечая разноцветными карандашами совпадения и расхождения.

Направление 2. Совершенствование кинестетической и кинетической основы письма. Работа была нацелена на формирование прочного моторного навыка.

1. Уточнение двигательных образов букв: через полисенсорное закрепление — «письмо» широкими движениями в воздухе с фиксацией опорных точек, обводка и тактильное опознание рельефных букв, конструирование букв из пластилина, проволоки или счетных палочек.

2. Автоматизация плавности и серийности движений. Отработка единого связного ритма письма через упражнения «бордюры» (непрерывное написание чередующихся элементов, например, оооо или илуилу) и «бегущие строчки» (письмо безотрывных повторяющихся слоговых цепочек: лалала, милимили). Важным элементом был переход от крупных движений (на доске) к стандартным (в тетради).

Направление 3. Коррекция зрительно-пространственных представлений. Упражнения данного блока были призваны стабилизировать оптико-пространственный анализ, необходимый для корректного восприятия графем.

1. Пространственная ориентация. Работа с пространством листа (определение «середины», «верхнего правого угла», различение полей), упражнения на копирование фигур и узоров по точкам-координатам.

2. Дифференциация оптически и зеркально сходных элементов: использовались игры-классификации («Почтовый сортировщик»: распределить «заблудившиеся» буквы И, У, П, Т, З, Е по нужным «домикам»). Упражнение «Корректор»: в строке, где перемежаются правильные и зеркальные буквы, найти и зачеркнуть все неверные варианты. Достраивание симметричных половинок букв и фигур.

Направление 4. Формирование фонематических процессов на полимодальной основе. Учитывая тотальность фонематического дефицита, работа строилась с привлечением всех анализаторов.

1. Дифференциация звуков с опорой на кинестетику и артикуляцию. Акцент делался не только на слуховое, но на мышечное ощущение звука. Дети проводили сравнительный анализ положения губ, языка, работы голосовых

связок при произнесении пар оппозиционных звуков ([с] - [ш], [т] - [д]).

2. Материализация звукового ряда и слоговой структуры. Применялась техника «Звуковой дорожки» — ребенок произносит слово, последовательно выкладывая фишку на схему-линейку для каждого звука, что создает зрительный и тактильный образ звукового состава. Затем он записывает слово, соотнося каждую букву с соответствующей фишкой.

3. Интеграция фонематического анализа с письмом. Использовались упражнения типа «Звукбуквенный конструктор»: из разрозненных букв составить слово, произнесенное логопедом с интонационным выделением каждого звука.

Заключительным этапом экспериментального исследования стал контрольный срез, основной задачей которого являлась объективная проверка результативности реализованной логопедической работы.

Для комплексной оценки эффективности логопедической работы данные контрольного среза были подвергнуты двойному анализу: количественному, выявляющему общую динамику, и качественному, раскрывающему изменения в структуре нейропсихологических трудностей.

Сводные данные, отражающие динамику количества детей с выраженными проявлениями дефицита по каждому нейропсихологическому фактору, представлены в таблице 2.

Данные таблицы свидетельствуют о положительной динамике по всем направлениям. Наибольшее абсолютное и относительное снижение числа детей с выраженными трудностями наблюдается в сфере функций программирования и контроля и кинетического фактора, что напрямую коррелирует с приоритетным вниманием к этим областям в коррекционной программе. В целом, количество детей, демонстрирующих выраженный дефицит по любому из факторов, сократилось, что указывает на общую позитивную тенденцию.

На рис. 2 представим анализ выраженности дефицита нейропсихологических факторов на констатирующем и контрольном этапах в экспериментальной группе

Таблица 2. Сравнительный анализ выраженности дефицита нейропсихологических факторов на констатирующем и контрольном этапах в экспериментальной группе

Нейропсихологический фактор	Констатирующий этап (кол-во детей / %)	Контрольный этап (кол-во детей / %)	Абсолютная динамика (кол-во детей)	Относительная динамика (снижение, %)
Фактор программирования и контроля	12 / 92.3 %	7 / 53.8 %	-5	-41.7 %
Фактор переработки слуховой информации	13 / 100 %	9 / 69.2 %	-4	-30.8 %
Кинетический фактор (серийная организация)	11 / 84.6 %	6 / 46.2 %	-5	-45.5 %
Зрительно-пространственный фактор	10 / 76.9 %	7 / 53.8 %	-3	-30.0 %
Кинестетический фактор (моторный)	8 / 61.5 %	5 / 38.5 %	-3	-37.5 %



Рис. 2. Анализ выраженности дефицита нейropsychологических факторов на констатирующем и контрольном этапах в экспериментальной группе

Результаты сравнительного анализа демонстрируют дифференцированную положительную динамику по различным нейropsychологическим факторам. Наибольшее снижение выраженности дефицита наблюдается в сфере функций программирования и контроля (на 41.7 % меньше детей) и кинетического фактора (на 45.5 % меньше детей). Эта закономерность не является случайной: именно эти направления были определены как приоритетные в коррекционной программе в силу их массовой представленности и системообразующей роли. Использование внешних опор, алгоритмов, методов планирования и самопроверки позволило целенаправленно воздействовать на слабое звено регуляции, что и привело к наиболее ощутимому результату.

Несколько менее выраженной, но статистически значимой оказалась динамика в развитии фонематических процессов (снижение на 30.8 %) и кинестетического фактора (снижение на 37.5 %). Положительные сдвиги в этих сферах связаны с применением полисенсорных методик, которые позволили обойти первичный дефицит за счет подключения сохраненных каналов (зрительного, двигательного, тактильного). В то же время, зрительно-пространственные трудности продемонстрировали наименьшую относительную динамику (снижение на 30.0 %). Это можно объяснить двумя причинами: во-первых, данные функции имеют более длительный естественный онтогенез и требуют продолжительной коррекции; во-вторых, в структуре дефекта они часто носят вторичный характер, и их устойчивое улучшение возможно лишь на фоне первичного развития речевых и регуляторных компонентов.

Ключевым аргументом в пользу эффективности использованного подхода является избирательный характер выявленной динамики. Наиболее существенный прогресс

зафиксирован именно в тех компонентах психической деятельности, которые были мишенями адресного коррекционного воздействия, описанного в параграфе 2.2. Тот факт, что количественное и качественное улучшение прямо коррелирует с направленностью и интенсивностью работы по конкретному фактору (например, наибольший рост — в области регуляции и кинетики), служит прямым доказательством действенности факторно-ориентированной стратегии. Эффект проявился не в общем «натаскивании», а в избирательном «укреплении» именно ослабленных звеньев функциональной системы письма.

Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного экспериментов позволяет сделать вывод, подтверждающий выдвинутую гипотезу. Разработанная и апробированная система логопедической работы, основанная на принципах нейropsychологического подхода Т. В. Ахутиной, доказала свою эффективность в коррекции дисграфии у младших школьников. Эта эффективность подтверждается не только статистически значимым уменьшением общего количества дисграфических ошибок, но, что принципиально важно, качественным преобразованием структуры нарушений. Уменьшение удельного веса ошибок, обусловленных дефицитом программирования, контроля и фонематического восприятия, свидетельствует о том, что коррекционное воздействие, направленное на укрепление ослабленных нейropsychологических факторов, приводит к системной перестройке механизмов письма и создает устойчивый внутренний фундамент для преодоления нарушений письменной речи у данной категории детей. Полученные результаты обосновывают целесообразность внедрения факторно-ориентированных нейropsychологических технологий в практику школьного логопеда.

Литература:

1. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейropsychологическая диагностика. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие. — М: МПСИ, 2020.
2. Иншакова О. Б., Назарова А. А. Методика выявления дизорфографии у младших школьников. — М.: В. Секачев, 2013.
3. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. — М.: Изд-во МГУ, 1969.

Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку

Ахраменко Елена Васильевна, старший преподаватель
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

В статье рассматривается самостоятельная работа учащихся по иностранному языку. Выделены уровни самостоятельной работы, способы управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся. Приведены примеры заданий к словарям, а также примеры памяток в организации самостоятельной работы учащихся.

Ключевые слова: самостоятельная работа, языковые опоры, смысловые опоры, проблемные вопросы, управление, памятка.

Самостоятельная работа учащихся по изучению иностранного языка является необходимым элементом учебной деятельности. Эффективность самостоятельной работы учащихся зависит от ее организации со стороны учителя. Под самостоятельной работой учащихся на уроке иностранного языка понимается «выполнение учениками самостоятельных действий, операций по формированию и совершенствованию речевых навыков, развитию речевых умений с заданной дидактической задачей и методами, определенными логикой учебного процесса» (А. Н. Шамов) [1, с. 156]. Г. В. Рогова определяет самостоятельную работу учащихся как «деятельность, предполагающую их максимальную активность по отношению к предмету деятельности, иностранному языку, к осваиваемому материалу, что обеспечивает его прочное усвоение» [2, с. 224].

Для осуществления самостоятельной работы по иностранному языку необходимо осознание цели задания, наличие плана и структуры действий, умение использовать опоры и создавать их в процессе выполнения задания. Г. В. Рогова выделяет три уровня самостоятельной работы: воспроизводящий, полутворческий, творческий [2, с. 227]. На *воспроизводящем уровне* учащиеся лишь воспроизводят усваиваемый языковой и речевой материал, используют языковые опоры. На *полутворческом уровне* учащиеся выполняют преобразования материала в письменной форме, используют смысловые опоры. Здесь выполняются такие операции, как подстановка, расширение, трансформация. На *творческом уровне* учащиеся высказывают свое отношение к прочитанному рассказу, отвечают на проблемные вопросы. Здесь опоры не используются.

Учитель осуществляет управление самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся. О. А. Соловьева определяет управление самостоятельной учебно-познавательной деятельностью как «целенаправленное воздействие учителя или обучающей программы на учащегося с целью оптимального усвоения им учебного материала, овладения умениями иноязычного общения и приемами учебного труда» [3, с. 142]. Выделяют три способа управления: жесткое, гибкое, эвристическое. *Жесткое управление* предусматривает четкую последовательность действий учащихся при выполнении заданий. Учащимся могут быть предложены образцы выполнения заданий, инструкции, функционально-смысловые таблицы, логико-смысловые карты тем. *Гибкое управление* предполагает са-

мостоятельность учащихся в определении последовательности действий. Учитель предлагает учащимся памятки для определения способа решения задач, наводящие вопросы. Творческая деятельность учащихся возможна при *эвристическом управлении*. Учитель использует проблемные вопросы и ситуации, в результате чего учащиеся приходят к самостоятельному решению проблемы.

В процессе самостоятельной работы по иностранному языку учащиеся используют словарь. Рассмотрим примерный перечень упражнений и заданий к разным типам словарей [4, с. 252].

Упражнения к двуязычным словарям (англо-русским).

1. Перевести слова на русский язык;
2. Определить семантические различия слов, близких по значению;
3. Выбрать нужное слово из ряда предложенных вариантов;
4. Перевести выражения с фразовыми глаголами, идиомами;
5. Сравнить оригинальный текст и его перевод на русский язык.

Упражнения к двуязычным словарям (русско-английским).

1. Перевести русские слова на иностранный язык;
2. Подобрать подходящие эквиваленты к русским словам и выражениям;
3. Перевести текст с русского на иностранный язык.

Упражнения к одноязычным учебным словарям.

– *Нахождение лексических единиц в словаре и определение их графической и звуковой формы.*

1. Расположить слова по алфавиту;
2. Вставить пропущенные буквы в словах;
3. Выделить буквы, которые не читаются в приведенных словах;
4. Проставить ударение в словах;
5. Найти слово в словаре и прочесть его по транскрипции.

– *Выбор правильного значения искомой лексической единицы.*

1. Определить возможные значения выделенного слова, а также выделить наиболее частотные из них;
2. Определить значение незнакомых слов и выражений с использованием словаря;
3. Найти омонимы к данному слову. Дать определение каждому из них.

– Поиск информации об употреблении слова.

1. Объяснить отличия в употреблении приведенных пар слов;

2. Найти в словаре возможные контексты использования слов;

3. Вставить предлоги в пропуски, где это необходимо;

4. Выбрать, какие из предложенных идиом имеют положительную коннотацию, а какие — отрицательную;

5. Найти и исправить ошибки на сочетаемость слов в приведенных предложениях.

– Поиск грамматической информации.

1. Определить, к какой части речи относятся выделенные слова;

2. Поставить слова во множественное число;

3. Найти грамматические ошибки в подчеркнутых словах в предложении и исправить их с помощью словаря;

4. Составить как можно больше производных слов от данного слова.

Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку также может осуществляться с помощью использования памяток. Приведем примеры памяток в организации самостоятельной работы учащихся по овладению иностранным языком. Г. В. Рогова предлагает следующие памятки [2, с. 233].

Памятка «Общая стратегия чтения»

1. Вдумайся в заголовок: возможно он тебе подскажет, о чем текст.

2. Произведи «разведку» вокруг текста: выясни, кто его написал и возможные сведения об авторе из введения или из лингвострановедческого справочника; рассмотри иллюстрации, вчитайся в пред- и послетекстовые задания — все это поможет предвосхитить содержание.

3. Прочитай бегло текст или его законченный отрывок, обходя трудности, чтобы составить себе общее представление о его содержании; это поможет тебе в последующем при чтении преодолеть трудности.

При самостоятельном аудировании учащиеся могут руководствоваться следующей памяткой.

Памятка

1. Выполни фонетическое упражнение перед прослушиванием текста: повторяй за диктором слова и словосочетания из аудиотекста, который тебе предстоит прослушать.

2. Прослушай (или прочитай) задание, которое тебе надо будет выполнить после первого и последующего прослушивания.

3. Прослушай введение к аудиотексту и продумай, что ты из него узнал.

Литература:

1. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: учеб. пособие / отв. ред. А. Н. Шамов. — М.: АСТ МОСКВА: Восток — Запад, 2008. — 253 с.

4. Прослушай внимательно аудиотекст, старайся понять смысл, игнорируя незнакомые слова. Помни: события, факты и идеи обычно характеризуются в тексте с разных сторон, поэтому можно понять их смысл, даже если не все слова известны.

5. Выполни первое задание.

6. Прослушай текст еще раз и выполни остальные задания.

7. Прослушай текст в третий раз, чтобы подготовиться к ответу на вопрос: «О чем здесь рассказано? Кому может быть интересен этот рассказ? Понравился ли он тебе?»

В процессе подготовки монологического высказывания учащиеся могут воспользоваться следующей памяткой.

Памятка

1. Представь, о чем ты будешь говорить, и составь план своего высказывания.

2. Прочитай текст на нужную тебе тему.

3. Выдели из текста материал — слова, словосочетания, предложения, нужные для твоего высказывания; соотнеси его с пунктами плана.

4. Вспомни, какой еще языковой материал ты сможешь использовать в своем высказывании, и припиши его.

5. Сделай преобразования, необходимые для передачи твоего замысла.

6. «Прорепетируй» свое высказывание, пользуясь построенной тобой программой.

Приведем памятку для самостоятельной работы учащихся над развитием умений диалогической речи.

Памятка

1. Прослушай диалог, чтобы выяснить, о чем в нем идет речь, выдели его участников, распредели роли между собой.

2. Прочитай диалог, одновременно слушая его и проговаривая за диктором свою роль.

3. Выдели из диалога его характерные особенности: слова, начинающие разговор, помогающие его развивать и закончить; обращения, а также слова, передающие отношение друг к другу его участников и к тому, о чем они говорят.

4. Разыграй диалог, опираясь на текст.

5. Разыграй диалог по памяти.

6. Разыграй диалог в несколько измененной ситуации.

В заключение следует отметить важность правильной организации самостоятельной работы учащихся по овладению иностранным языком. Умение пользоваться словарем и памятками — это показатель способности и готовности учащихся к речевому взаимодействию, осуществлению рефлексии, самоконтроля и самооценки.

2. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.
3. Методика преподавания иностранного языка: учеб. пособие / Т. П. Леонтьева и др. — Минск: Вышэйшая школа, 2015. — 239 с.
4. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — М.: Астрель, 2008. — 272 с.

Патриотическое воспитание старших дошкольников через систему прогулок-походов

Вострикова Виктория Викторовна, инструктор по физической культуре
МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 174» г. о. Самара

В статье представлен опыт системной работы по патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста через организацию прогулок-походов различного уровня сложности.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, старшие дошкольники, прогулки-походы, туристско-краеведческая деятельность, физическое развитие, региональный компонент, семья.

Введение

Актуальность и нормативная основа

В условиях реализации ФОП ДО особую значимость приобретает поиск эффективных, деятельностных форм патриотического воспитания, отвечающих возрастным особенностям дошкольников. Одной из ключевых задач образовательной области «Физическое развитие» является воспитание патриотизма, нравственно-волевых качеств и гражданской идентичности в двигательной деятельности и различных формах активного отдыха, к которым федеральная программа относит пешеходные и туристские прогулки. Таким образом, прогулка-поход перестаёт быть лишь оздоровительным мероприятием, становясь мощным инструментом формирования личности.

Данная статья обобщает опыт реализации этой задачи через парциальную программу «Весёлый рюкзачок» (А. А. Чеменева, А. Ф. Мельникова, В. С. Волкова), интегрированную в основную образовательную программу ДОУ.

Методика: принцип «от близкого к далёкому»

Работа выстроена как система постепенно усложняющихся маршрутов, что позволяет ребенку поэтапно осваивать пространство малой родины:

- 1) Уровень микрорайона и города.
- 2) Уровень семьи (совместные походы).
- 3) Уровень области (природно-культурные выезды).

1. Патриотизм, который можно увидеть и потрогать: городские маршруты

Системная работа начинается с малых шагов — с организованного выхода за территорию детского сада. Марш-

руты протяжённостью 5–7 км становятся «живыми уроками» истории и гражданственности.

— «Маршруты памяти»: Накануне Дня Победы дети посещают памятные места микрорайона. Рассмотрение мемориальных досок (героям Советского Союза В. И. Фадееву, П. Ф. Ананьеву) и таблички врачу-стоматологу П. М. Шакарашвили позволяет раскрыть многогранность патриотизма: от героической защиты до самоотверженного мирного труда.

— Уроки в городском пространстве: прохождение по Штутгартскому бульвару или улице Стара-Загора — это практический урок дружбы народов и городов-побратимов. Скульптурные композиции (например, учительницы середины XX века) и сохранившиеся исторические здания (дача Журавлёва) становятся наглядными поводами для разговора о преемственности поколений и ценности исторической памяти.

— Формирование хозяйского отношения к городу: в маршруты целенаправленно включается наблюдение за работой городских служб (трамвайное депо, коммунальная техника). Дети приходят к пониманию, что порядок и жизнь мегаполиса — результат ежедневного труда тысяч людей, что воспитывает уважение к профессии и ответственность за своё место жительства.

2. Семья как союзник: туризм выходного дня

Следующий, более глубокий уровень — организация совместных семейных туристско-познавательных походов. Разработанный полностью пешеходный маршрут протяжённостью 10 км (к даче Головкина и набережной санатория «Волга») решает задачи не только патриотического, но и семейного воспитания. Городская среда (скверы, фонтаны, памятники) используется как естественное пространство для физического развития и эмо-



ционального проживания чувства радости от жизни в своём городе (например, игры в фонтане «Древо жизни» как элемент закаливания и тактильного восприятия среды).

3. Воспитание духа преодоления: выход за пределы города

Этот уровень несёт комплексную смысловую нагрузку: география, история, экология, физическая закалка.

— Платформа им. Грушина: Знакомство с подвигом Валерия Грушина и историей фестиваля задаёт высокий нравственный тон и связывает абстрактное понятие «подвиг» с конкретным красивым местом.

— Большая Самарская тропа (БСТ): маршруты по Задельненскому бору или к Сокскому карьеру (пример «промышленного туризма» для дошкольников) решают ключевую задачу физического развития: дети преодолевают подъёмы и спуски, ходят по разным поверхностям, несут рюкзаки, закаляются. При этом формируются основы экологического поведения.

— Покорение вершин: Восхождение на горы Попову (100 м) и Тип-Тяв (282 м — рекорд группы) в Жигулях воспитывает волю, дух преодоления и даёт невероятное

чувство собственных возможностей. Легенды, связанные с этими местами, обогащают краеведческий компонент.

— Сопричастность созиданию: посещение обустроенной станции «Волжская Жемчужина» и обнаружение групповых фотографий на информационных стендах БСТ дают детям уникальный опыт сопричастности к истории «здесь и сейчас», пониманию, что комфортная среда создается руками энтузиастов.

Результаты и экспертная оценка

Представленная система работы получила высокое внешнее признание. ДОУ с рабочим визитом посетил исполнительный директор Русского географического общества А. Ф. Кондратьев, вручивший флаг РГО и проведший с детьми интерактивное занятие. Губернатор Самарской области В. А. Федорищев на своей официальной странице отметил данный опыт как успешный пример развития семейного туризма и краеведческой работы с дошкольниками.

Заключение

Патриотизм для ребенка-дошкольника должен быть осязаем. Это не абстрактные лозунги, а знакомое лицо



на памятной доске, запах волжского ветра, усталость и восторг от покорённой вершины, радость от совместного с родителями открытия. Через систему постепенно усложняющихся прогулок-походов мы создаем условия, в которых любовь к Родине вырастает из личного пере-

живания, из чувства принадлежности к истории своего двора, улицы, города и края. От традиций и подвигов предков, осмысленных в настоящем, мы прокладываем мост к воспитанию активного, здорового и ответственного гражданина будущего.

Литература:

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО). Утверждена приказом Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028. — М., 2022.
2. Чеменева А. А., Мельникова А. Ф., Волкова В. С. Парциальная программа рекреационного туризма для детей дошкольного возраста «Весёлый рюкзачок». — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2019.
3. Завьялова Т. П. Теоретические и методические основы организации различных видов деятельности детей. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2026.
4. Бочарова Н. И. Туристские прогулки в детском саду: пособие для работников ДОУ / Бочарова Н. И. — Москва: АРКТИ, 2004
5. Матова В. Н. Краеведение в детском саду. — СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2015.

Организация эффективного учебного процесса в начальной школе посредством гибкого графика чередования активности и отдыха на уроке

Гетманцева Евгения Михайловна, учитель начальных классов
МОБУ СОШ № 80 г. Сочи имени Героя Советского Союза Д. Л. Калараша (Краснодарский край)

В статье автор повествует о способах организации эффективного учебного процесса в начальной школе через гибкое чередование периодов активности и отдыха на уроке: раскрывает физиологические и психологические причины утомляемости младших школьников, приводит принципы построения такого графика, практические примеры заданий и инновационные методы поддержания внимания.

Ключевые слова: начальная школа, учебный процесс, чередование активности и отдыха, утомляемость, гибкие графики, динамичные уроки, паузы, инновационные методы, поддержание внимания, здоровье детей.

Ребёнок учится лучше всего тогда, когда он вовлечён в процесс.

Джон Дьюи

Современный образовательный процесс ставит перед учителем начальной школы непростую задачу: обеспечить усвоение знаний в условиях, когда внимание детей неустойчиво, а утомляемость наступает быстро. Как сохранить продуктивность урока, не перегружая ребёнка? Ответ кроется в гибком графике чередования активности и отдыха — научно обоснованном подходе, который превращает урок из монотонного «сидения за партой» в динамичный процесс познания.

Младший школьный возраст (7–10 лет) — период активного развития нервной системы. Дети ещё не умеют долго концентрироваться: их внимание естественным образом переключается каждые 5–10 минут. Если учитель даёт однотипные задания (например, 20 минут списывания с доски), наступает физическое утомление (затекают мышцы спины, устают глаза); психическое перенапряжение (снижается скорость мышления, растёт число ошибок); эмоциональное истощение (появляется раздражительность, апатия).

По данным исследований ученых оптимальная продолжительность непрерывной умственной работы у первоклассников составляет 15–20 минут, у третьеклассников — 25–30 минут. Психологи выделяют три фазы работоспособности:

1. *Врабатывание* (5–10 мин) — постепенное включение в деятельность.
2. *Оптимальная работоспособность* (15–20 мин) — пик концентрации.
3. *Утомление* (после 25–30 мин) — снижение эффективности.

Гибкий график позволяет «сбрасывать» усталость до наступления третьей фазы.

Принципы построения гибкого графика

– **Разнообразие видов деятельности.** На одном уроке должны сочетаться: устная работа (беседа, ответы у доски); письменная (упражнения в тетради); двигательная (физминутки, игры); творческая (рисование, моделирование) с чередованием визуальных (схемы, картинки), аудиальных (обсуждения, аудиозаписи), кинестетических (жесты, манипуляции с предметами) заданий.

– **Чёткие временные рамки (цикличность).** Каждый этап должен длиться не дольше 10–15 минут. Например: объяснение нового материала — 10 мин; практическое задание — 15 мин; физминутка — 3 мин; закрепление — 12 мин.

– **Плавные переходы.** Смена деятельности должна быть логичной. Например, после письма — гимнастика для глаз, после счёта — подвижная игра на закрепление чисел.

– **Учёт индивидуальных особенностей.** Для гиперактивных детей — больше двигательных пауз; для

медлительных — чуть больше времени на письменные задания.

– **Эмоциональная разгрузка.** Использование 1–2 «мини — праздника»: юмор, игровые элементы, загадки, короткий танец под музыку.

– **Обратная связь.** Спрашивайте детей: «Что было сложно? Что понравилось?». Это помогает корректировать нагрузку.

Инструментами для реализации может быть таймер или песочные часы (визуализация времени помогает детям контролировать процесс), карточки — символы как наглядное обозначение этапа («сидим», «двигаемся», «рисую»), речевые формулы как чёткие сигналы для переключения («Теперь мы отдохнём и поиграем!», «Пора взяться за ручки!»). Приведу примеры из практики.

Урок математики (2 класс). Тема: «Умножение на 2»

Вводная часть (7 мин). Приветствие, проверка готовности. Устный счёт в форме игры «Поймай мяч»: дети передают мяч и называют ответы на примеры (5×2 , 7×2 и т. д.).

Объяснение нового (10 мин). Работа с наглядным материалом (палочки, кубики): составление пар, подсчёт. Запись таблицы умножения на доске с комментариями.

Физминутка (3 мин). «Умножай — прыгай»: учитель называет число, дети прыгают столько раз, сколько будет $2 \times$ число (например, «три» — 6 прыжков).

Закрепление (12 мин). Индивидуальная работа в тетрадях: решение примеров. Взаимопроверка в парах: обмен тетрадями, сверка ответов.

Творческое задание (8 мин). Рисование «Волшебных пар»: изобразить предметы, которые всегда идут парами (ботинки, перчатки), и подписать количество ($2 \times 4 = 8$).

Итог (5 мин). Рефлексия: «Что было самым интересным?», «Какой пример запомнился?». Поощрение активных участников.

Урок русского языка (1 класс).

Тема: «Гласные и согласные звуки»

Разминка (5 мин). Игра «Услышь звук»: учитель произносит слова, дети хлопают в ладоши на гласные, топают на согласные.

Изучение нового (10 мин). Работа с карточками: сортировка букв на гласные/согласные. Проговаривание звуков перед зеркалом (наблюдение за положением губ).

Динамическая пауза (4 мин). «Звуковые танцы»: под музыку дети двигаются, останавливаются на ударном звуке и называют его (гласный или согласный).

Практика (12 мин). Письмо в прописях: обведение гласных красным, согласных синим. Игра «Найди пару»:

соединить картинку (например, «кот») с соответствующей схемой звука.

Рефлексия (4 мин). «Светофор»: поднять карточку (красную — было трудно, зелёную — всё понятно).

Внеурочное занятие «Окружающий мир» (3 класс).

Тема: «Растения леса»

1. *Мотивация (5 мин).* Загадка: «Стоит Алёна, платок зелёный, тонкий стан, белый сарафан» (берёза).

2. *Групповая работа (15 мин).* Каждая команда получает картинку растения и задание: описать его (листья, ствол, плоды), найти в учебнике.

3. *Подвижная игра (5 мин).* «Собери гербарий»: дети «собирают» карточки с частями растений (лист, цветок, корень), бегая по классу.

4. *Творческий проект (10 мин).* Создание коллажа «Лесные сокровища» из цветной бумаги и природных материалов.

5. *Обсуждение (5 мин).* Презентация работ, вопросы: «Какое растение вам понравилось больше всего?», «Почему важно беречь лес?».

Гибкий график чередования активности и отдыха — не прихоть, а необходимость в начальной школе. Он соответствует возрастным особенностям детей, предотвращает переутомление, делает урок динамичным и запоминающимся.

Помните: ребёнок, который не устал, учится лучше, а учитель, который умеет вовремя дать отдых, — мудрее. Наша задача — не «выжать» максимум за 40 минут, а помочь каждому ученику пройти путь познания с интересом и без стресса.

Литература:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991.
2. Дубровина И. В. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2003.
3. Ермолаева М. В., Захарова А. Е. Практическая психология образования. — М.: Сфера, 2006.
4. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. — М.: Академия, 2007.
5. Немов Р. С. Психология. Книга 2: Психология образования. — М.: Владос, 2007.
6. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. — М.: Юрайт, 2020.
7. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология. — М.: Академия, 2002.
8. Фельдштейн Д. И. Возрастная и педагогическая психология. — М.: МПСИ, 2011.
9. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. — М.: Просвещение, 1979.
10. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. — М.: Знание, 1974.

Роль книги в обучении и воспитании учащихся начальных классов

Гугулян Ангелина Борисовна, студент;

Данько Татьяна Владимировна, студент

Научный руководитель: Бревнова Снежанна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент
Сочинский государственный университет

В статье рассматривается многогранная роль книги в обучении и воспитании учащихся начальных классов в условиях цифровизации образовательной среды. Анализируются функции художественной и учебной литературы как средства когнитивного, речевого, эмоционального и нравственного развития младших школьников. Особое внимание уделяется формированию читательской культуры, проблемам снижения интереса к чтению и путям их преодоления через создание поддерживающей книжной среды, взаимодействие школы и семьи, а также индивидуализацию подбора текстов. Подчеркивается значимость книги не только как источника знаний, но и как инструмента духовно-нравственного становления личности ребёнка. На основе педагогической практики автор делает вывод о необходимости осознанного и системного подхода к использованию книги в начальной школе.

Ключевые слова: книга, начальная школа, читательская культура, духовно-нравственное воспитание, развитие речи, индивидуализация обучения.

The role of books in the teaching and education of primary school students

This article explores the multifaceted role of books in the education and moral development of elementary school students in the context of increasing digitalization. It examines how both academic and literary texts contribute to cognitive, linguistic, emotional,

and ethical growth in children aged 6–10. The paper emphasizes the importance of fostering a sustainable reading culture from the earliest stages of schooling, addresses contemporary challenges such as declining interest in reading, and proposes practical strategies — including collaborative efforts between schools and families, creation of supportive reading environments, and individualized book selection. The author argues that the book remains an irreplaceable tool not only for knowledge acquisition but also for nurturing empathy, imagination, critical thinking, and personal identity.

Keywords: book, elementary school, reading culture, moral and spiritual development, language development, personalized learning.]]]

Введение

В условиях стремительного развития цифровых технологий, когда экраны смартфонов, планшетов и компьютеров всё чаще заменяют традиционные источники знаний, особенно актуальным становится вопрос о месте и роли книги в современном образовательном процессе. Особенно это касается младшего школьного возраста — периода, когда закладываются основы личности, формируются ключевые учебные навыки и нравственные ориентиры. Как студент педагогического факультета, прошедший уже несколько этапов практики в начальной школе, я убеждён: книга не только сохраняет свою значимость, но и остаётся одним из самых эффективных инструментов как обучения, так и воспитания младших школьников [1].

Настоящая статья посвящена анализу многофункциональной роли книги в жизни ребёнка 6–10 лет. В ней рассматриваются аспекты когнитивного, эмоционального, речевого и нравственного развития, которые напрямую связаны с чтением. Также подчёркивается необходимость грамотного подбора детской литературы педагогами и родителями, а также важность формирования устойчивой читательской культуры с первых дней школьного обучения [2].

Уже с первого класса ребёнок сталкивается с книгой в её учебной форме. Учебник — это не просто сборник информации, а продуманная система заданий, текстов, иллюстраций, направленных на последовательное усвоение знаний. В начальной школе учебник по русскому языку, литературному чтению, математике или окружающему миру становится главным помощником ученика в познании мира [3].

Особое значение имеет учебник по литературному чтению. Он служит мостом между дошкольным восприятием сказки и школьным осмыслением художественного текста. Через него дети учатся не только читать слова, но и понимать их смысл, выделять главную мысль, анализировать поступки героев, делать выводы. Учебник литературного чтения включает в себя произведения классиков детской литературы — А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, К. И. Чуковского, С. Я. Маршака, В. В. Бианки и других. Эти тексты подобраны с учётом возрастных особенностей младших школьников: они доступны по языку, интересны по содержанию и богаты по нравственному подтексту [4].

Кроме того, работа с учебной книгой развивает у детей такие важные навыки, как умение работать с оглавлением, находить нужную информацию, сравнивать разные

источники, делать краткие записи. Эти умения становятся фундаментом для успешного обучения в среднем звене школы. Однако важно понимать, что учебник — лишь часть читательского поля ребёнка. Чтобы чтение не превращалось в скучную обязанность, необходимо расширять круг чтения за счёт дополнительной литературы. Именно здесь начинается переход от «обучающей» функции книги к её «воспитывающей» и «развивающей» роли [5].

Младший школьный возраст — это период активного формирования моральных представлений. Ребёнок учится различать добро и зло, справедливость и несправедливость, честность и ложь. В этом процессе огромную роль играет художественная литература. Книга становится своеобразной «лабораторией нравственности», где через судьбы героев дети проживают различные жизненные ситуации, учатся сопереживать, сочувствовать, принимать решения [6].

Произведения для младших школьников часто строятся на чётком противопоставлении положительных и отрицательных персонажей. Например, в сказках А. С. Пушкина добро всегда побеждает зло, а в рассказах Н. Н. Носова герой Незнайка, совершая ошибки, постепенно учится быть ответственным и трудолюбивым. Такие тексты помогают ребёнку осознать, что поступки имеют последствия, а выбор всегда возможен. Более того, книга способствует формированию у детей чувства патриотизма, уважения к старшим, любви к природе. Рассказы В. Бианки или М. Пришвина пробуждают интерес к окружающему миру, учат бережному отношению к животным и растениям. Стихи С. Есенина или И. Бунина вызывают чувство любви к родной земле, к её красоте и простоте [7].

Важно отметить, что воспитательный потенциал книги раскрывается только при условии живого диалога между взрослым и ребёнком. Обсуждение прочитанного, совместное размышление над поведением героев, высказывание собственного мнения — всё это делает чтение не пассивным занятием, а активным процессом внутреннего роста.

Одним из ключевых показателей успешности обучения в начальной школе является уровень речевого развития ребёнка. Чтение книг напрямую влияет на обогащение словарного запаса, развитие связной речи, формирование грамматического строя языка. Дети, регулярно читающие художественную литературу, легче справляются с письменными заданиями, умеют выстраивать логичные вы-

сказывания, используют более разнообразные языковые средства [8].

Кроме того, книга стимулирует развитие воображения. В отличие от мультфильмов или видео, где образы уже готовы, текст требует от читателя внутренней работы: нужно «нарисовать» в уме картинку, представить голос героя, почувствовать атмосферу. Эта деятельность развивает креативность, образное мышление, способность к абстракции — качества, необходимые не только в гуманитарных, но и в точных науках. Также чтение способствует концентрации внимания и развитию памяти. Чтобы следить за сюжетом, помнить имена персонажей, последовательность событий, ребёнок учится удерживать информацию в уме, что положительно сказывается на его общей когнитивной нагрузке и учебной выносливости.

На практике я наблюдал, как ученики, которые дома регулярно читают с родителями, быстрее осваивают программу, активнее участвуют в уроках, увереннее отвечают у доски. Это подтверждает: книга — не просто источник знаний, а мощный развивающий фактор [9].

Несмотря на очевидную пользу чтения, сегодня педагоги сталкиваются с серьёзной проблемой — снижением интереса к книге среди младших школьников. Причины этого многогранны: доминирование визуальных медиа, недостаток времени у родителей на совместное чтение, отсутствие в некоторых семьях читательских традиций [10].

Часто дети выбирают короткие видео или игры, потому что они дают мгновенный эффект удовольствия, тогда как чтение требует усилий и времени. В таких условиях задача учителя начальных классов — не просто «заставить» читать, а пробудить внутреннюю мотивацию, сделать книгу желанной, интересной, «своей». Один из эффективных путей — это создание в классе «книжной среды». Уголок чтения с удобными полочками, красочными обложками, мягкими подушками может стать любимым местом для ребёнка. Важно, чтобы книги были разнообразными: сказки, рассказы, стихи, энциклопедии, комиксы (адаптированные для возраста). Не стоит бояться современных форматов — если ребёнок начинает читать через графические новеллы или аудиокнижки, это тоже шаг к читательской культуре.

Также необходимо тесное взаимодействие с родителями. На родительских собраниях, в индивидуальных беседах стоит акцентировать внимание на важности семейного чтения. Совместное чтение перед сном — это не только ритуал, но и возможность для эмоционального

контакта, обсуждения важных тем, укрепления доверия. Наконец, сам учитель должен быть примером читающего человека. Если дети видят, что педагог с удовольствием читает, делится впечатлениями от книг, рекомендует интересные произведения — у них формируется уважение к чтению как к ценности.

Важно понимать, что каждый ребёнок уникален. У одних сильнее развито логическое мышление, у других — эмоциональная сфера, кто-то быстро читает, а кому-то требуется больше времени. Книга позволяет учитывать эти индивидуальные особенности. Например, для ребёнка с трудностями в обучении можно подобрать адаптированные тексты с крупным шрифтом и иллюстрациями. Для одарённых детей — более сложные произведения, требующие глубокого анализа.

Кроме того, литература может стать инструментом инклюзивного образования. Книжки, в которых представлены герои с ограниченными возможностями здоровья, помогают всем детям в классе научиться принятию, терпимости, уважению к различиям. Такие произведения способствуют формированию толерантной среды, где каждый чувствует себя значимым. Таким образом, правильно подобранная книга становится не только обучающим, но и коррекционно-развивающим, и даже терапевтическим средством. Она помогает ребёнку лучше понять себя и других, найти ответы на волнующие вопросы, поверить в свои силы [10].

Заключение

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что книга в начальной школе выполняет множество функций: она учит, воспитывает, развивает, вдохновляет, исцеляет. В эпоху цифровизации особенно важно не утратить эту нить связи между поколениями, не позволить технологии вытеснить живое слово, способное тронуть сердце и пробудить мысль. Как будущий учитель, я осознаю свою ответственность за то, чтобы каждый мой ученик полюбил книгу. Ведь именно через чтение ребёнок не только получает знания, но и учится быть человеком. И наша задача — не просто передать информацию, а зажечь в детях интерес к миру, к другим людям, к самим себе. Книга — один из самых верных союзников в этом благородном деле. Пусть каждая страница станет для ребёнка новым открытием, а каждая прочитанная книга — шагом к мудрости, доброте и внутренней свободе.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М.: Просвещение, 2021. — 48 с.
2. Круглов Ю. Г. Детское чтение: традиции и современность // Начальная школа. — 2020. — № 5. — С. 4–10.
3. Петрова М. А. Учебная книга как педагогический инструмент в начальной школе // Педагогика. — 2019. — № 3. — С. 45–51.
4. Лазарева Л. В. Художественная литература в системе духовно-нравственного воспитания младших школьников // Воспитание школьников. — 2021. — № 2. — С. 12–18.

5. Смирнова Е. И. Формирование читательской культуры у учащихся начальных классов. — М.: Академия, 2020. — 144 с.
6. Зинченко В. П. Психология чтения и воспитание личности. — М.: МПСИ, 2018. — 208 с.
7. Матвеева Е. А. Природа в детской литературе как средство экологического воспитания // Начальная школа плюс До и После. — 2022. — № 1. — С. 33–37.
8. Голованова Л. Н. Развитие речи младших школьников средствами художественной литературы // Русский язык в школе. — 2020. — № 4. — С. 22–27.
9. Васильева Н. В. Влияние семейного чтения на учебную мотивацию детей // Психология обучения. — 2021. — № 6. — С. 55–61.
10. Шевцова Н. К. Инклюзивный подход в работе с детской литературой // Дефектология. — 2022. — № 3. — С. 40–46.

Языковая культура школьников в условиях цифровой среды

Дуйсенбай Аида Ералиевна, учитель русского языка и литературы

КГУ «Школа-гимназия № 18 имени Ж. Едилбаева» отдела образования города Туркестана управления образования Туркестанской области (Казахстан)

В статье рассматривается влияние цифровой среды на формирование языковой культуры школьников. Показано, что интернет-платформы, социальные сети и мультимедийные ресурсы одновременно расширяют языковое поле учащихся и создают новые риски, связанные с упрощением письменной речи, снижением речевой этики и распространением недостоверной информации. Сделаны выводы о роли педагогов в формировании устойчивой языковой культуры школьников в условиях цифровизации образования.

Ключевые слова: языковая культура, школьники, цифровая среда, цифровизация образования, медиа грамотность, билингвизм, речевая этика, цифровые ресурсы.

Цифровая революция последних десятилетий коренным образом изменила все сферы жизни общества: образование, труд, коммуникацию, досуг. Современные школьники — это так называемое «поколение Z», для которого интернет, гаджеты, социальные сети стали естественной средой существования. Это оказывает мощное воздействие на язык, на формы общения и, следовательно, на процесс формирования языковой культуры.

Языковая культура в XXI веке перестала быть только показателем грамотности; она включает умение адаптировать свою речь к разным каналам коммуникации, выбирать уместные языковые средства, сохранять уважение к собеседнику, владеть цифровыми форматами текста. Поэтому исследование **языковой культуры школьников в условиях цифровой среды** — важнейшая педагогическая и социальная задача.

Современная цифровая среда оказывает глубокое влияние на все сферы жизни школьника, в том числе на формирование его языковой культуры. Под языковой культурой понимается совокупность языковых норм, коммуникативных навыков, речевой этики, умения работать с текстовой информацией и критически воспринимать языковые сообщества в сети [1]. Цифровая среда добавляет к этому набору специфические умения: редактирование мультимедийных сообщений, работа с гипертекстом, использование эмодзи как параязыка, умение соблюдать авторское право и информационную этику в сети [1].

Педагоги и лингвисты определяют языковую культуру как совокупность знаний, навыков, ценностных

установок, позволяющих использовать язык правильно, уместно и эстетично. Для школьников это означает:

- владение нормами орфографии, пунктуации, грамматики;
- умение ясно, логично, аргументированно выражать мысли;
- соблюдение этики общения, вежливости;
- способность переключаться между стилями и жанрами речи;
- развитие коммуникативной компетенции — устной, письменной, цифровой.

Таким образом, языковая культура школьников — это не только грамотность, но и **комплексная коммуникативная компетенция**, формирующаяся в семье, школе и медиасреде.

Под цифровой средой понимают совокупность коммуникационных платформ и сервисов: социальные сети (ВКонтакте, Instagram, TikTok), мессенджеры (Telegram, WhatsApp), блоги, видеохостинги (YouTube), онлайн-игры, образовательные платформы.

Особенности цифровой среды:

- высокая скорость обмена информацией;
- преобладание визуальных и мультимедийных форм;
- короткие тексты, сокращения, эмодзи;
- глобализация — смешение языков, англицизмы;
- интерактивность, постоянная обратная связь.

Для школьников цифровая среда — пространство социализации, самовыражения и обучения. Но она же предъявляет новые требования к языковой культуре.

Школьники активно используют мессенджеры, социальные сети, блоги и форумы, что меняет привычные устные и письменные жанры: появляются флеш-диалоги, посты, комментарии, сторис. Эти жанры требуют краткости, высокой прагматичности и умения формировать смысл в условиях ограниченного объёма. Вследствие этого формируются новые речевые привычки, иногда несовместимые с академическими нормами [2]. Цифровые платформы открывают доступ к медиа на разных языках, что способствует расширению словарного запаса и межкуль-

турной компетенции. В Казахстане это проявляется в доступе к ресурсам на русском, казахском и иностранных языках, что может поддерживать билингвизм при условии осознанной методики [3]. Эмодзи, стикеры, мемы — это новые элементы цифровой коммуникации, которые выполняют эмоционально-выразительную и прагматическую функции. Их использование влияет на навыки вербального выражения: с одной стороны, расширяет выразительные средства, с другой — может снижать практику связной письменной речи [2].

Положительные стороны:	Отрицательные стороны
расширение словарного запаса за счёт англицизмов, технической лексики;	снижение орфографической и пунктуационной грамотности из-за привычки писать быстро, без проверки;
доступ к огромному количеству текстов, словарей, обучающих материалов;	засилье сокращений, эмодзи, жаргонов, которые переносятся в учебные тексты;
возможность мгновенного обмена информацией, участия в дискуссиях, блогах;	упрощение синтаксиса, ограниченный словарь;
развитие новых жанров письменной речи — постов, комментариев, подкастов, сторис.	
	потеря навыков длительного чтения, анализа текста;

К положительным эффектам цифровой среды на языковую культуру школьников относят доступ к разнообразным языковым моделям и аутентичным материалам (онлайн-видеоуроки, подкасты, интерактивные тексты) [1], повышение интереса к изучению языка за счёт игровых и мультимедийных форматов, развитие медиаграмотности и навыков критического чтения [4], укрепление национальных языков через цифровые ресурсы, например, появление образовательных платформ и интерфейсов на казахском языке [5].

С другой стороны, существуют и риски: упрощение письменной речи за счёт формата коротких сообщений, что способствует использованию фрагментарных конструкций, сокращений и орфографических ошибок [1]; низкая цифровая грамотность и дезинформация, когда без навыков верификации источников школьники усваивают неверные языковые нормы и факты [4]; неравный доступ и «цифровой разрыв», сохраняющийся в Казахстане и сдерживающий формирование единой языковой среды [3]; замещение живого общения цифровыми формами, которое может снижать развитие устной речевой компетенции и навыков публичной речи [6].

Таким образом, цифровая среда создаёт **новые возможности**, но и **серьёзные риски** для языковой культуры школьников.

Формирование языковой культуры в современных условиях — это совместная работа:

- **Семьи:** родители задают пример речевого поведения, обсуждают с детьми их онлайн-активность, объясняют различия стилей.
- **Школы:** учителя русского языка, литературы, обществознания формируют орфографическую и коммуникативную компетенцию, учат критическому мышлению.

– **Учителя-словесника:** его собственная речь, комментарии, культура обратной связи — образец для учеников.

– **Цифровой медиасреды:** образовательные платформы, онлайн-курсы, словари, тренажёры — полезный ресурс при правильном использовании.

За рубежом реализуются программы, которые косвенно повышают языковую культуру:

- во Франции — программы риторики, школьные дебаты;
- в США — обязательные занятия «Public Speaking» и медиаобразование.
- в России — акция «Тотальный диктант», конкурс юных чтецов «Живая классика», олимпиады по русскому языку, дебатные клубы, создание школьных СМИ и блогов.

– в Финляндии — курсы устной речи и коммуникации в школах;

Эти примеры показывают: системное развитие навыков публичной коммуникации и медийной грамотности помогает школьникам быть увереннее, расширяет словарный запас, формирует уважение к языку.

Для преодоления этих рисков необходимо обучение медиаграмотности как обязательной части курса языка: учителя должны включать занятия по проверке источников, анализу стиля, определению авторства и манипулятивных приёмов [4]. Эффективно внедрение проектных работ, где учащиеся создают подкасты, видеоролики, цифровые рассказы (digital storytelling), что развивает навыки написания сценариев, редактирования текста и устной речи. На уроках полезно вводить упражнения, где учащиеся преобразуют короткие сообщения в связный текст и наоборот — редактируют посты, развивают мемы в небольшие эссе, что тренирует переключе-

чение между жанрами. Большую роль играет использование локализованных цифровых ресурсов — платформ и интерфейсов на казахском языке, а также цифровых учебников, адаптированных под национальные особенности, что способствует укреплению родной языковой практики [6]. Важна коррекционно-развивающая работа с учителями: повышение квалификации педагогов по использованию цифровых инструментов, методики интеграции ИКТ в уроки языка и литературы, оценивание цифровых продуктов, защита авторского права при использовании медиа.

Оценивание языковой культуры школьников в цифровом контексте должно учитывать не только знание орфографии и грамматики, но и умение создавать цифровой контент (письменный и мультимедийный), критически оценивать источники, соблюдать этику сетевой коммуникации. Практический набор критериев может включать качество текста (связность, лексика, грамматика), медиаграмотность (способность верифицировать источники), креативность и техническое исполнение цифрового продукта, соблюдение авторских прав и этики [4]. **Проблемы и пути их решения**

Проблемы:

- снижение уровня орфографической грамотности;
- смешение стилей (разговорный стиль в официальных текстах);
- недостаток уважительной и этичной коммуникации.

Пути решения:

- создание **школьной медиаэкосистемы** с правилами этики и модерацией;
- регулярные **практические задания** по редактированию текстов из соцсетей;
- **совместная работа с родителями**: обсуждение правил поведения в сети, культуры речи;
- **учебные курсы по медийной грамотности** и цифровому этикету.

В ближайшие годы понятие «языковая культура» будет расширяться: к традиционным навыкам грамотности добавятся компетенции в области цифровой коммуникации, визуализации текста, межкультурного общения.

Школа будущего — это интеграция уроков языка, литературы, риторики, медийной грамотности, навыков презентации. Такие программы уже начинают внедряться в экспериментальных школах.

Следует подчеркнуть, что развитие языковой культуры школьников в условиях цифровой среды — это не только адаптация к новым технологиям, но и формирование умений осознанного выбора средств и способов коммуникации. Важным становится воспитание ответственности за публикуемую информацию, развитие навыков сетевого этикета, а также осознание своей роли как участника пуб-

личного дискурса. Современные школьники — активные создатели контента, а не только его потребители, поэтому педагогическая задача состоит в том, чтобы научить их сочетать краткость и выразительность цифровых жанров с точностью и логичностью академической речи. Особое значение приобретает работа над стилем, аргументацией и структурированием текста, в том числе через упражнения по редактированию собственных цифровых материалов.

Кроме того, перспективным направлением является интеграция межпредметных проектов: например, создание школьных онлайн-журналов, участие в международных виртуальных дебатах, подготовка цифровых презентаций на двух языках. Такие практики не только развивают билингвизм, но и учат учитывать аудиторию, подбирать регистр речи, корректно оформлять цитаты и источники. В казахстанском контексте важно опираться на программы цифровизации образования и поддерживать ресурсы на казахском языке, чтобы школьники имели доступ к качественному контенту на родном языке и могли развивать языковую культуру в национальном и глобальном пространстве одновременно [5].

Таким образом, формирование языковой культуры школьников в цифровой среде предполагает сочетание технологических возможностей, педагогических инноваций и ценностно-нравственной составляющей. Только системный подход — через программы медиаграмотности, проектную деятельность, межпредметное сотрудничество и поддержку учителей — позволит превратить цифровую среду в полноценный ресурс развития культуры речи и мышления школьников. Языковая культура школьников в условиях цифровой среды — это сложное, многомерное явление. Цифровизация создаёт как новые риски, так и уникальные возможности для развития речи и коммуникативных навыков.

Цифровая среда — не угроза, а ресурс для развития языковой культуры школьников при условии осознанного педагогического сопровождения. Комбинация медиаграмотности, проектной деятельности и локализованных цифровых ресурсов позволяет сохранить высокий уровень речевой компетенции, расширить языковое поле и подготовить школьников к коммуникации в многожанровом цифровом пространстве.

Задача педагогов и родителей — не запрещать цифровое общение, а **научить школьников грамотно и этично использовать язык во всех каналах коммуникации**, различать стили и ситуации, сохранять уважение к нормам литературного языка. Системная работа школы, семьи и общества позволит сформировать поколение школьников, для которых цифровая среда станет не угрозой, а ресурсом для культурного и интеллектуального роста.

Литература:

1. Виноградов В. В. О языке художественной литературы. — М.: Наука, 1980.

- Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М.: Азбуковник, 2021. — Текст: непосредственный..
- Ширяев, Е. Н. Культура речи и стиль / Е. Н. Ширяев. — М.: Академия, 2018. — Текст: непосредственный.
- Крысина, Л. П. Лингвистическая культура школьников / Л. П. Крысина. — Текст: непосредственный — М.: Просвещение, 2019.
- Клушина, Н. И. Язык и медиа: речевая культура журналиста / Н. И. Клушина. — М.: Аспект Пресс, 2017. — Текст: непосредственный.
- Брыксина, О. В. Цифровая среда как фактор формирования речевой культуры школьников / О. В. Брыксина. — Текст: непосредственный // Педагогика. — 2022. — № 5. — С. 45–52.

Теоретические основы методов и приемов мнемотехники в образовании

Журавлева Галина Николаевна, учитель начальных классов;
Трифуневич Милена Михайловна, учитель начальных классов
МОБУ СОШ № 18 г. Сочи (Краснодарский край)

Конечная цель учителя — помочь ученикам усвоить и запомнить важную информацию. Однако мы понимаем, что запоминание может быть сложной задачей для многих учеников. Мнемотехника в учёбе — очень эффективный способ помочь ученикам запомнить сложные понятия и информацию в более доступной и интересной форме. В статье мы приводим список мнемонических приёмов, которые учителя могут использовать, чтобы помочь ученикам лучше запоминать.

Ключевые слова: мнемотехника, мнемонические приемы, ассоциации.

Учите ребёнка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам — он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит на лету.

К. Д. Ушинский

Из-за большого объёма информации, которую нужно усвоить, учащиеся могут испытывать тревогу и неспособность понять всё сразу. Однако у каждой проблемы есть решение! Точно так же есть способ помочь учащимся запоминать информацию ещё проще и эффективнее. Именно здесь на помощь приходит мнемотехника.

В советский период в нашей стране эту тему изучали учёные-психологи Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. И. Зинченко, в частности они занимались изучением памяти.

Как вы определяете мнемонику?

Мнемотехника — это приёмы, которые помогают людям легче запоминать информацию. Мнемотехника в учёбе помогает учащимся запоминать сложную информацию в более простой форме. С помощью мнемотехники они могут воспроизвести сложный материал за считанные секунды. Мнемонические приёмы могут сделать процесс преподавания и обучения более простым и приятным.

Например, если ваши ученики не могут вспомнить последовательность цветов в радуге, вы можете помочь им с помощью мнемонического правила «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан» — мнемоническая фраза для запоминания последовательности цветов радуги где каждый — красный, охотник — оранжевый, желает — желтый, знать — зелёный, где — голубой, сидит — синий,

а фазан — фиолетовый. Последовательность цветов в радуге начинается с красного, за которым следуют оранжевый, жёлтый, зелёный и так далее.

Давайте подробно рассмотрим список мнемонических приёмов и узнаем, как вы можете помочь своим ученикам эффективнее усваивать и запоминать важную информацию.

Список мнемонических приёмов для улучшения памяти

Мнемонический метод ключевых слов

Цель этой стратегии — установить мысленную связь между новым термином или понятием и знакомым словом или фразой. Она работает за счёт связывания незнакомого слова с более запоминающимся ключевым словом [1, с. 68]. Найдите ключевое слово, которое по звучанию похоже на новое слово, которое вы хотите запомнить, и свяжите это ключевое слово с образом или историей, связанными с новым словом. Чтобы запомнить его, мысленно свяжите этот термин с новым словом.

Герман Эббингауз, немецкий психолог, представитель ассоциативной психологии, в 80-е годы XIX века поставил задачу изучать память отдельно от логического мышления. Для этого он придумал мнемонические способы запоминания бессмысленных слов.

Например, слово «**библиотека**» (library) созвучно с «**лира**» (музыкальный инструмент). Представьте библиотеку, где вместо книг на полках стоят лиры, и все посетители играют на них.

Практические советы:

- Выбирайте яркие, необычные ассоциации
- Добавляйте эмоции в создаваемые истории
- Проговаривайте связь между словами вслух
- Визуализируйте созданную ассоциацию
- Повторяйте связь несколько раз

Метод разбивки на части

Этот метод предполагает разделение материала на более мелкие и удобные для восприятия части. Он заключается в группировке связанной информации и присвоении каждой группе метки. *Примеры:* чтобы запомнить длинный список продуктов, таких как яйца, молоко, хлеб, сыр, яблоки, можно разделить их на категории, например, молочные продукты (молоко, сыр) и продукты (яйца, хлеб, яблоки) и т. д.

Музыкальная техника мнемоники

Сопоставление информации с музыкой или ритмом — это стратегия, используемая в мнемонической технике [2, с. 21]. Она работает за счёт кодирования информации в памяти с помощью мелодии и повторения.

Сопоставьте информацию, которую хотите запомнить, с известной мелодией или песней и повторяйте её несколько раз, чтобы сохранить в памяти. Это упражнение поможет вам установить мысленную связь между музыкой и информацией. *Примеры:* учащиеся могут написать рэп-песню, чтобы запомнить сложные исторические даты или любое ключевое событие.

Техника букв или слов

Этот **мнемонический метод** предполагает создание аббревиатуры или акростиха для запоминания списка предметов или понятий. Он основан на объединении первых букв каждого слова в новое слово или фразу. Чтобы запомнить список фактов или мыслей, можно создать аббревиатуру или акростих, а также составить новое слово или фразу, используя первую букву каждого слова. *Примеры:* «**Каждый охотник желает знать, где сидит фазан**» (чтобы запомнить названия цветов радуги)

Метод рифмованной мнемоники

В этом **перечне мнемонических приёмов** самым простым является приём рифмованной мнемоники. Эта стратегия предполагает использование рифмующихся слов или фраз для улучшения памяти. Она работает за счёт формирования мысленной связи между неизвестной информацией и хорошо знакомой рифмой. Свяжите рифму

с информацией, которую нужно запомнить, и установите мысленную связь между рифмой и фактами [3, с. 102].

Мнемотехника

Метод мнемотехники с использованием образов предполагает создание мысленных образов или представлений для запоминания информации. Он основан на кодировании информации в памяти с помощью визуализации и образов. Выберите изображение, которое легко запоминается, когда вам нужно вспомнить какую-то важную информацию, связанную с ним. *Примеры:* решение математической задачи с помощью визуализации лестницы, где каждому шагу соответствует отдельная ступенька. Это очень творческий и эффективный способ запоминания математических понятий.

Мнемонические правила

Метод мнемонических приёмов в правописании предполагает использование закономерностей в написании слов для запоминания важной информации. Чтобы запомнить правописание слов, используйте **мнемонический метод** или рекомендации. Для улучшения памяти используйте мнемоническое правило, например. Свяжите закономерность в написании с запоминаемым словом. Слово «*берёза*» в старину означало «ясный, светлый». От этого же корня образовалось слово «белый». Берёза — дерево с белой корой, белая берёза.

Мнемотехника повторения

Чтобы что-то запомнить, можно многократно воспроизводить информацию в памяти. В этом **перечне мнемонических приёмов** наиболее эффективным и простым способом является мнемоническое повторение. Повторите информацию несколько раз и сделайте несколько копий. В течение дня напоминайте себе о фактах и информации, которые вы узнали в ходе этого занятия. Вы также можете использовать эту информацию в обычных разговорах, чтобы лучше её запомнить.

Связующая форма мнемоники

Связывание — это мнемонический приём, при котором устанавливаются связи между двумя несвязанными между собой фрагментами информации. Создайте мысленный образ, который объединит эти два фрагмента информации инновационным способом, чтобы сделать его более эффективным. Продолжайте часто вспоминать эти образы, чтобы укрепить связь между информацией, которую вы хотите запомнить [4, с. 80].

Мнемотехника на основе историй

Сторителлинг — это разновидность мнемонического метода, при котором вы создаёте историю, содержащую информацию, которую хотите запомнить. Придумайте ис-

торию, в которой информация представлена в интересной форме, и вам будет легче её запомнить. Чтобы сделать рассказ более интересным и запоминающимся, можно добавить описания и яркие выражения. Также можно использовать повествование, чтобы запомнить последовательность связанных между собой фактов или событий [5, с. 49].

Наконец, **список мнемонических приёмов**, поможет учащимся лучше запоминать информацию. Учителя могут эффективно использовать эти **мнемонические приёмы в учебном процессе** для повышения качества преподавания и обучения. **Метод мнемоники** может сделать процесс обучения более увлекательным, эффективным и приятным за счёт формирования связей между новой информацией и уже имеющимися знаниями.

Мнемотехника в учёбе — отличный метод для повышения эффективности обучения. Так почему бы не попробовать и не посмотреть, как мнемотехника может изменить ваш подход к обучению и преподаванию?

Мнемонические техники представляют собой действенный метод, способствующий развитию умственных способностей у школьников, укреплению памяти, улучшению успеваемости и превращению учебы в увлекательное занятие.

Литература:

1. Гамон Д., Брегдон А. Д. Как развить умственные способности, память и внимание, Заставь свой мозг работать на 100 % [Текст]: пер. с англ. Н. Деревянко. — Харьков: Книжный Клуб «Клуб Семейного Досуга»; Белгород: ООО «Книжный клуб «Клуб семейного досуга», 2009. — 320 с.
2. О памяти и мнемонике / Профессор Челпанов Г. И. — С.-Петербург: Издание редакции журнала «Мир божий», 1903. — 117 с.
3. Психология внимания / Под редакцией Ю. Б. Гиппенрейтер щ В. Я. Романова. — М.: ЧеРо, 2001.- 858 с. — (Серия: Хрестоматия психологии).
4. Феноменальная память: Методы запоминания информации / Станислав Матвеев. — М.: Альпина Паблишер, 2012. — 153 с.
5. Хорсли К. Безграничная память. Запоминай быстро, помни долго / К. Хорсли — «Питер», 2016. — 224 с. (Сам себе психолог (Питер))

Особенности организации обучения младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями

Искендерова Ламия Камиловна, учитель, олигофренопедагог
ГБОУ г. Москвы Школа № 2120

Организация обучения младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями требует системного подхода, где каждый элемент — от адаптированной среды и индивидуализированного маршрута до тесного сотрудничества с семьей и междисциплинарной команды — играет важную роль. Гибкость, терпение и постоянная адаптация методов помогают детям достигать значимого прогресса, развивая навыки, которые способствуют их максимальной независимости и качеству жизни.

Ключевые слова: обучение младших школьников, дети с ТМН.

Обучение детей младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями (ТМН) представляет собой комплексную задачу, требующую

Для достижения значительных успехов в учебе крайне важно регулярно применять мнемонические практики на уроках. При этом необходимо подбирать разнообразные задания и постепенно увеличивать их сложность для достижения оптимальных результатов.

Мнемоника — это не просто отдельные приемы и упражнения, а целостная система методов запоминания информации. Ее ключевой принцип заключается в установлении связи между новой информацией и уже имеющимся багажом знаний или визуальными образами. Такой подход делает процесс запоминания более увлекательным и продуктивным.

Внедрение мнемонических техник в образовательный процесс может существенно повлиять на повышение успеваемости учащихся. Они помогают детям без труда запоминать учебный материал, что позволяет им лучше усваивать новые знания и применять их в реальных ситуациях. Помимо этого, применение мнемоники способствует развитию творческого и ассоциативного мышления, которые являются важными навыками для будущей карьеры.

Поэтому смело используйте мнемонические техники в школьной среде и в повседневной жизни и наслаждайтесь преимуществами феноменальной памяти!

междисциплинарного подхода, гибкости образовательной среды и тесного взаимодействия семьи, педагогов и специалистов. ТМН часто сочетают нарушения

интеллекта, моторики, речи и сенсорного восприятия, поэтому принципы организации обучения должны основываться на индивидуальном подходе, доступности образовательных материалов и безопасной, поддерживающей атмосфере.

Цели для учащихся с ТМН выходят за рамки традиционного образования и включают: развитие базовых жизненных навыков, формирование элементарной коммуникации, стимулирование сенсорных процессов, поддержка эмоционального благополучия и социализации. Задачи варьируются в зависимости от уровня функционирования ребенка, но общие направления включают:

- развитие жизненных компетенций: Навыки самообслуживания (еда, одевание, гигиена), ориентация в пространстве, понимание распорядка дня.
- коммуникация и социальное взаимодействие: Формирование любого способа общения (взгляд, жест, крик, карточки PECS, специальные устройства, речь).
- расширение представлений об окружающем мире через сенсорный опыт.
- развитие предметно-практической деятельности: Простейшие действия с предметами.
- социализация и эмоциональное благополучие: Умение находиться в группе, принимать участие в общей деятельности, получать положительные эмоции.

Стратегии организации обучения

Инклюзивная, но адаптированная среда. Пространство должно быть структурированным и предсказуемым: четкое расположение рабочих мест, визуальные расписания, использование сенсорных зон. Важно минимизировать перегрузку стимуляторами и обеспечить доступ к необходимым санитарно-гигиеническим условиям.

Индивидуализация учебного маршрута как основа включает в себя СИПР (Специальная индивидуальная программа развития): Это центральный документ, заменяющий стандартную учебную программу. Она составляется командой специалистов на основе глубокой диагностики актуальных возможностей и потребностей ребенка. При составлении необходимо учитывать структуру нарушения: У каждого ребенка с ТМНР уникальное сочетание нарушений (интеллект, движение, зрение, слух, коммуникация, неврологические проблемы). Обучение строится не от диагноза, а от актуальных возможностей ребенка. Каждая СИПР характеризуется гибкостью и вариативностью: Цели и задачи могут корректироваться ежедневно или еженедельно в зависимости от состояния и прогресса ребенка.

Мультимодальные подходы к обучению. Комбинация деятельностного обучения, наглядно-образовательного материала, сенсорной стимуляции и использования технических средств поддержки.

Развитие альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК). Для детей с ограниченными вербальными навыками важны системы АДК (жестовый язык, использование компьютерных интерфейсов). Внедрение АДК должно происходить совместно с логопедом и специали-

стами по НЭР (нейропсихологическая оценка) для подбора наиболее эффективных средств.

Поддержка мотивации и вовлеченности. Использование позитивного подкрепления, коротких циклов деятельности и персонализированных заданий.

Многоуровневые формы поддержки. Включение ассистивной технологии, реабилитационной физкультуры, аудиовизуальных материалов и вспомогательных устройств (периферия для зрительной и тактильной стимуляции, адаптивная мебель, держатели для предметов).

Безопасность и охрана здоровья. Организация занятий с учётом медицинских состояний: контроль за дыханием, мониторинг стрессовых реакций, наличие доступа к медицинскому персоналу и адаптация расписания в случае боли или усталости.

Методы и формы обучения строятся на междисциплинарном командном подходе. Обучение ведет не один учитель, а команда специалистов, которая работает согласованно:

- Учитель-дефектолог (олигофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог в зависимости от ведущего нарушения) — координирует образовательный процесс.
- Психолог — помогает в эмоционально-волевом развитии, снятии нежелательного поведения.
- Логопед — работает над развитием коммуникации (вербальной и невербальной).
- Инструктор АФК (адаптивной физкультуры) и/или эрготерапевт — развитие двигательных навыков, важных для бытовой жизни.

— Медицинский персонал (медсестра, врач-невролог, психиатр) — наблюдение, медикаментозная поддержка, рекомендации по режиму.

— Родители (законные представители) — равноправные члены команды. Их знания о ребенке бесценны.

Индивидуальные занятия и малые группы. На начальном этапе эффективны индивидуальные сессии и малыми группами, где учитель может оперативно скорректировать методы и темп.

Игровые методы. Игры и игровые упражнения поддерживают мотивацию, развивают моторику, координацию и причинно-следственные связи.

Практикоориентированное обучение. Занятия, близкие к повседневной жизни: уход за собой, умение пользоваться бытовыми предметами, простые хозяйственные задачи.

Сенсорная интеграция. Комплексные занятия, направленные на обработку сенсорной информации, помогают снизить гиперактивность и возбуждение, улучшить концентрацию.

Включение родителей. Регулярная коммуникация с семьей, обучение методам поддержки дома, совместное планирование и анализ прогресса.

Оценивание и мониторинг

Формативная оценка. Регулярные наблюдения и записи по достижениям ребенка, адаптация методик в реальном времени.

Фундаментальные критерии. Оценка базовых навыков: коммуникация, базовые бытовые умения, участие в коллективной деятельности, адаптация к расписанию.

Коммуникационный подход к оценке. Включение АДК-менеджеров и родителей в обсуждение прогресса для обеспечения реалистичных целей.

Этичное сопровождение. Соблюдение принципов конфиденциальности и уважения к достоинству ребенка, минимизация стресса в процессе оценивания.

Эффективное обучение требует системного мониторинга прогресса: фиксирование достижений и трудностей, регулярные оценки в динамике, анализ причин задержек и корректировок. Важно вести дневники поведения, таблицы освоения навыков и независимого выполнения заданий. Такой подход позволяет своевременно выявлять потребности в коррекционных занятиях, изменять нагрузку и поддерживать мотивацию ребенка.

Индикаторы эффективности:

— Повышение участия ребенка в занятиях и снижение времени простоя без действия.

— Прогресс в освоении адаптированных обучающих программ и АДК.

— Уменьшение поведенческих стрессоров, улучшение эмоционального состояния в школе.

— Развитие базовых бытовых и социально-значимых навыков.

— Положительная динамика во взаимодействии с семьей и педагогическим персоналом.

Семья играет ключевую роль в поддержке обучения. Рекомендуется регулярная коммуникация, совместное решение вопросов, адаптация домашней среды под потребности ребенка и поддержка продолжения занятий после школы. Родителям следует предоставлять понятную информацию о целях, методах и ожидаемых результатах, а также рекомендации по домашним заданиям с учетом возможностей ребенка.

Арт-терапевтические технологии как средство развития эмоционального интеллекта у дошкольников

Кепель Татьяна Михайловна, педагог-психолог

МАДОУ ЦРР — детский сад № 23 «Сказка» г. Зеленоградска (Калининградская область)

В статье рассматриваются возможности применения арт-терапевтических технологий в развитии эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста. Описана структура авторской программы занятий, включающей четыре модуля: распознавание эмоций, безопасное выражение чувств, развитие саморегуляции и формирование эмпатии. Представлены результаты мониторинга, свидетельствующие о снижении уровня тревожности, повышении эмоциональной устойчивости и улучшении когнитивных процессов. Даны практические рекомендации для педагогов-психологов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: арт-терапия, эмоциональный интеллект, эмоциональная регуляция, дошкольный возраст, тревожность, педагог-психолог, коррекционно-развивающая программа.

Введение

Эмоциональный интеллект является важнейшим компонентом психологического развития дошкольника и одним из предикторов успешной адаптации в школе, социальных контактов и устойчивого эмоционального благополучия. В условиях внедрения ФГОС ДО особое внимание уделяется созданию развивающей среды, обеспечивающей эмоциональное развитие ребёнка. Одним из самых эффективных методов является арт-терапия — мягкая, безопасная и естественная для ребёнка форма взаимодействия с эмоциями через творчество. Арт-терапевтические техники позволяют дошкольнику выразить переживания, лучше понимать свои чувства и осваивать навыки саморегуляции.

Возможности арт-терапии в развитии эмоционального интеллекта

- формирование способности распознавать и называть эмоции;
- осознание причин собственных переживаний;
- обучение конструктивным способам выражения чувств;
- снижение уровня тревожности, страхов, напряжения;
- развитие воображения и креативности.

Наиболее эффективные техники

- Рисуночная терапия («Моё настроение», «Тревога на листе», «Радуга эмоций»).
- Сказкотерапия (анализ сюжета, создание сказок).
- Песочная терапия 3D (виртуальная и традиционная).
- Игровая арт-терапия с использованием сенсорных материалов.

Результаты внедрения

По итогам мониторинга за 2023–2025 гг. у 78 % детей отмечено снижение уровня ситуативной тревожности, у 83 % — рост навыков распознавания эмоций. У детей улучшилась способность выражать чувства приемлемым способом, повысилась уверенность в себе и коммуникативная открытость.

Актуальность исследования

Эмоциональный интеллект (ЭИ) — способность распознавать, понимать и управлять своими эмоциями и эмоциями других — выступает ключевым фактором успешной адаптации ребёнка к школе и социальной среде. В условиях реализации ФГОС ДО возрастает значение системной работы педагога-психолога по развитию эмоциональной регуляции у дошкольников. Арт-терапевтические технологии (рисуночная терапия, песочная терапия, сказкотерапия, музыкально-двигательные практики и др.) представляют собой целевой и доступный детям набор методов, направленных на развитие ЭИ и снижение тревожности. Практическая ценность арт-терапии в ДОУ обусловлена её безопасностью, игровой формой и возможностью интеграции в повседневную образовательную деятельность.

Цель и задачи исследования

Цель: оценить эффективность применения арт-терапевтических технологий в развитии эмоционального интеллекта и снижении уровня тревожности у детей дошкольного возраста.

Задачи:

1. Описать теоретические основы арт-терапии и эмоционального интеллекта дошкольников.
2. Разработать и апробировать коррекционно-развивающую программу на основе арт-терапии для детей 4–7 лет («Играем и чувствуем»)
3. Выявить динамику показателей эмоциональной регуляции, распознавания эмоций и уровня ситуативной тревожности у детей до и после курса.
4. Описать практические занятия и методические рекомендации для педагогов-психологов и воспитателей ДОУ.
5. Оценить влияние программы на вовлечённость родителей в процесс психологического просвещения и консультирования.

Методология исследования

Участники

Исследование проведено в МАДОУ ЦРР детский сад № 23 «Сказка» в 2023–2025 гг. В общей выборке участвовали 180 воспитанников (всего контингент учреждения); основная исследуемая подгруппа — 30 детей с выявленными затруднениями в эмоциональной сфере и/или адаптацией (целевые участники коррекционных занятий). Возраст исследуемых: 4–7 лет.

Инструментарий и диагностические методы

Для комплексной оценки использовались:

- стандартизированные и адаптированные методики: «Тест на эмоциональный интеллект ребёнка» (онлайн-вариант и адаптированные задания), методики для оценки внимания и памяти («Домик», «Графический диктант»);
- наблюдение и протоколы поведенческих индикаторов (спонтанное выражение эмоций, реакция на стрессовую ситуацию, способность к самоуспокоению);
- родительские опросники и анкеты (о вовлечённости родителей, динамике поведения ребёнка дома);
- ведомственные цифровые ресурсы (онлайн-тесты Mersibo/Разумейкин) для дополнительной оценки когнитивных и эмоциональных показателей.

Теоретические основы исследования

Эмоциональный интеллект включает умение распознавать, понимать и регулировать собственные эмоции и эмоции других людей. У дошкольников эти процессы находятся в стадии активного формирования, и именно в этот период необходима системная работа педагога-психолога.

Арт-терапия позволяет ребёнку выражать переживания в безопасной и творческой форме. Она включает различные виды деятельности: рисование, сказкотерапию, музыкотерапию, работу с песком и сенсорными материалами. Эти методы помогают снизить тревожность, укрепляют чувство уверенности в себе и способствуют развитию эмоциональной устойчивости.

Описание программы «Играем и чувствуем»

Программа включает **20 занятий**, разделённых на четыре модуля:

Модуль 1. «Распознаём эмоции»

Задача: научить детей узнавать и описывать базовые эмоции. Методы: рисуночная терапия, карточки эмоций, мини-сценки.

Модуль 2. «Безопасно выражаем чувства»

Задача: освоение конструктивных способов выражения эмоций. Методы: сказкотерапия, лепка, сенсорные материалы.

Модуль 3. «Саморегуляция и релаксация»

Задача: снижение тревожности и эмоционального напряжения. Методы: дыхательные упражнения, релаксационные сказки, самомассаж.

Модуль 4. «Социальная эмпатия»

Задача: развитие умения понимать чувства других. Методы: групповые игры, совместное творчество.

Каждое занятие длилось 25–30 минут для младших групп и до 35–40 минут для старших дошкольников. Занятия проводились 1–2 раза в неделю в течение 3–4 месяцев (полный курс — 20 занятий).

Результаты исследования (2023–2025 гг.)**Основные положительные изменения:**

- **83 % детей** улучшили способность распознавать и называть эмоции;
- **78 % дошкольников** продемонстрировали развитие навыков эмоциональной регуляции;
- **снижение уровня ситуативной тревожности на 22 %;**
- **улучшение внимания и памяти на 15 %;**
- **рост вовлечённости родителей на 15 %.**

Дети стали увереннее, спокойнее реагировали на трудные ситуации, чаще использовали вербальные способы выражения эмоций, проявляли эмпатию и интерес к совместной деятельности.

Обсуждение результатов

Полученные данные свидетельствуют о высокой эффективности арт-терапевтической программы «Играем и чувствуем» в решении задач развития ЭИ у дошкольников. Значимая положительная динамика по распознаванию эмоций и эмоциональной регуляции подтверждает, что игровые и творческие формы работы являются адекватными и результативными для данной возрастной группы. Снижение уровня ситуативной тревожности показало, что интеграция релаксационных техник и сказкотерапии способствует улучшению эмоционального самочувствия детей.

Рост показателей внимания и памяти (порядка 15 %) дополнительно указывает на универсальную пользу арт-терапии: через эмоциональную разгрузку и включение в деятельность повышается способность к концентрации. Увеличение вовлечённости родителей на 15 % подтверждает значимость просветительской работы и дистанционных форм взаимодействия (вебинары, консультации), которые повышают эффективность коррекционной поддержки.

Практические рекомендации

1. Включать арт-терапевтические занятия в годовой план психолого-педагогического сопровождения.
2. Использовать сочетание классических арт-терапевтических техник и цифровых ресурсов (виртуальная песочница, интерактивные тесты).
3. Регулярно проводить диагностику эмоционального развития детей.
4. Организовывать мастер-классы и консультации для родителей.
5. Внедрять групповые арт-терапевтические практики для развития сотрудничества.

Заключение

Анализ апробации авторской программы арт-терапевтических интервенций показал, что целенаправленная работа педагога-психолога с использованием художественно-творческих методов способствует значимому развитию эмоционального интеллекта дошкольников, уменьшению тревожности и улучшению когнитивных показателей. Данные результаты имеют практическое значение для системы психолого-педагогического сопровождения в ДОУ и могут быть использованы в качестве модели для внедрения в другие образовательные учреждения.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО).
2. Редько В. И. Арт-терапевтические методики. — СПб.: Речь, 2021.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. — СПб.: Питер, 2020.
4. Белинская Е. В. Сказочные тренинги для дошкольников. — СПб.: Речь, 2020.
5. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов и врачей. — СПб.: Речь, 2019.
6. Сакович Н. А. Практика сказкотерапии в развитии эмоционального интеллекта детей. — М.: Форум, 2021.
7. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. — СПб.: Речь, 2019.
8. Большебратская Э. Э. Песочная терапия. — Петропавловск, 2010.

Формирование инклюзивной культуры

Криволапова Екатерина Владимировна, воспитатель

МАДОУ детский сад комбинированного вида № 32 ст. Новоалексеевской (г. Курганинск)

В статье рассматривается проблема формирования инклюзивной культуры в нашей стране. Раскрывается понятие «Инклюзивная культура», описываются элементы готовности к инклюзии сотрудников организаций, отображаются формы и методы совершенствования инклюзивной культуры в учреждениях. А также представлена работа по решению проблемы инклюзии в Краснодарском крае.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная культура, инклюзивное образование, лица с ОВЗ, инвалиды, люди с особенностями развития, профессиональная деятельность.

Современный период развития нашего социума отличается неотрывным вниманием к процессам, которые обеспечивают создание новых экономических, правовых, развивающих и других условий для активного включения лиц с ограниченными возможностями здоровья в широкое общественное взаимодействие.

Сейчас можно утверждать, что полемика о необходимости инклюзии, ее цели, сути и задачах завершились. Наступил этап формирования национального опыта взаимодействующего общества, разработки парадигмы социальной, образовательной и трудовой инклюзии, расширения профессиональных технологий и методик

сопровождения инклюзии и предоставление лицам с ОВЗ равных прав и возможностей в получении социальных, образовательных и иных ресурсов. Умение выстраивать отношения с людьми с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью обретает особое значение и считается важным структурным компонентом развитого инклюзивного общества.

Что же означает понятие «инклюзивная культура»? В философском энциклопедическом словаре дается определение «культуры» — (от лат. cultura — возделывание — воспитание, образование, развитие, почитание), исторически определенный уровень развития общества,

творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. [7]

Теория инклюзивного образования предполагает концепцию толерантности, гуманизации, всеобщий доступ к образованию. Инклюзивное образование — это принятие значимости различий всех людей и их потенциальные возможности к обучению, это гибкая структура, в которой учитываются потребности каждого ребенка, не только с проблемами развития, но и тех, кто относится к той или иной культурной, социальной, этнической, возрастной группе.

Одной из главных задач в осуществлении инклюзивного подхода в системе российского образования является становление инклюзивной культуры у всех участников как образовательного, так и культурного этапа. Инклюзивное образование в нашей стране уже регулируется федеральным законом «Об образовании», Конституцией РФ, федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ».

Главный тезис инклюзивного образования: «Ценность человека не зависит от его способностей и достижений». Сущность инклюзивного обучения и воспитания ребенка с ОВЗ — это получение социальных и образовательных навыков вместе со сверстниками.

Основной показатель эффективности инклюзивного образования — формирование культуры, успешность социализации, становление социального опыта всех детей, включая детей с особыми образовательными потребностями.

Одной из ведущих составляющих понятия «инклюзия» является инклюзивная культура. В современных изданиях и публикациях понятие инклюзивной культуры определено объединяется с задачами развития включающего общества, но все же, по-разному описывается и неодинаково понимается разными исследователями.

Инклюзивная культура общества рассматривается не только как критерий успешного внедрения инклюзивного образования, но и как критерий становления поликультурного образования в России. Термин «инклюзивная культура» относится к поликультурному образованию так же, как она входит в структуру инклюзивного образования. Все, что дано в его формулировке можно отнести как к людям с ограниченными возможностями здоровья, так и к людям другого вероисповедания, национальности, или какими-либо другими особенностями. Отзывчивость, уважение личности, гуманность — все это важно для каждого человека.

Исследователи и ученые понятие «инклюзивная культура» трактуют по-разному:

1. особая философия, согласно которой, знания, ценности, об инклюзии и ответственность приняты и разделены между всеми участниками данного процесса;

2. часть общей культуры, которая направлена на обеспечение поддержки ценностей инклюзии, высокий уро-

вень, способствующий повышению эффективности процесса инклюзии в целом;

3. исключительный микроклимат доверия, который способствует развитию взаимозависимых отношений в обществе, в семье и в образовательной организации, позволяющих избежать конфликтов и нанесения потенциального вреда каждому участнику процесса;

4. особая атмосфера, в которой вносимые модификации адаптированы к потребностям конкретной организации и органично внедрены в ее общую структуру, где сотрудникам предоставлена возможность получения многообразной поддержки, как со стороны администрации, так и со стороны других сотрудников, а это в свою очередь позволит снизить риск возникновения многих разногласий.

Инклюзивную культуру исследования позволяют рассматривать как многоплановое явление. В широком понимании ученые предлагают использовать модель айсберга. «Надводная» часть айсберга — это те компоненты культуры, которые легко увидеть, потому что они воспринимаемые сознанием, то есть видимые. «Подводная» часть содержит неосознаваемые социальные нормы, правила поведения, ценности и их ранжированность, правила невербальной коммуникации и т. п. Именно это определяет поведение человека.

«Надводная часть» — это организация пространства в соответствии с принципами безопасности и доступности; адаптированные программы; специальные технологии обучения и воспитания; учебники и учебные пособия, дидактические материалы, технические средства обучения, группа специалистов и т. д.

«Подводная часть» инклюзивной культуры — феномен более сложный, глубинный, так как содержит в себе ценностно — смысловые основные положения инклюзивной политики и практики организации, нормы отношений индивидов образовательного процесса. Н. М. Лебедева точно определяет эту составляющую культуры как совокупность неосознаваемых положений, стандартных процедур и способов поведения, которые были усвоены в такой степени, что люди не рассуждают о них, это система представлений, правил, установок, ценностей и моделей поведения, общих для группы и являющихся условием ее устойчивости [5, с.76]. Именно «подводная часть» составляет основу инклюзии.

Создание инклюзивной культуры рассматривается учеными и практиками в качестве задачи, решение которой лежит в основе инклюзии и содержит в себе уважения различий, понимание ценностей, терпимости к особенностям, взаимодействие, поощрения достижений каждого и формирование на этой базе включенного общества. Отрицательные установки в отношении к лицам с ОВЗ и инвалидам, отказ от общения с «особыми» детьми и взрослыми чаще всего объясняются недостатком знаний об особенностях таких людей и неимением опыта взаимодействия с ними. А, значит, формирование инклюзивной культуры каждого человека, и общества в целом, под-

разумеает и большую осведомленность относительно жизни людей с различными особенностями, а также нравственное и духовное развитие в соответствии с канонами равноправия и гуманности.

Большую роль в формировании социальной инклюзии играют люди, чья профессиональная деятельность связана с взаимодействием с особыми детьми и взрослыми. В процессе своей деятельности специалисты обычно сталкиваются с ситуациями, которые требуют создания определённых профессиональных и личностных трансформаций. Профессиональная деятельность сотрудников организации, находящихся в условиях инклюзии, зачастую выходит за пределы традиционной профессиональной деятельности и связана с обеспечением социальной адаптации и интеграции людей с ОВЗ и инвалидов в социум. Для успешного взаимодействия специалистов с людьми с особенностями в развитии необходимы следующие критерии: теоретическая база (знания), автоматизированные действия (навыки), осознанное мастерство (умения), этические правила (личностные качества, ценности). Это единые параметры, определяющие возможность субъектов инклюзии решать типичные задачи и профессиональные проблемы, которые возникают в конкретных ситуациях трудовой деятельности, с использованием профессионального и жизненного опыта, знаний, умений, ценностей и установок в условиях инклюзии.

Из каких же элементов состоит готовность к инклюзии?

- Ценностно-мотивационный элемент содержит в себе личностную ценность инклюзии, сознательный выбор и выработанную мотивацию в виде потребностей и направленности интересов субъекта применять профессиональные интересы, ценностные ориентиры. Формирование данного элемента подразумевает повышение инициативности специалиста инклюзии, понимание необходимости в такой работе, в саморазвитии и самопознании.

- Когнитивный элемент подразумевает овладение базовыми теоретическими и практическими знаниями о сути инклюзии, о возможностях её осуществления, средствах и методах, обеспечивающих формирование инклюзии. Работа с когнитивным элементом предусматривает повышение самооценки, уточнение представлений специалиста инклюзии о самом себе, окружающем мире, развитие позитивного мышления.

- Операционально-деятельностный элемент содержит в себе различные навыки и умения: организационные, коммуникационные, рефлексивные, прогностические, проецирующие, а также сформированные модели эффективного копинг-поведения, которые реализуются в условиях инклюзии. Формирование этого элемента направлено на создание эффективных навыков и умений, которые обеспечивают полноценную деятельность специалиста инклюзии.

- Аффективный элемент — это эмоции, чувства, переживания, вызванные реализацией инклюзии, а также возможности нормализации переживаний, связанных

с эффективным решением различных сложных ситуаций инклюзии. Этот элемент предполагает переход от негативных эмоций к позитивным, изменение текущего состояния специалиста инклюзии, а также освоение специалистом техник саморегуляции.

Эталон инклюзивной организационной культуры шаг за шагом распространяется на все образовательные учреждения, ведь это необходимо при построении открытого к многообразию образования, где равенство, достоинство, принятие являются первоначальными позициями обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью. Проблема совершенствования инклюзивной организационной культуры является актуальной для любого вида учреждений.

Работу с людьми с особыми образовательными потребностями важно налаживать в каждом регионе нашей страны. Что касается нашего края, то данная проблема успешно решается. Так, в последние годы проведены следующие мероприятия в регионе:

- **Реализация проекта «Открыто без границ», который ведет Агентство стратегических инициатив.**

В 2023 году прошла тематическая сессия «Развитие инклюзивного сообщества: трехсторонний диалог о роли инклюзии в развитии человеческого потенциала России». На сессии обсудили интеграцию в общество людей с ОВЗ. Опыт регионов презентовали на примере Краснодарского края. Наш вице-губернатор Александр Руппель рассказал о работе по созданию безбарьерной среды, подчеркнул, что инклюзивную повестку активно внедряет бизнес.

- **Определены лучшие инклюзивные проекты и практики среди учреждений культуры Краснодарского края.**

С августа по сентябрь 2024 года был проведен конкурс на определение лучших эффективных практик и инклюзивных проектов в сфере культуры среди муниципальных образовательных организаций в сфере культуры и муниципальных учреждений культуры Краснодарского края. В конкурсе приняли участие 17 муниципальных образований Краснодарского края. Каждый участник представил реализованный проект, который направлен на выявление, поддержку и распространение лучших эффективных практик и инклюзивных проектов в сфере культуры, по социокультурной реабилитации и интеграции инвалидов (детей-инвалидов) и лиц с ОВЗ в культурную жизнь общества.

- **В Краснодаре на площадке центра современного искусства «Типография» стартовала программа «Лаборатория вместе».**

Программу «Лаборатория вместе», направленную на развитие инклюзивной культуры, на базе «Типографии» запустили благотворительные организации «Открытая среда» и «Добрый-Юг» совместно с «Ростелекомом». Организаторы проведут в Краснодаре комплекс мероприятий, которые помогут людям с особенностями развития получить художественные навыки для творчества в разных сферах, а также реализовать свой потенциал с помощью искусства.

– Автономная некоммерческая организация по разработке и внедрению инклюзивных проектов «Моя планета» в 2024 году стала победителем конкурса «Инновации в инклюзии», выиграв грант в размере 4 414 147,00 Р.

Данный проект — это внедрение современных образовательных технологий для педагогов и родителей детей с особенностями развития в Краснодарском крае. Цель проекта: способствование внедрению научно обоснованных инновационных методик помощи детям с ОВЗ (расстройство аутистического спектра и тяжелые множественные нарушения речи) в условиях структуры всех ступеней образования в Краснодарском крае; удовлетворение запроса общественности и государства на социализацию и успешное обучение детей с ОВЗ; удовлетворение потребностей семей, в которых воспитываются дети с РАС и ТМНР, в профессиональной помощи методами и средствами, имеющими научные доказательства эффективности.

– А также, по данным министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края, в регионе сегодня:

1) работают 52 коррекционные школы, в которых учится около 9 тыс. детей с различными проблемами в развитии: тяжелыми нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития;

2) в общеобразовательных школах края получают образование более 33 тысяч учащихся с ограниченными возможностями здоровья;

3) общеобразовательные школы снабжаются специальным оборудованием, помогающим сделать комфортным обучение особенных ребят: устанавливают тактильные таблички, ориентирующие дети с нарушениями зрения. В давно работающих школах также внедряются элементы безбарьерной среды, а новые школы сразу на стадии строительства в обязательном порядке оборудуют пандусом или ровным заездом, более широкими дверными проемами, туалетами, которые могут посещать дети, передвигающиеся на инвалидных колясках. В кабинетах, где учатся ребята с нарушением слуха, полагается онлайн сурдоперевод, а для сопровождения учеников с расстройствами аутистического спектра работают тьютеры;

4) Вводятся в штат школ такие специалисты, как дефектологи, учителя-логопеды, психологи;

5) ежегодно около 750 обучающихся с особыми образовательными потребностями получают образование с использованием дистанционных образовательных технологий;

6) в 20 учреждениях профессионального образования открыты группы для людей с ОВЗ и инвалидностью. Выпускникам предоставлена возможность получить образование по 9 профессиям: каменщик, повар, облицовщик-плиточник, штукатур, маляр, швея, специалист по ремонту обуви, рабочий зеленого хозяйства, садовник.

Для совершенствования инклюзивной культуры в организациях следует использовать следующие частные формы и методы:

– *Уроки доброты.* С их помощью формируется толерантное отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами.

– *Мини-лекции.* Их цель: сформировать позитивное отношение к людям с особенностями в развитии.

– *Совместная работа в малых группах.* Она помогает проявить взаимоподдержку и взаимовыручку, получить опыт совместной деятельности.

– *Ролевые игры.* При помощи них можно создать атмосферу равного сотрудничества обычных детей и детей с особенностями в развитии.

– *Дискуссии и мозговые штурмы.* Данные способы помогают рассмотреть актуальные темы и прийти к общему мнению.

– *Просмотр и обсуждение фильмов.* Это направление позволяет сформировать положительное отношение к существующей реальности.

– *Творческие фестивали и конкурсы.* Их проведение помогает создать атмосферу сотрудничества обычных людей и людей с особенностями в развитии.

– *Организация встреч с паралимпийцами и людьми,* которые добились высоких показателей в разных областях, несмотря на свои ограниченные возможности.

– *Инклюзивные творческие лаборатории.* Предназначены, как инструмент для поиска и апробирования новых форм социокультурной интеграции людей посредством различных форм и методов творческой деятельности. Главная цель инклюзивных творческих лабораторий — это обеспечение возможностей для развития и самореализации талантов.

Чтобы решить задачи по формированию инклюзивной культуры важно выполнить следующие технологические ступени:

1. пополнение знаний по инклюзивной культуре;
2. воспитание ценностного отношения;
3. приобретение опыта взаимодействия;
4. положительное отношение к существующей реальности.

Причем эти ступени должны быть пройдены и людьми с особенностями в развитии, и здоровыми людьми.

Таким образом, инклюзивная культура — основной элемент формирования культуры инклюзивного социума, в котором многообразие потребностей одобряется, поддерживается, сопровождается обществом, обеспечивая возможность достижения высоких результатов в соответствии с задачами инклюзивного образования и обеспечивая сохранность, принятие, партнерство и побуждение к постоянному совершенствованию педагогического сообщества и общества в целом. Ведь сегодня на первом месте стоит не образовательная, а социальная инклюзия, которая включает детей с ОВЗ и инвалидов в социальные, творческие движения и отношения. Взаимоотношения людей с особенностями развития и здоровых — мощный фактор социальной интеграции.

Литература:

1. Ахметова Д. З. и др. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / под редакцией Д. З. Ахметовой. Казань: Познание, 2013. 204 с.
2. Бабич Е. Г., Тактаров В. Г. Социально-психологическая работа по формированию толерантного отношения общества к семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья: от преодоления изолированности к решению вопросов инклюзивного образования: учебно- методическое пособие. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2015. 72 с.
3. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: Хрестоматия / авт.-сост. М. В. Швед. — Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2007. — 157 с.
4. Сиротюк А. С. Воспитание ребенка в инклюзивной среде. Методика, диагностика / А. С. Сиротюк. — М.: ТЦ Сфера, 2014. — 128 с.
5. Старовойт Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 8. — С. 31–35. — URL: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>.
6. Токарева И. А. Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья как одно из основных направлений работы с детьми и родителями в рамках сопровождения инклюзивного образования / И. А. Токарева Т. В. Загоскина // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С. В. Алехиной. — М.: МГППУ, 2015. — С. 276–279. 14. Тумина Л. Е. Притча как школа красноречия / Л. Е. Тумина. — М.: Изд-во ЛКИ, 2008. — 368 с.
7. Философский энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1983. — С. 292–293.
8. Яковлева Е. Л. Проникая в миры инклюзии: монография. Казань: Познание, 2015. 224 с.

Теоретические основы разработки и внедрения модели управления проектной деятельностью дошкольной образовательной организации

Мамышева Светлана Евгеньевна, студент магистратуры
Кемеровский государственный университет

Статья посвящена изучению и описанию теоретических основ разработки и внедрения модели управления проектной деятельностью дошкольной образовательной организации: характеристики, критерии, этапы, основные принципы. Проектное управление рассматривается как инструмент модернизации образовательной практики, позволяющий повысить качество образования, развить творческий потенциал педагогов и детей, а также сделать образовательный процесс более открытым и гибким.

Ключевые слова: модель управления, проект, проектирование, принципы управления ДОО, методы и формы проектирования.

В связи с тем, что в Российской Федерации активно развиваются рыночные отношения между субъектами системы образования, а образовательные организации становятся деятельными участниками рыночных процессов, актуальными становятся вопросы отказа от традиционных методов управления. В условиях постоянных изменений на рынке труда, образовательным организациям необходимо модифицироваться в соответствии с требованиями общества, через постоянное повышение качества образовательных продуктов, а использование проектного подхода в управлении образовательными организациями становится наиболее актуальным. В основу государственной политики в области образования положена Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701). В Указе «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» президентом Путиным В. В. определена задача поднять Россию на уровень лучших стран по качеству образования. В этих нормативных актах отражается необходимость решения проблем высшего профессионального образования, в том числе и с помощью *проектирования* в управлении образовательной организацией [6].

Проектирование обеспечивает гибкость и адаптивность образовательной системы к быстро меняющимся условиям, позволяет результативно использовать ресурсы и способствует развитию инноваций.

Управление проектной деятельностью в ДОО — это тип управления, при котором через планирование, организацию, руководство, контроль процессов и освоение новшеств наращивается образовательный потенциал учреждения, повышается

качество его работы. Оно предполагает реализацию функциональной организационной структуры, обеспечивающей последовательное встраивание инновационных управленческих и образовательных проектов в общую деятельность ДООУ [7].

Проект в этом контексте является организационной формой целенаправленной поэтапной деятельности по созданию определённого продукта, способного решить конкретные проблемы и задачи [2].

Теоретические основы разработки и внедрения модели управления проектной деятельностью в дошкольной образовательной организации (ДОО) базируются на современных подходах к образованию, принципах системности, инновационности и личностно-ориентированного обучения. Проектное управление рассматривается как инструмент модернизации образовательной практики, позволяющий повысить качество образования, развить творческий потенциал педагогов и детей, а также сделать образовательный процесс более открытым и гибким [4].

При построении модели управления проектной деятельностью в ДОО учитываются следующие принципы (рисунок 1):



Рис. 1. Принципы построения модели управления деятельностью ДОО

Ведущая цель модели проектного управления ДОО — создание условий для реализации системы проектного управления в изменяющихся социокультурных условиях ДООУ с целью повышения эффективности и качества его деятельности. Для её достижения необходимо:

- системно внедрять проектные методы в ключевые процессы учреждения (образовательный, управленческий, методический);
- обеспечивать гибкость реагирования на внешние изменения (социальный запрос, нормативные требования, технологические новшества) при сохранении фокуса на основных образовательных задачах [7].

Модель управления проектной деятельностью в ДОО обычно включает следующие структурные компоненты (таблица 1).

Ведущая цель модели проектного управления ДОО — создание условий для реализации системы проектного управления в изменяющихся социокультурных условиях ДООУ с целью повышения эффективности и качества его деятельности [7].

Центральным компонентом модели является алгоритм реализации проектного управления, который отражает процесс деятельности и подразделяется на несколько этапов. Например, можно выделить четыре этапа:

1. Нормативно-ценностный. Анализ исходного состояния деятельности ДОО: сбор данных для выявления проблем, оценка показателей эффективности и качества работы учреждения, его соответствия современным требованиям, определение потребностей населения и т. д.

2. Структурно-логический. Определение базисных оснований деятельности: выбор проекта, фиксация его конкретных целей, идей, задач, формирование организационной структуры.

Таблица 1. Структурные компоненты модели управления проектной деятельностью ДОО

Дефиниция	Зачем нужно	Включает в себя	Этапы	Основные принципы
Целеполагание — это осознанный процесс выбора и постановки конкретных целей с разработкой механизмов и поэтапного плана их достижения с учётом внешних факторов	ставить глобальные жизненные цели; разбивать путь на выполнимые задачи; понимать смысл действий; прогнозировать результаты и повышать мотивацию; выстраивать систему приоритетов; эффективно управлять временем и ресурсами; упорядочивать жизнь и рабочие процессы	осознание и чёткую формулировку желаний; пошаговое прописывание пути к цели; регулярный мониторинг прогресса; корректировку плана при необходимости	Определение целей Формулировка цели по SMART Планирование Реализация	Потребность Мотив Осознанность
Принципы проектирования — это фундаментальные, проверенные практикой положения, которые задают ориентиры на всех этапах преобразования идеи в реализуемый план или спецификацию. Они помогают принимать обоснованные решения, сохраняя баланс между формой, функцией, ресурсами и контекстом	систематизировать процесс создания сложных объектов (от программных систем до зданий и промышленных изделий) и минимизировать риски ошибок на всех этапах — от замысла до эксплуатации. помогают принимать обоснованные решения в условиях неопределённости; балансируют противоречивые требования (цена / качество, простота / функциональность); превращают творческий процесс в управляемую инженерную задачу	Обеспечение качества и надёжности Управление сложностью Экономия ресурсов Обеспечение согласованности Гибкость и адаптивность Учёт контекста и ограничений Повышение предсказуемости Сохранение знаний Защита интересов пользователей	не имеют жёстко закреплённой последовательности этапов	Целостность и системность Устойчивость Простота и ясность Контекстуальность
Организационные формы и методы — это процесс разработки структуры и регламентов организации (или её изменений), направленный на повышение эффективности, адаптивности и управляемости	для целенаправленного создания или трансформации структуры управления организацией, чтобы она эффективно решала стратегические задачи в меняющейся среде	аналитическую фазу: диагностику; проектировочную фазу; оценочную фазу; документационную фазу; фазу внедрения:	Анализ текущего состояния (диагностический этап) Формирование концепции и целей (проектировочный этап) Разработка организационной структуры (детализирующий этап) Оценка и выбор оптимального варианта (аналитический этап) Документирование проекта (нормативного этапа) Планирование внедрения (организационноподготовительный этап)	Первичность функции по отношению к структуре Принцип иерархии Соответствие задач и подразделений Баланс централизации и децентрализации Автономия подразделений Системность и целостность Гибкость и адаптивность Прозрачность связей и коммуникаций Экономичность Ориентация на человека Единство цели и средств

Таблица 1 (продолжение)

Дефиниция	Зачем нужно	Включает в себя	Этапы	Основные принципы
Алгоритм реализации проектного управления — это упорядоченная последовательность этапов, обеспечивающая достижение целей проекта в заданных ограничениях (сроки, бюджет, качество)	систематически вести проект от замысла до результата с контролируемыми затратами, рисками и качеством	Чёткая организация работы Контроль ресурсов Управление рисками Обеспечение качества Эффективная коммуникация Прозрачность для стейкхолдеров Гибкость и адаптация Формализация завершения Мотивация команды Снижение субъективности	Инициация (запуск проекта) Планирование Исполнение (реализация) Мониторинг и контроль Завершение	Чёткость целей и критериев успеха Системность и структурированность Планирование как основа управления Управление ограничениями («треугольник проекта») Управление ограничениями («треугольник проекта») Эффективная коммуникация Вовлечённость и ответственность команды Контроль и мониторинг Гибкость и адаптивность Управление заинтересованными сторонами Документирование и передача знаний Фокус на ценность для заказчика Непрерывное улучшение Прозрачность и подотчётность
Критерии и результат — это система показателей, по которым оценивают качество, эффективность и жизнеспособность модели на всех этапах — от разработки до внедрения	Избежать хаотичных решений Обеспечить предсказуемость Оптимизировать ресурсы Снизить риски Упростить контроль и коммуникацию Накопить знания для будущих проектов Повысить доверие участников Гарантировать качество Поддерживать гибкость Обосновать решения перед руководством и инвесторами	Целевые параметры Ресурсные ограничения Качество и стандарты Правовые и регуляторные требования Материальные продукты Нематериальные активы Документационное сопровождение Организационные изменения Бизнесэффекты	Инициация (запуск проекта) Планирование Исполнение (реализация) Мониторинг и контроль Завершение	Соответствие целям проекта Измеримость и объективность Процессная привязка Прозрачность и доступность Гибкость с сохранением фокуса Документированность и прослеживаемость Ответственность и вовлечённость Ресурсная эффективность Непрерывность оценки Ориентация на ценность для заказчика Управление рисками и неопределённостью Фокус на качество и устойчивость

3. Деятельностный. Проектирование содержания деятельности: разработка и утверждение плана проекта (структурного, календарного, ресурсного), формирование команды проекта, выбор руководителей и членов малых проектных групп, разработка критериев и показателей результативности проекта.

4. Оценочно-коррекционный. Контроль, оценка и коррекция целей, процессов, условий и результатов реализации проекта, разработка методов и форм оценки их эффективности. Зимина

Также к этапам можно отнести непосредственную реализацию проекта и его завершение, которое предполагает достижение поставленных целей и подтверждение этого оценкой результатов на основе разработанной системы показателей [4].

Основным инструментом проектного управления ДОО выступает **программа развития**. Она представляет собой совокупность инновационных проектов, объединённых общей концепцией развития. Программа направлена как на стабилизацию функционирования учреждения, так и на обновление образовательной практики в условиях ограниченности ресурсов (материальных, профессиональных, кадровых, информационных, временных и т. д.) [4].

При реализации проектной деятельности необходимо учитывать ряд **психолого-педагогических условий**:

- уважение к человеческому достоинству воспитанников, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;
- использование форм и методов работы, соответствующих психолого-возрастным и индивидуальным особенностям детей;
- построение взаимодействия взрослых и детей, ориентированного на возможности и интересы каждого ребёнка и учитывающего социальную ситуацию его развития;
- поддержка доброжелательного отношения детей друг к другу и их взаимодействия в разных видах деятельности;
- поддержка инициативы и самостоятельности детей в деятельности;
- возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения;
- защита детей от всех форм физического и психического насилия;
- построение взаимодействия с семьями воспитанников в целях полноценного развития каждого ребёнка.

Эффективность модели управления проектами в дошкольном учреждении можно оценивать по следующим критериям:

- повышение профессиональной компетентности сотрудников ДОО;
- повышение качества образования;
- повышение удовлетворённости родителей деятельностью ДОО.

Проектная деятельность в дошкольном образовании — это уникальный способ обеспечения сотрудничества, творчества детей и взрослых. Она ориентирована на личностно-ориентированный подход, развитие свободной творческой личности ребёнка. В проектной деятельности участвуют не только педагоги и дети, но и родители, а порой и весь персонал детского сада [8].

Особенность проектной деятельности дошкольников заключается в том, что взрослые создают различные ситуации, которые побуждают ребёнка самостоятельно мыслить, находить и решать элементарные познавательные проблемы, воплощать идеи на практике, стимулируют его активность и инициативность [1].

При организации проектной деятельности важно учитывать возрастные особенности детей. Например, для младших дошкольников необходимы условия для вхождения в проблемную и игровую ситуацию, активизация желания искать пути разрешения проблемной ситуации, формирование начальных предпосылок исследовательской деятельности. Для старших дошкольников важно формировать предпосылки поисковой деятельности, интеллектуальной инициативы, умений определять методы решения проблемы сначала с помощью взрослого, а потом самостоятельно [3].

Таким образом, модель управления проектной деятельностью в ДОО — это сложная система, включающая целеполагание, принципы, алгоритм реализации, критерии оценки и взаимодействие всех участников образовательного процесса. Её внедрение позволяет сделать образовательный процесс более гибким, направленным на развитие личности ребёнка и повышение качества дошкольного образования.

Литература:

1. Белкина, В. Н. Особенности проектной деятельности в дошкольном образовательном учреждении / В. Н. Белкина, Т. Н. Захарова // Ярославский педагогический вестник — 2011 — № 4 — Том 2. [Электронный ресурс]: // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proektnoy-deyatelnosti-v-doshkolnom-obrazovatelnom-uchrezhdenii>
2. Жолтоножко, Л. В. Проектное управление развитием дошкольного образовательного учреждения как инструмент модернизации дошкольного образования / Л. В. Жолтоножко // Вестник магистратуры. — 2015. — No 9. — С. 22–26.
3. Жукова, А. В. Особенности управления организацией проектной деятельности в ДОО / А. В. Жукова Работа № 334031 Дата публикации: 18.04.2024. <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/osobennosti-upravleniya-organizatsiy-pro.19351224185/>

4. Зими́на, Е. А. Управление проектной деятельности в дошкольной организации / Е. А. Зими́на [Электронный ресурс]: // URL: nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2025/03/02/upravlenie-proektnoy-deyatelnosti-v-doshkolnoy-organizatsii (Дата обращения 25.03.2025)
5. Киселева, Л. С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения / Л. С. Киселева, Т. С. Данилина, Т. С. Лагода. -М.: АРКТИ, 2005. — 96 с.
6. Федеральный закон от 28.06.2014 №172-ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации»
7. Орлова, А. Ю. Управление проектной деятельностью в дошкольной образовательной организации / А. Ю. Орлова [Электронный ресурс]: // URL: <https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/65893/2/10Orlova.pdf> (Дата обращения 14.12.2025)
8. Симонова, Т. И. Проектная деятельность в дошкольном образовательном учреждении / Т. И. Симонова 12.05.2021 [Электронный ресурс]: // URL: <https://simonova-domodlicei3.edumsko.ru/folders/post/2739357>

Применение TikTok-формата на уроке как мотивация к изучению английского языка в школе (из опыта работы)

Марышева Елена Владимировна, учитель английского языка
МОБУ СОШ № 80 г. Сочи имени Героя Советского Союза Д. Л. Калараша (Краснодарский край)

В статье автор рассказывает о том, как использовать формат коротких видео (на примере TikTok) на уроках английского языка в школе, чтобы повысить мотивацию учеников, снять языковой барьер и сделать изучение языка живым и осмысленным через создание и анализ видеороликов.

Ключевые слова: английский язык, школа, TikTok-формат, короткие видео, мотивация, обучение, речевая активность, аутентичный контент, креативность, цифровая среда, коммуникация.

Представьте обычный урок английского в средней школе. Доска, учебник, привычные упражнения. Ученики вежливо отвечают, кое-кто зевает, кто-то тайком проверяет телефон. А в этом самом телефоне — целый мир: яркие кадры, смех, музыка, 15-секундные истории, которые цепляют с первого взгляда. Это и есть реальность современного подростка. И если мы, учителя, попробуем не отгонять этот мир, а пригласить его в класс, многое может измениться.

Я давно задумывалась: почему дети часами смотрят короткие видео, но теряют интерес к стандартным заданиям? Ответ пришёл сам: потому что в этих роликах есть жизнь. Там не объясняют правила, а показывают, как говорят, шутят, переживают. Там язык не «изучают», а используют. И тогда я решила, а что, если сделать так, чтобы английский на уроке стал таким же живым?

Первый мой опыт был осторожным. Я показала на уроке 20-секундный ролик блогера, который с юмором рассказывал, как забыл слово «spoon» и вместо этого жестами объяснял, что ему нужна «эта штука, чтобы есть суп». Ученики рассмеялись, стали повторять фразу, обсуждать, как бы они вышли из ситуации. И вдруг — заговорили. Не по заданию, а сами, потому что было смешно и близко. Тогда я поняла такую закономерность, что TikTok-формат — не про замену учебника, а про искру. Про момент, когда язык перестаёт быть набором правил и становится способом выразить себя.

Дело не в самой платформе, а в типе восприятия, к которому привык современный ученик. Короткие видео

дают быстрый результат — уже через 15 секунд ты что-то понял, услышал, запомнил; вовлекают эмоционально — смех, удивление, сопереживание запускают память лучше, чем сухое повторение; показывают язык в контексте — не «слово + перевод», а «слово + ситуация + интонация + жест»; позволяют быть автором — снять своё видео значит взять ответственность за речь, выбор слов, подачу.

Однажды ученица, которая всегда стеснялась говорить у доски, записала ролик, где рассказывала о своём коте на английском. Она делала это дома, в привычной обстановке, могла перезаписать, подобрать фон, добавить музыку. На следующий день она сама предложила показать видео классу. И когда ребята засмеялись над её фразой «*He's not fat, he's fluffy!*», она улыбнулась и сказала: «Я думала, будет страшно, а получилось весело».

Вот оно — главное: страх ушёл, потому что появился смысл. Ей было важно не «ответить правильно», а поделиться тем, что ей дорого.

Не нужно сразу требовать от детей снимать ролики. Всё начинается с малого. Поделюсь своими «изюминками», которые применяю на уроках английского языка.

«Разминка с чужим видео». Я подбираю короткий фрагмент (10–20 секунд) по теме урока. Например, если изучаем «Free time», нахожу ролик, где подросток рассказывает, чем занимается в выходные. Затем задаю вопросы: «Что он сказал про спорт? Какое слово ты запомнил? Как думаешь, он правда любит готовить или шутит?».

Важно не просто проверить понимание, а запустить разговор. Иногда мы даже повторяем фразу с той же интонацией, что у блогера — это снимает напряжение и помогает запомнить звучание.

«**Мини-диалоги на камеру**». Когда ученики немного привыкли, предлагаю снять пару реплик. Например: «Ты спрашиваешь друга, пойдёт ли он в кино. Ты заказываешь кофе и уточняешь, есть ли сахар. Ты хвалишь чей — то наряд и спрашиваешь, где его купили».

Здесь ключевое — неидеальность. Пусть говорят не безупречно, пусть забывают слова. Главное — попробовать. Иногда мы даже специально снимаем «неудачные» версии и смеёмся над ними: «О, вот тут ты сказал *I goed* — давай исправим!»

«**Видео — дневник**». Для домашнего задания предлагаю записать 30 — секундный монолог на тему: «Что меня разозлило сегодня», «Мой самый странный сон», «Почему я люблю/не люблю понедельник».

Ученики отправляют видео мне в чат класса. Я не ставлю оценку за грамматику, а пишу отзыв: «Круто, что ты использовал *amoying!* А можешь добавить ещё одно прилагательное, чтобы описать настроение?».

«**Челленджи и игры**». Иногда устраиваем мини — соревнования: «Скажи 5 синонимов к слову *good* за 15 секунд», «Расскажи о картинке, не называя её» (например, показывают фото велосипеда, а ученик описывает: «Это то, на чём ездят, у него два колеса...»), «Повторяй за мной» — я произношу фразу с акцентом (британским, американским), а ученики копируют.

Такие задания снимают страх ошибки: ведь это игра, а не контрольная.

Что важно учитывать!

1. Не у всех есть смартфоны. Если у кого-то нет устройства, предлагаю работать в парах: один снимает, другой говорит. Или заменяем видео на аудиозапись + 2–3 картинки, которые ученик подбирает сам.

2. Шум и суета. Чтобы не превратить урок в хаос, устанавливаю чёткие правила: снимаем только тогда, когда все готовы; один говорит — остальные слушают (можно даже ввести «знак тишины» — поднятая ладонь), на монтаж — не больше 5 минут.

3. Стеснение. Не заставляю показывать лицо. Можно снимать руки, предметы, фон. Иногда начинаем с голосовых сообщений: «Запиши, как ты читаешь текст, а я отвечу, что понравилось».

4. Зависимость от эффектов. Предупреждаю: «Фильтры и музыка — это круто, но сначала проверь,

чтобы речь была понятной». Иногда даже прошу сделать версию «без всего» — только голос и лицо.

Через несколько месяцев работы с видео я заметила изменения:

— Ученики стали *смелее говорить*: даже на традиционных уроках чаще поднимают руку, не боятся ошибиться.

— Появился *интерес к аутентичному контенту*: некоторые начали сами искать блогеров на английском, спрашивать, как сказать ту или иную фразу.

— *Улучшилось произношение*: копируя интонацию из видео, дети естественным образом усваивают ритм языка.

— *Выросла самооценка*: когда видишь, что твоё видео нравится другим, появляется гордость за свой прогресс.

Одна ученица, которая в начале года почти не говорила, к концу полугодия записала ролик, где пересказывала сюжет любимого сериала. Она использовала сложные конструкции, шутила, даже пародировала голоса героев. Когда я спросила, как ей это удалось, она ответила: «Я просто представляла, что рассказываю подруге, а не учителю».

Конечно, TikTok-формат — не панацея. Если весь урок превращать в съёмку роликов, уйдёт системность, а без неё язык не освоить. Но если использовать видео как дополнение, они становятся мощным инструментом:

— **Мотивируют** — показывают, что английский — это не только упражнения, а способ самовыражения.

— **Снижают тревожность** — позволяют пробовать без страха провала.

— **Связывают учёбу с реальностью** — дают почувствовать, что язык живёт не в учебнике, а вокруг.

Мой главный принцип: видео — это не цель, а мост. Мост от «мне скучно» к «а можно ещё?», от «я не могу» к «у меня получилось».

Сегодняшний урок может начаться с мема, а закончиться глубоким разговором. Может включать смешное видео, а приводить к серьёзным открытиям. И если мы, учителя, сумеем соединить язык учебника и язык жизни, у нас появится шанс увидеть, как в глазах учеников загорается интерес. Не к оценке, а к самому языку. Не к заданию, а к возможности сказать что-то своё.

TikTok-формат — это не мода, а сигнал, при котором дети хотят учиться иначе. И если мы прислушаемся, то обнаружим, что их мир может стать не помехой, а союзником. Ведь когда английский перестаёт быть «предметом», а становится способом быть собой, он начинает жить в сердцах и словах. А это и есть главная цель.

Литература:

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. — М.: АРКТИ, 2003.
2. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. — СПб.: Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», 2001.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: Просвещение, 1991.
4. Сысоев П. В. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку: теория и практика. — М.: ГлоссаПресс, 2012.
5. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. — М.: Филоматис, 2004.

Использование игровых технологий для ознакомления младших школьников с профессиями

Мыльникова Анастасия Валерьевна, студент

Научный руководитель: Газизова Фарида Самигуловна, кандидат педагогических наук, доцент
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан)

В статье рассматривается роль игровых технологий в формировании у младших школьников первых представлений о мире профессий и развитии интереса к трудовой деятельности, а также представлены результаты исследования по выявлению эффективности применения комплекса игровых технологий для ознакомления младших школьников с профессиями.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, младший школьный возраст, игровые технологии, методики.

В условиях динамично развивающегося общества и быстро меняющегося рынка труда ранняя профессиональная ориентация подрастающего поколения приобретает особую значимость. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования первичных представлений о мире профессий, развития интереса к трудовой деятельности и выявления индивидуальных склонностей. Однако традиционные методы ознакомления с профессиями зачастую оказываются недостаточно эффективными для детей 7–10 лет в силу возрастных особенностей. Игровые технологии позволяют моделировать профессиональные ситуации в доступной и увлекательной форме, обеспечивая не только усвоение знаний о профессиях, но и развитие коммуникативных навыков, социального интеллекта и ценностного отношения к труду.

Ознакомление младших школьников с миром профессий заключается в систематическом и целенаправленном процессе формирования у детей 7–11 лет первичных целостных представлений о социальной и экономической структуре общества, разнообразии трудовой деятельности, роли труда в жизни человека, а также в пробуждении познавательного интереса к профессиональной сфере, развитии положительного отношения к труду и начальной диагностике индивидуальных склонностей [2].

В соответствии с периодизацией психического развития Д. Б. Эльконина, младший школьный возраст (6/7–10/11 лет) знаменуется переходом от игровой к учебной деятельности как ведущей [3, с. 256]. Однако, как подчеркивал Л. С. Выготский, предыдущие виды деятельности, в частности игра, не исчезают, а сохраняются в «снятом» виде, продолжая выполнять важнейшую развивающую функцию [4].

С педагогической точки зрения, процесс ознакомления с профессиями должен отвечать принципам системности, доступности, наглядности и связи с жизненным опытом ребенка [5]. Ведущим педагогическим условием выступает деятельностный подход (А. Н. Леонтьев) [6]. Ребенок усваивает знания не пассивно, а в процессе собственной активной деятельности. Следовательно, эффективными методами становятся не только рассказ или экскурсия, но и моделирование, экспериментирование, сюжетно-ролевая игра, решение проблемных ситуаций и творческие проекты, позволяющие «прожить» элементы профессиональной деятельности, понять логику трудовых процессов [7].

Понятие «игровые технологии» занимает центральное место в современной педагогической науке и практике, представляя собой не просто набор методических приемов, а целостную, системно организованную модель построения образовательного процесса, в которой игра выступает основным механизмом достижения педагогических целей. Её сущность, по определению Г. К. Селевко, заключается в переносе акцента с пассивного усвоения информации на активное моделирование и проживание детьми познавательных и социальных ситуаций в специально созданной, мотивирующей игровой среде. Это создает условия для «погружения» обучающегося в предмет изучения, превращая его из объекта педагогического воздействия в субъекта собственного развития [8].

Использование игры для ознакомления с профессиями имеет свою четкую логику, отличную от применения игр для усвоения математических правил или грамматических норм. Цель игрового моделирования в этом контексте — не развлечь, а сократить дистанцию, сделать невидимое — видимым, абстрактное — конкретным, социально заданное — личностно значимым [9].

В целях оценивания эффективности комплекса игровых технологий для ознакомления младших школьников с профессиями был разработан комплекс игровых технологий; проведены две взаимодополняющие методики для выявления исходных результатов представлений младших школьников с профессиями. Далее в экспериментальной группе были проведены игровые технологии, после которых последовало повторное диагностирование результатов об полученных представлениях младших школьников о профессиях. Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя школа № 1» Елабужского муниципального района Республики Татарстан. В исследовании приняли участие две группы детей младшего школьного возраста: контрольная группа (25 детей из 2 «Б» класса) и экспериментальная группа (25 детей из 2 «А» класса).

Для выявления исходных представлений о профессиях использовались следующие диагностические методики:

1. Методика «Дай название профессии» (модификация методики «Что такое профессия» Н. С. Пряжникова). Учащемуся последовательно предъявлялись 12 карточек с изображениями людей в профессиональной деятельности. Учащемуся завались вопросы: Как ты думаешь, кем работает этот человек? Назови его профессию. А теперь расскажи, почему ты так решил? По каким признакам догадался?»

2. Методика «Моя будущая профессия» (проективная беседа с элементами рисуночной методики, адаптировано по А. И. Савенкову). В ходе индивидуальной беседы экспериментатор задавал ребенку ряд вопросов. После беседы ребенку предлагалось нарисовать себя в будущей профессии.

Вопросы и инструкция: «Кем ты мечтаешь стать, когда вырастешь? Расскажи, почему именно эта профессия тебе нравится? Что делает человек этой профессии? Где он работает? Хотел бы ты быть похожим на кого-то из знакомых, кто имеет такую профессию? А теперь нарисуй, как ты представляешь себя на этой работе».

Обобщенные результаты по первой методике «Дай название профессии» Н. С. Пряжникова в таблице 1.

Таблица 1. Анализ результатов методики «Дай название профессии» Н. С. Пряжникова

Уровень	Критерий (кол-во правильно названных профессий)	Экспериментальная группа (ЭГ), n=25	Контрольная группа (КГ), n=25
Высокий	10–12	3 чел. (12 %)	4 чел. (16 %)
Средний	6–9	15 чел. (60 %)	14 чел. (56 %)
Низкий	0–5	7 чел. (28 %)	7 чел. (28 %)

Таблица 2. Анализ результаты по второй методике «Моя будущая профессия» А. И. Савенкова

Уровень	Критерии обоснованности выбора	Экспериментальная группа (ЭГ), n=25	Контрольная группа (КГ), n=25
Высокий	Интерес к процессу, социальная значимость	2 чел. (8 %)	3 чел. (12 %)
Средний	Внешние атрибуты, подражание, престиж	13 чел. (52 %)	12 чел. (48 %)
Низкий	Неустойчивый выбор, отсутствие обоснования	10 чел. (40 %)	10 чел. (40 %)

После проведения диагностики, выявляющей уровень представлений о профессиях младших школьников, в экспериментальной группе начали использовать игровые технологии. Всего в комплекте их было пять. Две из них:

1. Сюжетно-ролевая игра «Служба спасения «Один за всех и все за одного!»».

Сценарий: В городе случилась беда — ураган повредил дорогу к школе. Задача службы спасения (команды из 5–6 человек) — скоординировать действия и «спасти» ситуацию.

Распределение ролей и заданий: Дети выбирали или получали карточки-роли: Диспетчер (координирует по радиации, получает «звонки» от учителя), Полицейский (организует «движение» из стульев, огораживает «зону ЧП»), Пожарный (убирает «завалы» — крупный конструктор, имитирующий упавшие деревья), Врач скорой помощи (оказывает помощь «пострадавшему» мягкой игрушке — накладывает «повязку»), Дорожный рабочий («ремонтирует» дорогу, выкладывая путь из бумажных «плит»).

Работа экспериментатора (педагога): Выступил в роли «главного координатора», который ставит общую задачу, раздает реквизит, мягко направляет взаимодействие, напоминая о цели каждой профессии.

Рефлексия: Обсудили с детьми: «Без кого из специалистов операция не удалась бы? Почему работа диспетчера была такой важной?».

2. Игра-импровизация «Театральная гримерка».

Замысел: Дети пробовали себя в роли актеров, гримеров и костюмеров. С помощью простого реквизита они готовили и показывали небольшой этюд по отрывку из известной сказки («Репка», «Теремок»).

Деятельность: Одни дети («гримеры и костюмеры») готовили других («актеров») к выступлению, обсуждая образ: «Ты дед, тебе нужна борода (из ваты) и палка!». «Актеры» пытались передать характер героя.

Комментарий экспериментатора: «Смотрите, как работа гримера помогает актеру почувствовать себя другим человеком. Это тоже очень важная профессия в театре!»

После всех пройденных занятий в экзаменационной группе с использованием игровых технологий, была проведена повторная диагностика уровня представлений младших школьников о профессиях.

Обобщенные результаты повторной диагностики по методики «Дай название профессии» в таблице 3.

Таблица 3

Уровень	Критерий (кол-во правильно названных профессий)	Экспериментальная группа (ЭГ), n=25	Контрольная группа (КГ), n=25
Высокий	10–12	11 чел. (44 %)	5 чел. (20 %)
Средний	6–9	13 чел. (52 %)	16 чел. (64 %)
Низкий	0–5	1 чел. (4 %)	4 чел. (16 %)

Обобщенные результаты повторной диагностики по методики «Моя ю/будущая профессия» в таблице 4.

Таблица 4

Уровень	Критерии обоснованности выбора	Экспериментальная группа (ЭГ), n=25	Контрольная группа (КГ), n=25
Высокий	Интерес к процессу, социальная значимость	9 чел. (36 %)	4 чел. (16 %)
Средний	Внешние атрибуты, подражание, престиж	14 чел. (56 %)	15 чел. (60 %)
Низкий	Неустойчивый выбор, отсутствие обоснования	2 чел. (8 %)	6 чел. (24 %)

Сравнительный анализ результатов выявил статистически значимую положительную динамику исключительно в экспериментальной группе.

Сравнение итоговых данных ЭГ и КГ подтвердило, что систематическое использование игровых технологий профориентационной направленности приводит к существенному повышению уровня информированности младших школьников о профессиях и способствует формированию более осознанных, содержательных и эмоционально-положительных профессиональных предпочтений.

Таким образом, было доказано, что систематическое использование специально разработанного комплекса игровых технологий будет способствовать эффективному ознакомлению младших школьников с профессиями.

Литература:

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.04.2023). — Москва: Проспект, 2023. — 336 с.
2. Абашидзе, Э. А. Педагогические основы ранней профориентации младших школьников в условиях цифровизации: монография / Э. А. Абашидзе. — Москва: Прометей, 2022. — 184 с.
3. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. — 9-е изд., стер. — Москва: Академия, 2021. — 384
4. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка: / Л. С. Выготский. — Москва: Эксмо, 2018. — 512 с.
5. Виноградова, Н. Ф. Теория обучения и воспитания. Введение в педагогическую деятельность: учебник для студ. учреждений высш. образования / Н. Ф. Виноградова, И. А. Соловцова, А. М. Романова; под общ. ред. Н. Ф. Виноградовой. — Москва: Академия, 2020. — 208 с.
6. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения: А. Н. Леонтьев; под ред. Д. А. Леонтьева, А. А. Леонтьева. — Москва: Смысл, 2022. — 423 с.
7. Ковалева, Т. М. Деятельностный подход в профориентационной работе с детьми младшего школьного возраста / Т. М. Ковалева // Воспитание школьников. — 2023. — № 1. — С. 21–28.
8. Игровые технологии в образовании: от теории к практике: сб. статей по материалам Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. К. В. Романова. — Челябинск: Цицеро, 2023. — 187 с.
9. Ермакова, Д. В. Создание развивающей образовательной среды для ранней профориентации в начальной школе / Д. В. Ермакова // Психологическая наука и образование. — 2021. — Т. 26, № 3. — С. 88–98.
10. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2016. — 544 с.

Мелтдаун и шатдаун у детей: советы родителям

Николаева Галина Геннадиевна, учитель-дефектолог

ГБУ г. Москвы «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы, ОСП «Раменки»

В статье рассматриваются интенсивные поведенческие реакции у детей на сенсорную и эмоциональную перегрузку, а также при невозможности справиться с ситуацией. Описаны признаки этих состояний, причины их возникновения и даны практические рекомендации родителям по предотвращению и реагированию на мелтдауны и шатдауны. Подчеркивается важность понимания разницы между этими состояниями. Новизна работы заключается в систематизированном подходе к проблеме, включающем советы по выявлению триггеров, созданию поддерживающей среды и обучению ребёнка навыкам саморегуляции.

В современном обществе все больше внимания уделяется вопросам психического здоровья и благополучия детей. В связи с этим растет актуальность понимания и эффективного реагирования на сложные поведенческие проявления, такие как *мелтдаун* («meltdown») и *шатдаун* («shutdown»). Это интенсивные реакции на перегрузку сенсорной системы, эмоциональную перегрузку или невозможность справиться с ситуацией. Данные состояния, характеризующиеся временной утратой контроля над эмоциями и поведением. Часто встречаются у детей с особенностями развития, такими как аутизм, СДВГ, сенсорная дисфункция, но могут возникать и у нейротипичных детей.

Понимание причин, признаков и способов помощи ребенку в этих состояниях — ключ к созданию поддерживающей и безопасной среды для его развития.

Важно понимать разницу между этими состояниями и знать, как помочь ребенку.

Мелтдаун (Meltdown): Эта реакция часто описывается как «эмоциональная буря». Характеризуется резким всплеском эмоций, сопровождающимся громкими криками, агрессией и неконтролируемым поведением. Ребенок испытывает потерю контроля над своими эмоциями и поведением. Это не манипуляция, а физиологическая реакция на перегрузку.

Признаки: Крик, плач, вопли, истерика, агрессия (направленная на себя или окружающих), топание ногами, бросание предметов, неспособность отвечать на вопросы или выполнять простые просьбы.

Важно понимать: во время мелтдауна ребенок находится в состоянии сильного стресса, его рациональное мышление временно отключено.

Шатдаун («shutdown»): Эта реакция, напротив, представляет собой состояние повышенной тревожности и усталости, приводящее к временной потере речи и способности взаимодействовать, «отключение» от внешнего мира. Ребенок уходит в себя, становится невосприимчивым к окружающей среде.

Признаки: Замирание, молчание, отсутствие зрительного контакта, избегание взаимодействия, заторможенность движений, неспособность отвечать на вопросы или проявлять эмоции, погружение в повторяющиеся действия (например, раскачивание).

Важно понимать: Шатдаун — это защитный механизм, позволяющий нервной системе «перезагрузиться».

Почему это происходит с вашим ребёнком?

Причины могут быть разнообразными:

Сенсорная перегрузка: Нервная система детей с повышенной чувствительностью может быть легко перегружена сенсорными стимулами, которые большинство людей не замечают. Это может быть яркий свет, громкий шум, сильные запахи, тактильные ощущения (например, неудобная одежда).

Эмоциональная перегрузка: Это может быть вызвано трудностями в понимании и выражении эмоций, страхом, тревогой, разочарованием или чувством беспомощности.

Изменение рутины: Неожиданные изменения в расписании, новые места, новые люди. Многие дети, особенно дети с аутизмом, нуждаются в предсказуемости и структуре. Неожиданные изменения в расписании или окружающей среде могут вызвать сильный стресс.

Непонимание: Невозможность понять инструкции, правила игры, социальные ожидания. Неспособность эффективно выражать свои потребности и желания, а также понимать инструкции или социальные ожидания.

Физиологические факторы: Голод, усталость, недосыпание, болезнь или боль могут снизить толерантность к стрессу.

Индивидуальные особенности: Каждый ребенок уникален, и его реакция на стресс будет зависеть от его темперамента, уровня развития, сенсорных особенностей и предыдущего опыта.

Для родителей важно научиться распознавать признаки приближающегося кризиса и своевременно предпринимать меры, направленные на снижение напряжения ребенка. Следующие рекомендации помогут вам поддерживать благополучие вашего ребенка и предотвращать подобные состояния.

Наши советы родителям: предотвращение — краеугольный камень.

– Выявляйте триггеры и ведите дневник наблюдений, чтобы определить, что именно вызывает у ребенка кризисные состояния. Записывайте все детали: время суток, место, обстоятельства, предшествующие события, а также поведение ребенка до, во время и после эпизода.

– Следите за режимом дня, предупреждайте о любых изменениях заранее, используйте визуальные расписания, чтобы помочь ребенку понять, что произойдет дальше.

– Уменьшайте сенсорную нагрузку: используйте приглушенный свет, наушники с шумоподавлением, комфортную одежду без ярлыков и швов. Позволяйте ребенку иметь «тихое место», где он может уединиться и отдохнуть от сенсорных стимулов.

– Уделяйте внимание невербальным сигналам и поведенческим признакам тревоги или дискомфорта. Выражение сочувствия и понимания укрепит доверие и улучшит взаимопонимание.

– Предоставляйте выбор: предоставляя ребенку возможность выбирать занятия, пищу или предметы одежды, вы помогаете ему почувствовать контроль над ситуацией и снизить уровень стресса.

– Обучайте ребенка выражать свои чувства: учите называть эмоции, использовать простые фразы для выражения дискомфорта. Используйте книги, игры и другие ресурсы, чтобы помочь ребенку научиться называть и понимать свои эмоции. Учите его выражать свои чувства здоровым способом.

– Разыгрывайте сценарии: играйте с ребенком в ролевые игры, моделируя ситуации взаимодействия с окружающими людьми. Это поможет ему освоиться и приобрести необходимые социальные навыки.

– Предлагайте альтернативные способы снятия напряжения:

Дыхательные упражнения: Простые дыхательные техники помогают детям успокоиться и сосредоточиться. Практикуйте вместе глубокое дыхание животом, считая вдохи и выдохи вслух. Физическая активность: Умеренная физическая нагрузка способствует снятию нервного напряжения. Включите в режим дня прогулки на свежем воздухе, игры с мячом или прыжки на батуте. Музыкальная терапия: Спокойная музыка оказывает успокаивающее воздействие на нервную систему. Выбирайте мелодии с низким темпом и мягкой инструментальной музыкой. Рисование, лепка, игры с песком хорошо подходят для успокоения.

Что же делать, если перегрузку нервной системы не удалось предотвратить?

Важные шаги во время мелтдауна:

– Сохраняйте спокойствие: ваша тревога только усилит состояние ребенка. Напоминайте себе, что это не манипуляция, а реакция на перегрузку.

– Обеспечьте безопасность: уберите предметы, которыми ребенок может пораниться. Если ребенок находится в опасности, осторожно и твердо направьте его в безопасное место.

– Минимизируйте сенсорную нагрузку: уведите ребенка в тихое и темное место. Если это невозможно, попробуйте закрыть ему глаза или надеть наушники.

– Не пытайтесь остановить силой: это может привести к еще большей агрессии и травмировать ребенка.

– Предложите утешение (если ребенок это принимает): мягкий голос, успокаивающие слова, объятия (если ребенок согласен).

– Не задавайте вопросов и не пытайтесь рассуждать: сейчас ребенок не способен к рациональному мышлению.

– Не делайте замечаний и не учите морали: мелтдаун — не время для критики или наказания.

– Дайте ребенку время: просто будьте рядом и ждите, пока он не успокоится.

Во время шатдауна: Деликатный подход

– Не принуждайте к общению: дайте ребенку необходимое ему пространство и время для восстановления.

– Создайте безопасное и спокойное место: предоставьте ребенку возможность уединиться в тихом и комфортном месте.

– Предложите мягкие и ненавязчивые прикосновения (если ребенок это принимает): легкое поглаживание по руке, прикосновение к плечу может помочь ребенку почувствовать себя в безопасности.

– Используйте знакомые и успокаивающие ритуалы: чтение любимой книги, прослушивание тихой музыки, просмотр знакомого мультфильма.

– Не критикуйте и не осуждайте: важно, чтобы ребенок чувствовал, что вы понимаете и принимаете его состояние.

– Постепенно возвращайте к реальности: когда ребенок будет готов, предложите ему простое занятие, не требующее больших усилий.

Работа над восстановлением после мелтдауна или шатдауна:

– Не ругайте и не наказывайте ребенка, он не виноват в том, что произошло. Важно помнить, что это результат перегрузки, а не проявление непослушания.

– Обсудите произошедшее: в спокойной и безопасной обстановке поговорите о том, что вызвало реакцию, как ребенок себя чувствовал и что можно сделать в будущем, чтобы избежать подобных ситуаций.

– Помогите ребенку научиться распознавать признаки перегрузки (например, учащенное сердцебиение, потливость, раздражительность, чувство тревоги) и использовать техники для успокоения (глубокое дыхание, ведение дневника, физические упражнения).

– Поддерживайте позитивную самооценку: хвалите ребенка за успехи, подчеркивайте его сильные стороны и помогайте ему развивать уверенность в себе.

Если мелтдауны и шатдауны происходят часто, имеют серьезные последствия для жизни ребенка и вашей семьи, или вы не можете самостоятельно справиться с ситуацией, обратитесь за помощью к профессионалам:

– Детский психолог: поможет выявить причины эмоциональных и поведенческих проблем, обучит стратегиям саморегуляции и разработает индивидуальный план помощи.

– Дефектолог: оценит уровень развития ребенка и разработает программу коррекции, направленную на развитие коммуникативных навыков, социальных навыков и сенсорной интеграции.

- Психиатр: может назначить медикаментозное лечение, если это необходимо для стабилизации состояния ребенка.
- Эрготерапевт: Может помочь в сенсорной интеграции.

Главное — помните: мелтдаун и шатдаун — это не плохое поведение, а сигнал о том, что ребенку нужна помощь. Ваша любовь, понимание и терпение — лучший способ помочь ему справиться с этими сложными состояниями.

Литература:

1. Л. С. Выготский «Игра и её роль в психическом развитии ребёнка» (классика, но актуальна для понимания эмоциональной регуляции). Многие издания.
2. Грибанова Г. В., Лисовская Т. В. Дети с аутизмом: проблемы и помощь. СПб.: Речь, 2011.
3. Мастюкова Е. М. «Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). Советы врачам и педагогам» М.: Владос, 1997
4. Семенович А. В. «Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза». М.: Генезис, 2007
5. autism.org
6. daragroup.site
7. mediateka.autism.help
8. research.autism.help

Геймификация на уроках математики в старших классах: как превратить формулы в стратегии, а задачи — в квесты

Потапова Кристина Сергеевна, учитель математики

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с. Русская Халань Чернянского муниципального округа» (Белгородская область)

В статье автор рассматривает, как можно применить игры на уроках математики в старших классах, приводит примеры.

Ключевые слова: математика, игры.

В эпоху цифровой трансформации образование стоит на пороге революции, где граница между обучением и увлекательным процессом стирается. Особенно остро этот вызов стоит в преподавании математики старшеклассникам, когда абстрактные понятия математического анализа, стереометрии и теории вероятностей часто наталкиваются на стену отчуждения и вопрос «Зачем это нужно?». Геймификация — не просто модный термин, а системный педагогический подход, который отвечает на этот вызов, переводя сложные математические концепции на язык действий, стратегий и наглядных результатов. Это не про «поиграть на уроке», а про глубокое погружение в логику математического мышления через механику, которая биологически и психологически близка человеку — механику игры.

Игровые механики в старшей школе — это не инфантилизация образования, а его актуализация. Современные подростки — цифровые аборигены, чей когнитивный опыт сформирован интерактивными медиа. Игрофикация учитывает ключевые психологические потребности возраста:

— Потребность в автономии и выборе: Нелинейные игровые сценарии (например, «дерево навыков» в математике) позволяют ученику самому выбирать траекторию

освоения темы, будь то углубление в тригонометрию или сначала штурм задач на производные.

— Потребность в компетентности и росте: Система поэтапного прогресса, «прокачки» и визуализации достижений (бейджи, уровни) дает мгновенную и позитивную обратную связь, которой так не хватает при подготовке к ЕГЭ, где результат отложен на месяцы.

— Социальная значимость и сотрудничество: Кооперативные миссии, гильдии и командные турниры создают здоровую конкурентную и поддерживающую среду, где можно обсуждать стратегии решения, а не просто списывать ответы.

— Снижение математической тревожности: Игровой контекст создает «безопасную среду для провала». Ошибиться в квесте «Тайна дифференциального уравнения» — это шаг к разгадке, а не личная неудача. Это переводит фокус с «получить оценку» на «решить проблему».

Геймификация — это не только баллы и таблицы лидеров. Это проектирование особой образовательной деятельности.

1. Рольевые системы и долгосрочная «прокачка»: Ученики создают «ученого-математика» — свой аватар. Ре-

шение задач определенного типа (геометрические доказательства, параметрические уравнения) повышает уровень в соответствующей «ветке знаний». Например, достижение «Мастер оптимизации» за серию решенных задач на нахождение экстремумов. Это превращает рутинное закрепление материала в осмысленный путь развития персонажа, где каждая решенная задача — вклад в рост.

2. Сюжетные квесты и эскейп-румы (Escape Rooms) для целых тем: Повторение раздела перед экзаменом становится приключением. «Побег из Лимбопа» (пределы функций), «Шифр Архимеда» (стереометрия и объемы), «Взлом алгоритма Тьюринга» (логика и теория чисел). Задачи выстроены в цепочку, где ответ на одно задание — ключ к следующему. Это развивает системное мышление и показывает взаимосвязь тем.

3. Стратегические игры и симуляции как проектная работа: Это высший пилотаж геймификации, где математика становится инструментом управления.

— Экономический симулятор: Управление виртуальным предприятием с расчетом точки безубыточности (анализ функций), оптимизацией логистики (линейное программирование), анализом рисков (теория вероятностей).

— «Космическая миссия»: Расчет траектории полета с помощью векторов, коррекция курса через решение систем уравнений, анализ данных телеметрии (статистика).

— «Эпидемиологический прогноз»: Моделирование распространения информации или вируса с помощью простых дифференциальных уравнений или вероятностных графов.

4. Соревновательные форматы нового поколения: Не просто олимпиада, а регулярные лиги.

— «Математический дуэль»: Два ученика или две команды получают одну задачу. Побеждает не только тот, кто решит быстрее, но и тот, кто представит более изящное или нестандартное решение.

— «Битва алгоритмов»: Участники пишут программу (или просто описывают алгоритм) для решения определенной класса задач (например, сортировки или поиска оптимального пути). Побеждает самый эффективный алгоритм — прямая связь с информатикой.

Геймификация эффективна в гибридном формате: от настольных игр до цифровых платформ.

— Адаптивные платформы (Classcraft, Kahoot!, Quizizz): Позволяют легко создавать викторины с лидерами, командные челленджи и настраивать систему наград.

— Конструкторы игр и симуляций (GeoGebra, Desmos Activity Builder): Учитель может создать интерактивный исследовательский квест по графику функции, где пере-

мещение ползунка меняет параметры и ведет к открытию свойств.

— Серьезные игры (DragonBox Elements — аналог для геометрии, игры на портале «Российская электронная школа»): Готовые продукты, где игровая механика завязана на математических законах.

— Создание игр как итоговый проект: Разработка собственной простой игры (например, в Scratch или на Python), где физика или логика игрового мира основана на изученной математической модели — лучший способ доказать понимание темы.

Геймификация требует вдумчивого подхода, иначе она вырождается в развлечение.

1. Приоритет развлечения над содержанием: Механика игры должна быть неразрывно связана с учебной целью. Если после «квеста» ученик помнит только сюжет, но не математическую суть, — игра не сработала.

2. Чрезмерная соревновательность: Жесткий рейтинг может демотивировать слабых учеников. Важно внедрять механики сотрудничества, личного прогресса и награды за старание.

3. Временные затраты учителя: Разработка качественной игровой системы трудоемка. Начинать стоит с малого — геймифицировать один урок или одну тему, использовать шаблоны и делиться наработками в профессиональном сообществе.

4. Возрастной диссонанс: Подростки остро чувствуют фальшь. Игровая метафора должна быть уважительной, сложной и интеллектуально честной.

Геймификация в старших классах — это не упрощение математики, а ее усложнение до уровня жизненной или игровой задачи. Она возвращает математике ее изначальный смысл: это не набор формул, а язык для описания и преобразования мира, будь то мир финансов, космоса, искусства или виртуальной реальности.

Ученик, который проектирует «математически честный» мир в стратегической игре или расшифровывает код, применяя логарифмы, перестает быть пассивным потребителем знаний. Он становится архитектором, стратегом, исследователем. Учитель же из контролера превращается в геймдизайнера, наставника и создателя контекстов, в которых математическое открытие становится неизбежным и желанным.

В конечном счете, геймификация — это ответ на главный вызов современного образования: как воспитать мыслящего, мотивированного и творческого человека, для которого сложность — не барьер, а приглашение к игре. И эта игра, основанная на вечных законах математики, может стать самой увлекательной из всех.

Литература:

1. Джейн Макгонигал. Реальность под вопросом. Почему игры делают нас лучше и как они могут изменить мир. — М.: МИФ, 2018.
2. Саймон Паркин. Самые знаменитые компьютерные игры. — М.: Эксмо, 2014.
3. Игорь Бурлаков. Homo Gamer. Психология компьютерных игр. — М.: Класс, 1999.

Нейропсихология как ключ к коррекции речевых трудностей у детей с ТНР в работе логопеда

Приходько Анжелика Михайловна, учитель-логопед
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 19 г. Крымска (Краснодарский край)

Речь — это ключевая психическая способность человека, которая формируется на протяжении жизни, следуя общим закономерностям физического и двигательного развития. Уровень речевого развития напрямую отражает общее психическое состояние. Исследователи, такие как А. В. Семенович, подчеркивают, что для успешного развития речи на любом этапе необходимо задействовать трехуровневую систему, описанную А. Р. Лурией в его учении о трех функциональных блоках мозга. Поэтому логопедам для эффективной коррекции важно понимать, как формируются психические процессы и каковы основные принципы детской нейропсихологии.

Нейропсихология — это область клинической психологии, изучающая, как мозг организует психические процессы. Она исследует, какие участки мозга задействованы в выполнении различных психических функций. Основателем российской нейропсихологии считается А. Р. Лурия. Специалист в этой области, понимая развитие и механизмы психической деятельности как в норме, так и при нарушениях, способен провести глубокий анализ расстройств высших психических функций.

Учёные сегодня всё чаще говорят о том, что серьёзные проблемы с речью (ТНР) часто возникают из-за того, что какие-то части мозга работают неправильно или повреждены: ребенку трудно запоминать, концентрироваться, понимать, что от него хотят, и следовать указаниям. Он теряет нить рассуждений, ему сложно общаться, и даже играть становится труднее. Поэтому нейропсихология становится очень полезным помощником для логопедов. Используя специальные упражнения и приёмы, которые помогают мозгу восстановиться и лучше работать, можно добиться больших успехов в исправлении речевых трудностей у детей.

Главная цель нейропсихологического подхода в коррекции речи — помочь мозгу восстановить те свои функции, которые плохо работают и мешают развитию речи. Важно понимать, что мы работаем не только над самой речью, но и над тем, как человек воспринимает мир, запоминает, концентрируется и думает. Логопед должен так организовать занятия, чтобы все эти важные процессы развивались вместе и помогали друг другу.

Примеры игр и упражнений, используемых в работе с детьми с речевыми нарушениями.

1. Игра «Перекрестные касания».

Цель: развитие межполушарного взаимодействия, улучшение согласованности действий обоих полушарий мозга, повышение концентрации внимания, улучшение

двигательной координации и мышления и развитие самоконтроля.

Оборудование: специальное оборудование не требуется.

Ход: Ребенок располагается удобно сидя или стоя. Далее последовательно выполняются следующие действия:

1. Одной рукой коснуться противоположного плеча (например, левой рукой дотрагиваемся до правого плеча);
2. Другую руку расположить на бедре той же стороны (например, правая рука кладётся на правое бедро);
3. После хлопка поменять положение рук, перемещая их крест-накрест: одну руку перевести на противоположное плечо, вторую — на бедро другой ноги.

Во время смены позиций ребенок может дополнительно проговаривать любые звуки, слоги или слова.

2. Упражнение «Цветные звездочки».

Цель: развитие межполушарного взаимодействия, улучшение координации движений, развитие мелкой моторики и внимания.

Оборудование: специальный реквизит не требуется.

Ход игры:

1. Ведущий выбирает цвета, обозначаемые разными частями тела (например, красный — правая рука, синий — левая рука, зеленый — правая нога, желтый — левая нога).
2. Дети встают в круг или выстраиваются в линию лицом к ведущему.
3. Ведущий называет цвета, и участники должны немедленно показать соответствующие части тела. Например, ведущий говорит: «Красный!» — игроки показывают правую руку.
4. Постепенно задание усложняется добавлением новых цветов и частей тела.
5. В завершение игры можно добавить элемент соревнования: участник, допустивший ошибку, выбывает из круга, а последний оставшийся получает приз.

Эта игра развивает не только межполушарное взаимодействие, но и координацию, внимание и быстроту реакции.

Цель: развитие межполушарного взаимодействия, развитие мелкой моторики, концентрации внимания и автоматизированного произнесения звуков.

3. Упражнение «Перевертыш».

Цель: улучшение межполушарного взаимодействия, развитие мелкой моторики, концентрации внимания и автоматизированного произнесения звуков.

Ход игры:

1. Ребенок размещает руки на поверхности стола или коленях.
2. Левая рука расположена ладонью вверх, правая — ладонью вниз.
3. По команде ведущего ребенок синхронно и ритмично переворачивает руки:
– Теперь левая рука сверху вниз, правая снизу-вверх.

- Следующий цикл: снова левая вверх, правая вниз.
- 4. Вместе с действиями ребенок произносит слоги или отдельные звуки: «са-са-са», «сы-сы-сы», «шы-шо-шо» и др.

Дополнительные рекомендации:

- Начинайте с простого ритма, постепенно ускоряйте темп.
- Допускайте вариативность звуков: попросите ребенка произносить новые слоги или менять последовательность.
- Проверьте правильность расположения рук, контролируя равномерность движений.

4. Игра «Расставь фишки».

Цель: развитие межполушарного взаимодействия, мелкой моторики, координации движений, автоматизации звуков и дифференциации оппозиционных звуков ([з], [ж]) или других звуков.

Оборудование: разноцветные фишки (желтого и зеленого цвета), доска с изображением животных (других картинок), которые начинались бы со звуков [з] и [ж].

Ход игры:

1. Перед ребенком располагаются фишки и доска с изображениями животных (например, зайцы, жирафы, змеи, ежи и т. д.).
2. Фишки распределяются таким образом: зеленые соответствуют животным, названия которых начинаются со звука [з]; желтые — со звука [ж].
3. Используя только одну руку (правую или левую), ребенок аккуратно помещает каждую фишку возле соответствующего животного.
4. Последовательность задается ведущим: сначала одна рука действует, затем другая.
5. Во время размещения фишек ребенок произносит название животного вслух, акцентируя внимание на начальном звуке.

Например:

- «Правой рукой возьму зеленую фишку и положу около зайца».
- «Теперь левой рукой беру желтую фишку и положу около жирафа».

5. Игра «Звуковые дорожки».

Цель: улучшение возможности приема и переработки информации, развитие межполушарного взаимодействия, развитие мозолистого тела головного мозга, развитие фонематического восприятия, умения дифференцировать гласные звуки в изолированном произношении, в слогах, в словах.

Оборудование: две дорожки разной формы (круглая и овальная), красные фишки (символы гласного звука [а]), оранжевые фишки (символы согласного звука [о]), две резинки с приклеенными кругом и овалом, символизирующими звуки [а] и [о], надетые на правую и левую руки.

Ход игры:

1. Взрослый называет слово, ребенок должен дифференцировать звуки [а] и [о], выбрать соответствующий символ (круг или овал), взять его той рукой, на которую надета резинка с данным символом и положить на дорожку соответствующей формы.

2. Форма дорожек также помогает дифференцировать звуки. Инструкция: «Если услышишь звук [а] — положи круг на круглую дорожку рукой с кружком, если услышишь звук [о] — овал на овальную дорожку рукой с овалом».

Варианты:

- Ребенку предлагаются гласные звуки в изолированном произношении, гласные звуки в слогах, гласные звуки в начале слова, в середине слова, в конце слова.

6. Игра «Найди и раскрась».

Цель: синхронизация работы полушарий, развитие восприятия информации, улучшение запоминания информации, развитие мелкой моторики, автоматизация звуков в словах.

Оборудование: карточки с изображениями, фломастеры или карандаши.

Ход игры:

1. Взрослый показывает ребенку карточку с изображениями и называет слово, которое начинается с определенного звука (например, [с]).
2. Ребенок должен найти на карточке изображение, начинающееся с этого звука, и раскрасить его соответствующим цветом.
3. Затем взрослый называет следующее слово, и ребенок продолжает выполнять задание.

Пример:

- Взрослый: «Найди и раскрась слово, начинающееся на звук [с]».
- Ребенок находит изображение слона и раскрашивает его синим цветом.

Варианты:

- Можно использовать разные цвета для разных звуков.
- Добавить задание на дифференциацию звуков (например, найти слова, начинающиеся на [с] и [ш]).

7. Игра «Слоги и слова в движении».

Цель: автоматизация звуков С, Ш, Л, Р в слогах и словах, закрепление правильной артикуляции звуков в словах в разной позиции и предложениях; развитие зрительного восприятия; межполушарного взаимодействия, праксиса.

Оборудование: игровое поле с разноцветными кругами, в которых написаны слоги и слова, цветные карточки с заданиями.

Ход игры:

1. Ребенок стоит перед игровым полем.
2. Взрослый показывает карточку с заданием, например, «Пройди по полю, называя каждый слог и слово, и выполни движение, соответствующее цвету круга».
3. Ребенок начинает движение по полю, проговаривая каждый слог и слово, и выполняет соответствующее движение (например, прыжок на месте для красного круга, хлопок в ладоши для синего круга).

Пример:

- Взрослый: «Пройди по полю, называя каждый слог и слово, и выполни движение, соответствующее цвету круга».

– Ребенок: «СА (прыжок на месте), СО (хлопок в ладоши), СОМ (поворот вокруг себя)».

Варианты:

– Можно использовать разные движения для каждого цвета круга.

– Добавить задания на дифференциацию звуков (например, найти слова, начинающиеся на [С] и [Ш]).

– Использовать карточки с заданиями на составление предложений из пройденных слов.

8. Упражнение «Архитектор».

Цель: ориентирование в речевом обозначении пространства с опорой на зрительный образ, развитие навыков планирования и пространственного мышления.

Оборудование: лист плотной бумаги, карточки с изображениями различных элементов города (дома, деревья, машины, люди), карандаш или фломастер.

Ход:

1. Создание города: Ребенок выкладывает на листе бумаги «город» из карточек с разными изображениями, располагая эти карточки там, где скажет педагог.

2. *Инструкция:*

«Представь, что ты — архитектор! Сейчас мы будем с тобой создавать город. Я буду твоим помощником. Чтобы тебе было легче, я буду называть тебе элемент города и говорить, где ты должен его разместить».

Начнем с парка. Расположи его, пожалуйста, в верхнем левом углу. Вверху и посередине листа мы поместим школу.

Рядом с парком, слева от него, будет стоять больница. В нижнем левом углу у нас будет стоять вокзал, а справа от вокзала — торговый центр. В нижнем правом углу будет находиться стадион, а слева от него — кинотеатр. В центре города, между школой и торговым центром, будет располагаться площадь. Справа от площади будет стоять фонтан, а слева — библиотека. Вдоль дороги, проходящей через город, будут стоять дома. У тебя получился очень красивый город! Давай мы теперь придумаем к нему название».

Варианты:

– Ребенок и педагог меняются ролями, и ребенок становится архитектором, придумывая свой город.

– Можно усложнить задание, добавляя больше элементов и деталей, например, мосты, реки, парки аттракционов и т. д.

– Ребенок может рисовать различные элементы города по указаниям педагога, развивая навыки рисования и планирования.

В итоге хочется подчеркнуть: если учитель-логопед регулярно использует нейроупражнения с дошкольниками, у которых есть трудности с речью, это очень помогает. Эти упражнения не просто дополняют основную работу, они делают обучение легче, улучшают самочувствие детей (и физическое, и душевное), помогают им лучше думать и запоминать. А это, в свою очередь, приводит к тому, что дети быстрее и лучше справляются с проблемами в речи, письме и чтении.

Литература:

1. Покровская С. В., Цветков А. В. Нейропсихологическая помощь детям с нарушениями речи. — М.: «Издание книг ком», 2018. 176 с.
2. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. — 6-е изд. — М.: Генезис, 2013. — 474 с.
3. Ткаченко Т. А. Если дошкольник плохо говорит. — СПб, 2007. — 211 с.
4. Деннисон П., Деннисон Г. Гимнастика ума. — М., 1993.
5. Тимошенко Е. Нейропсихологические занятия для детей / «Издательство АСТ, 2021 — (Легкий старт).
6. Методическое руководство для педагогических работников дошкольных образовательных организаций по использованию нейропсихологических игр и приемов в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста. — Оренбург, 2021

Доверительные отношения в треугольнике «педагог — ребенок — родитель»

Рязанцева Яна Павловна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 4 г. Курганинска (Краснодарский край)

Доверительные отношения в треугольнике «педагог — ребенок — родитель» — это фундамент успешного развития дошкольника. Отношения строятся на взаимном уважении, открытом диалоге, сотрудничестве и единстве требований; важно создавать комфортную атмосферу, использовать разные формы общения (индивидуальные и коллективные) и учитывать интересы семьи,

не переходя во вторжение в личную жизнь, при этом всегда ставя во главу угла благополучие ребенка и общие цели воспитания. Целью доверительных отношений является создание атмосферы взаимопонимания и поддержки, где и воспитатель, и родители чувствуют себя уверенно в своих педагогических возможностях, работая вместе ради гармоничного развития ребенка.

Ключевые принципы доверительных отношений:

1. Равноправное партнерство: Воспитатель обращается к родителям как к единомышленникам, а не как к подчиненным, подчеркивая важность их роли.

2. Доброжелательность и эмпатия: Проявляйте искреннюю заинтересованность, не обвиняйте, а выражайте обеспокоенность, ищите точки соприкосновения.

3. Конфиденциальность: Обсуждайте вопросы конкретного ребенка только наедине, в уважительной обстановке, чтобы не ставить родителя в неловкое положение.

4. Единство требований: Согласовывайте подходы к воспитанию между семьей и садом, чтобы не создавать противоречий для ребенка.

5. Индивидуальный подход: Учитывайте особенности каждой семьи, но помните об интересах всей группы.

Применяя доверительные отношения на практике, используются некоторые методы и формы, а именно: **диалоговое общение:** использование открытых вопросов, слушайте и слышите родителей; **совместные мероприятия:** проведение праздников, выставок, дней открытых дверей, игр, семинаров-практикумов; **индивидуальные консультации:** беседы, лекции, где педагог делится рекомендациями; **обратная связь:** использование любого момента общения с родителями для пользы ребенка, будь то утренний прием или вечерняя встреча; **«педагогические гостиные»:** создание неформальной обстановки для обмена опытом.

Чтобы выстроить эту цепочку доверительных отношений, нужно действовать последовательно: от «завоевания» доверия родителя к созданию единого поля для ребенка.

Вот пошаговый алгоритм:

1. Этап «Первое впечатление» (Воспитатель — Родитель)

Доверие начинается с уверенности родителя, что его ребенка здесь любят и слышат.

— **Трансляция позитива:** В первые недели рассказывайте родителям не о проблемах, а о маленьких успехах ребенка («Сегодня он сам доел суп», «У него получился отличный рисунок»).

— **Открытость:** Демонстрируйте готовность слушать. Вместо «У нас такие правила», используйте «Расскажите, как принято у вас дома, чтобы нам было проще найти подход».

Главный принцип: общение в стиле «вместе», а не «над» родителем.

— **Индивидуальный подход:** Обращение по имени и отчеству, учет особенностей конкретной семьи.

— **Открытость и честность:** Важно прямо, но тактично обсуждать как успехи, так и трудности ребенка. Это формирует прозрачность и снижает тревожность родителей.

— **Активные формы связи:** Использование мессенджеров, совместных проектов и выставок («Папа, мама, я — дружная семья»), где родители видят результат своего вклада в жизнь группы.

2. Этап «Эмоциональный мостик» (воспитатель — ребенок)

Родитель начинает доверять педагогу через реакцию своего ребенка.

— **Ритуалы приветствия:** Придумайте «секретное» рукопожатие или обнимашки утром.

— **«Адвокат ребенка»:** Всегда защищайте интересы ребенка перед родителем, объясняя причины поведения («Он капризничал не потому, что вредный, а потому что очень соскучился по вам»).

Ребенок доверяет взрослому, если чувствует себя в безопасности.

— **Общение «глаза в глаза»:** Педагог опускается на уровень ребенка, использует спокойный голос и искренне слушает его.

— **Поддержка эмоций:** Валидация чувств (понимание, почему ребенок расстроен) помогает малышу доверять воспитателю в кризисные моменты.

— **Предсказуемость:** Четкие границы и правила дают ребенку чувство опоры.

3. Этап «Эффект связки» (Родитель — Ребенок — Воспитатель):

Доверие между взрослыми напрямую влияет на адаптацию ребенка.

— **Демонстрация доверия:** Если ребенок видит, что мама тепло общается с воспитателем, он быстрее начинает доверять педагогу сам.

— **Единство требований:** Ребенок чувствует себя уверенно, когда правила дома и в саду совпадают.

— **Вовлечение:** Участие родителей в жизни сада (мастер-классы от пап и мам) повышает авторитет взрослого в глазах ребенка и укрепляет его эмоциональную связь с воспитателем.

Инструменты формирования доверия:

1. Дни открытых дверей: Родитель видит внутреннюю «кухню» сада.

2. Положительная обратная связь: Рассказывайте родителям в первую очередь о маленьких победах ребенка за день.

3. Совместные чаепития и квесты: Неформальная обстановка стирает барьеры «педагог — ребенок».

Для создания по-настоящему доверительной атмосферы стоит отойти от классических лекций и использовать **интерактивные форматы**, где родители, дети и воспитатели выступают как одна команда.

Такие мероприятия помогают родителям «прожить» опыт ребенка и увидеть работу педагога изнутри.

— **«Клубный час»:** Технология, где родители свободно перемещаются между тематическими площадками группы, участвуя в активностях вместе с детьми.

— **Упражнение «Связующая нить»:** Участники передают клубок ниток, называя положительное качество соседа. В итоге образуется «сеть доверия», символизирующая неразрывную связь семьи и сада.

— **Психологический тренинг «Мир глазами детей»:** Родителям предлагают выполнить задания, используя только невербальное общение или «детские» инструменты, чтобы лучше понять чувства своих малышей.

2. Совместное творчество и проекты

Общая цель объединяет быстрее, чем любые консультации.

— **Мастер-классы «От родителей — детям»:** Папы и мамы приходят в группу, чтобы научить детей (и воспитателей) своему хобби: от кулинарии до моделирования самолетов.

— **«Семейные вернисажи»:** Выставки совместных работ, где важно не качество поделки, а процесс ее создания дома.

— **Акция «Твори добро»:** Совместная посадка деревьев или изготовление кормушек, что укрепляет статус родителя как примера для подражания.

3. Неформальный диалог

— **Вечера «Дети — родителям»:** Праздники, где дети сами организуют досуг для взрослых (например, «кафе», где дети — официанты, а родители — гости).

— **Педагогический брифинг или «Ринг»:** Встречи, где родители могут открыто задать острые вопросы, а воспитатели делятся профессиональными лайфхаками в формате живого общения.

— **Дни открытых дверей:** Возможность для родителей не просто зайти в сад, а провести там целый день, участвуя в режимных моментах.

4. Дистанционные форматы (для занятых родителей)

— **Виртуальные экскурсии:** Видеоролики о том, как проходит день в группе, снятые «глазами ребенка».

— **Марафоны в мессенджерах:** Короткие задания на выходные (например, «расскажите ребенку историю о своем детстве»), которые сближают семью и дают педагогу повод для беседы с ребенком в понедельник.

Итак, доверительные отношения в цепочке «воспитатель — ребенок — родитель» — это не конечный результат, а **непрерывный процесс**, требующий гибкости и эмоциональной отдачи от всех участников.

В заключение можно выделить три главных вывода:

1. Ребенок — центр притяжения. Доверие между взрослыми строится на понимании, что и педагог, и родитель преследуют общие интересы — благополучие и развитие личности малыша. Когда ребенок видит это единство, он чувствует себя в безопасности и быстрее раскрывает свой потенциал.

2. Педагог — инициатор диалога. Именно воспитатель, как профессионал, задает тон общению. Переход от позиции «контролера» к позиции **союзника и консультанта** снимает защитные барьеры у родителей и превращает их из сторонних наблюдателей в активных партнеров.

3. Доверие как ресурс. Сформированная открытая среда позволяет оперативно решать любые конфликтные ситуации, предотвращать эмоциональное выгорание педагога и обеспечивать ребенку «мягкую» социализацию.

В конечном итоге, детский сад становится не просто учреждением, а **пространством сотворчества**, где каждая сторона чувствует себя услышанной и ценной.

Проектная деятельность как мост между детским садом и семьёй

Саркисова Елена Александровна, воспитатель
МДОБУ детский сад № 127 г. Сочи (Краснодарский край)

В статье раскрывается потенциал проектной деятельности как эффективного инструмента взаимодействия детского сада и семьи, даны конкретные рекомендации по организации проектов, описаны этапы работы и типичные «точки роста».

Ключевые слова: проектная деятельность, взаимодействие с семьёй, дошкольники, совместные проекты, партнёрство, образовательная среда, родительское участие.

Когда то взаимодействие детского сада с семьёй сводилось к кратким отчётам на утренних «пятиминутках» и редким собраниям с сухими докладами. Сегодня такой формат выглядит архаичным. Родители хотят не просто «знать» — они хотят «участвовать». Хотят видеть, как растёт их ребёнок, чувствовать свою причастность к его открытиям.

Современный детский сад стремится стать для семьи не «поставщиком услуг», а партнёром в воспитании. Но как преодолеть барьер формальности, вовлечь родителей в живой образовательный процесс? Ответ — проектная деятельность.

Проект — это не разовое мероприятие, а цепочка совместных действий: от замысла до результата. Это «история», которую пишут вместе: дети, родители, педагог.

В ней есть завязка (интересный вопрос), развитие (поиск ответов), кульминация (творческий результат) и финал (радость общего достижения).

Практическая значимость проекта

— **Снимает барьеры.** Родители перестают быть «зрителями» и становятся соавторами. Они видят, как работает детский сад, а не просто слышат о нём.

— **Раскрывает потенциал ребёнка.** В проекте дошкольник пробует себя в разных ролях: исследователь, художник, рассказчик, конструктор. Он учится не бояться ошибок, ведь проект — это путь, а не гонка за идеальным результатом.

– **Создаёт общие смыслы.** Семья и детский сад начинают говорить на одном языке — языке совместного творчества.

Помню, как в начале моей педагогической практики я пыталась вовлечь родителей в «традиционные» мероприятия: «Принесите поделки на выставку», «Помогите украсить зал». Ответы были предсказуемы: «У нас нет времени», «Мы не умеем», «Пусть лучше воспитатель сделает». Всё изменилось, когда мы начали делать проекты.

Любой проект начинается с вопроса: «Почему листья желтеют?», «Как построить дом для птицы?», «Что было у бабушки в детстве?» — такие простые, но живые вопросы становятся отправной точкой. Важно, чтобы тема была близка детям (отвечала их «почемучкам»); имела практическую ценность (можно что-то сделать своими руками); открывала пространство для семейного творчества.

Например, проект «Моя семья: корни и крылья». На первый взгляд — банально. Но когда дети приносят старые фотографии, а родители рассказывают истории о своих бабушках и дедушках, происходит нечто удивительное. Ребёнок видит, что он — часть большой цепочки времён. Он гордится своей семьёй, а родители — им.

Многие педагоги боятся проектов: «Это же столько бумажной работы!», «Родители не откликнутся!», «Где взять время?». На самом деле, ключ — в простоте и гибкости.

Шаг 1. Мотивация. Не начинайте с инструкций. Расскажите историю. Например: «Представьте, что мы с вами — команда исследователей. Нам нужно разгадать тайну осенних листьев. Кто готов помочь?» Используйте неформальные каналы: чат в мессенджере, короткое видеобращение, даже «письмоприглашение» в группе.

Шаг 2. Планирование без перегруза. Не нужно 10 страничных планов. Достаточно 1–2 недель на весь проект; 3–4 ключевых этапа (например: «Изучаем», «Пробуем», «Создаём», «Показываем»); чётких, но простых задач для каждой группы (дети — рисуют, родители — снимают фото, педагог — организует).

Шаг 3. Реализация: доверяем и поддерживаем. Здесь важно не брать всю работу на себя. Проект — это «мы», а не «я»; принимать любые идеи. Даже если «домик из коробок» выглядит криво, это «их» домик, их успех; фиксировать процесс. Фото, короткие видео, детские комментарии — всё это станет частью итоговой истории.

Шаг 4. Презентация: не отчёт, а праздник. Финал проекта — это не сдача «отчётности», а момент гордости. Можно устроить выставку с комментариями детей («Вот это я сделал сам!»); записать видео рассказ («Мы искали сокровища и нашли...»); организовать мини-спектакль (даже если это просто «показ мод» из самодельных костюмов).

Главное — чтобы каждый участник почувствовал: «Я внёс вклад. Меня заметили».

Проект «Моя семья: корни и крылья»

Цель: укрепить связь поколений, развивать речь, познакомиться с понятием «родословная».

Действия: дети рисуют «дерево семьи»; родители приносят старые фото, рассказывают о бабушках/дедушках; создаём общий коллаж «Наши семейные традиции».

Результат: выставка + видео-интервью с детьми («Чем я похож на папу?»).

Проект «Эко — дозор: спасаем планету»

Цель: сформировать экологическое сознание, навыки сортировки отходов.

Действия: эксперимент «Сколько мусора мы производим за неделю?»; мастер — класс от родителей: «Как сделать кормушку из коробки»; акция «Посади своё дерево» (совместно с родителями).

Результат: фотоальбом «Наши добрые дела» + памятка для семьи «5 шагов к чистоте».

Проект «Город мастеров: профессии вокруг нас»

Цель: расширить представления о труде, развить уважение к профессиям.

Действия: встречи с родителями — профессионалами (парикмахер, повар, строитель); создание «мастерской» в группе (имитация рабочего места); игра «Угадай профессию по инструментам».

Результат: мини — музей «Инструменты» + книга детских рассказов «Кем я стану».

Проект «Сказки на новый лад»

Цель: развить креативность, речевую активность, партнёрство в семье.

Действия: выбираем сказку («Колобок», «Теремок»); семьи придумывают альтернативный финал; инсценировка с самодельными декорациями.

Результат: видео — спектакль + сборник «Наши сказки».

Проект «Математический квест: ищем цифры в жизни»

Цель: показать прикладное значение математики, вовлечь родителей в игровые практики.

Действия: задания для семьи — «Сосчитай ступеньки», «Измерь рост питомца», «Составь узор из листьев»; создание «карты сокровищ» с цифрами и знаками; соревнование «Кто быстрее найдёт 10 кругов в доме?».

Результат: портфолио «Математика вокруг нас» + игра — ходилка.

Ошибки, которые можно избежать

– **«Всё сам».** Если педагог делает 80 % работы, проект теряет смысл. **Решение:** заранее распределите роли. Пусть кто-то фотографирует, кто-то ищет материалы, кто-то ведёт дневник проекта.

– **«Бесконечность»**. Проект затянулся на месяц — все устали.

Решение: ставьте жёсткие сроки (2–3 недели) и отмечайте промежуточные успехи.

– **«Нет результата»**. Кажется, что «ничего не получилось».

Решение: цените процесс. Даже неудачный эксперимент — это опыт. **Обсудите:** «Что узнали?», «Что попробуем в следующий раз?».

Проектная деятельность дает детям уверенность в своих силах, опыт сотрудничества, радость от «Я сделал это сам!». Родители при этом понимают, как учиться ребёнок, появляются новые способы общения с ним, каждый

родитель ощущает собственную значимость в образовательном процессе, а педагог получает обратную связь от семьи, идеи для развития программы, атмосферу доверия и партнёрства.

Проектная деятельность — это не дополнительная нагрузка, а возможность увидеть в родителях союзников, в детях — исследователей, а в детском саду — место, где рождаются не только знания, но и тёплые, живые связи.

Начните с малого. Выберите тему, которая волнует детей. Пригласите родителей не «помочь», а «создать» что-то вместе. И вы увидите, как между детским садом и семьёй вырастет настоящий мост — мост доверия, творчества и радости.

Литература:

1. Виноградова Н. А. Совместная деятельность взрослых и детей: партнёрская позиция педагога. — М.: Просвещение, 2021.
2. Дыбина О. В. Ребёнок и окружающий мир: проекты для дошкольников. — М.: ТЦ Сфера, 2019.
3. Комарова Т. С. Коллективное творчество детей. — М.: ЛинкаПресс, 2018.
4. Евдокимова Е. С. Детский проект в дошкольном образовании. — СПб.: ДетствоПресс, 2020.
5. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения дошкольников. — Самара: Учебная литература, 2017.

Влияние ознакомления с профессиями на развитие профессионального самоопределения у младших школьников

Семякина Христина Вячеславовна, студент

Научный руководитель: Газизова Фарида Самигуллиовна, кандидат педагогических наук, доцент
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан)

В данной статье рассматривается разработка комплексной системы ранней профориентации, которая интегрирована в начальное образование и отвечает современным вызовам, государственным требованиям и психологическим особенностям младших школьников. Предоставлены результаты диагностики исходного уровня профессионального самоопределения у учащихся 3 класса. Приведён анализ данных, полученных после проведения методик «Профессиональные фантазии», «Исследование представлений о профессиях» и «Исследование детской игры и свободной деятельности».

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, ранняя профориентация, трудовые ценности, эмоциональное восприятие и подражание, первичное самопознание, образовательная, развивающая, воспитательная задачи, наглядность, доступность, связь с реальностью, активное вовлечение.

Существует такое мнение, что профессиональное самоопределение связано с подростковым и юношеским периодом своего время выбора будущей профессии. Но современные исследования опровергают данную гипотезу, показывая, что основа этого процесса закладывается ещё в возрасте 7–11 лет [1].

Российский учёный Е. А. Климов рассматривал «профессиональное самоопределение» как длительный процесс поиска и согласования личных смыслов, способностей и социальных требований, который с детства начинает формировать трудовые ценности. Его исследования показали, что выбор происходит примерно в 11–12 лет, но его предпосылки видны ещё с раннего возраста во время игр и подражания [2]. Труды Н. С. Пряжникова схожи с Е. А. Климовым. Он тоже делает вывод, что профессиональное самоопределение начинает формироваться до 12 лет и связано с эмоциональным восприятием и подражанием взрослым [3].

Профессиональное самоопределение у младших школьников не является выбором определённой профессии, а скорее начальным этапом, во время которого формируется ценностный ориентир. Данный процесс состоит из получения знаний о профессиях, формирования отношений к труду и осмысления собственных профессий [4].

Основная учебная деятельность создает благоприятную среду для всестороннего развития личности в плане профессионального самоопределения. Через изучение предметов, таких как «Окружающий мир», «Литературное чтение» и «Тех-

нология», дети расширяют свои представления о профессиях, связанных с изучаемыми темами. Участвуя в совместных проектах, они учатся работать в команде, распределять задачи и формируют позитивное отношение к коллективному труду [5]. Решение учебных задач помогает им понять, что достижение любой цели требует планирования, приложенных усилий и умения справляться с трудностями, что является прямой аналогией будущей профессиональной деятельности. Учителя, таким образом, получают ценный естественный ресурс для комплексной профориентационной работы.

Младший школьный возраст — это уникальный и чрезвычайно важный период, когда закладываются основы профессионального самоопределения. Его развитие, охватывающее познавательную, эмоционально-ценностную и мотивационно-поведенческую сферы, происходит под влиянием специфической социальной среды и когнитивных способностей ребенка [6].

Система ранней профориентации в начальных классах направлена на достижение таких целей как:

1. Расширение представлений о мире труда;
2. Стимулирование познавательной активности;
3. Формирование уважения к труду;
4. Первичное самопознание [7; 8].

Для достижения целей ставятся такие задачи как:

- Образовательная;
- Развивающая;
- Воспитательная;

Для решения данных задач необходимо использовать преподавателям такие подходы как:

- Наглядность;
- Доступность;
- Связь с реальностью;
- Активное вовлечение [9].

Чтобы познакомить младших школьников с миром профессий используют такие подходы как посещение рабочих мест, общение с профессионалами, игры, изучение литературы о труде.

Существуют более современные подходы к обучению. Например, виртуальные путешествия и исследования, благодаря которым расширяются границы и познания детей. Игровые сценарии для выбора профессии развивают логическое мышление и понимание связи разных видов деятельности. Практико-ориентированные проекты представляют собой наглядное изучение профессии. Применение онлайн-инструментов упрощают изучение специальностей и соответствуют интересам современного поколения.

Систематическое и разнообразное знакомство с профессиями создает условия для постепенного формирования профессионального самоопределения у младших школьников. Это закладывает основу для социальной зрелости, стимулирует интерес к учебе как к первому шагу в профессиональном развитии и помогает ребенку сформировать представление о своем будущем, что станет фундаментом для осознанного выбора жизненного пути.

Для диагностики был сформирован специализированный набор методик, тщательно соотнесённый с психологическими характеристиками учащихся третьих классов. Этот комплекс позволял всесторонне проанализировать компоненты профессионального самоопределения, обозначенные в теоретической главе исследования.

В состав инструментария вошли три группы методов: проективные техники; опросные процедуры; наблюдение.

Такое многообразие подходов реализовало стратегию триангуляции — взаимного сопоставления данных, полученных разными способами. Благодаря этому удалось минимизировать возможные искажения и существенно укрепить достоверность итоговых выводов.

Первая методика «Профессиональные фантазии» позволяет выявить детское восприятие профессионального мира: эмоциональные установки, сложившиеся стереотипы, гендерные ассоциации в профессиях и уровень воображения в контексте трудовой деятельности.

Процедура проста: ребёнку выдают лист с минималистичным наброском человека и нейтральным фоном (например, прямоугольником, который можно интерпретировать как стол, прилавок или кабину). Инструкция звучит так: «Представь, что этот человек на работе. Дорисуй его так, чтобы было понятно, кем он работает. Напиши название профессии и сделай рисунок как можно подробнее».

Вторая методика «Представления о профессиях» проходит в формате анкеты-беседы. Анкета включала следующие блоки вопросов:

1. «Какие профессии приходят тебе на ум?» (Оценка широты профессионального кругозора).
2. «Расскажи о работе своих родителей (близких родственников). Чем именно они занимаются?» (Оценка конкретности представлений на основе личного опыта).
3. «Представь, что ты [называлась нейтральная профессия, например, «повар», «инженер», «водитель»]. Что входит в твои обязанности? Какие инструменты тебе понадобятся?» (Оценка системности понимания трудового процесса).
4. «Почему важна профессия (например, «дворник», «врач») для других людей?» (Оценка понимания социальной функции профессии).

Критерии оценки результатов:

1. Широта профессионального кругозора — фиксируется общее число названных профессий, что отражает объём представлений ребёнка о мире труда.
2. Глубина проработки образа — анализируется уровень детализации: от поверхностных, обобщённых характеристик до конкретных трудовых действий, атрибутов и ситуаций.
3. Осведомлённость о средствах и результатах труда — учитывается, упоминает ли ребёнок инструменты, оборудование или технологии, используемые в профессии, а также описывает ли конечный продукт или эффект его работы.
4. Осознание социальной значимости — оценивается, понимает ли испытуемый пользу профессии для общества: есть ли в описании указания на то, кому и как помогает данная деятельность, в чём её общественная ценность.

Третья методика — это исследование детской игры и свободной деятельности. В течение двух недель проводилось неформализованное включённое наблюдение — в перерывах и во время группы продлённого дня.

Фокус наблюдения:

- вербальные высказывания детей о профессиях;
- сюжеты сюжетно-ролевых игр;
- тематика творческих работ (рисунки, поделки);
- вопросы к взрослым о профессиональной деятельности.

Для анализа оценивали: частоту обращений к теме профессий; разнообразие обыгрываемых профессий; сложность игровых сюжетов; использование профессиональной лексики.

Проведя исследование среди учеников третьего класса и проанализировав все данные, мы получаем следующие результаты:

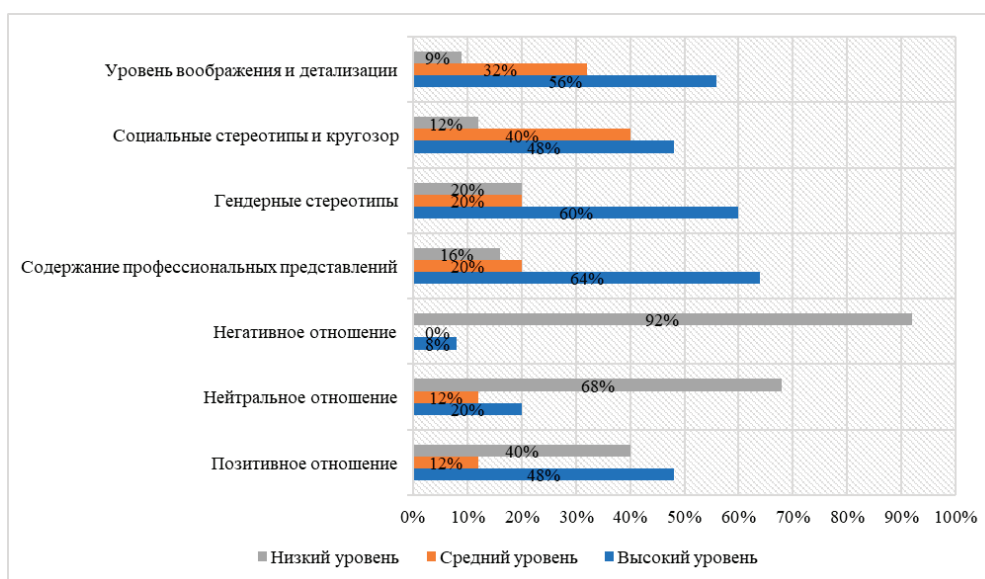


Рис. 1. Результаты методики «Профессиональные фантазии», %

Анализ данных позволил выявить следующие тенденции в профессиональном самосознании младших школьников:

1. Преобладающая часть учащихся демонстрирует благожелательный или нейтральный настрой по отношению к сфере профессий. Отмечается достаточный уровень осведомлённости о различных видах деятельности и творческий подход при визуализации профессиональных сценариев.
2. Вместе с тем зафиксированы ограничивающие установки: у большинства детей прослеживаются устойчивые гендерные и социальные стереотипы, которые потенциально сужают спектр воспринимаемых профессиональных возможностей.
3. Отдельные учащиеся проявляют негативное отношение к перспективе трудовой деятельности — эта группа требует углублённой диагностики для выявления корневых причин подобных установок.

Практические рекомендации для педагогов:

- использовать полученные данные как базу для системной профориентационной работы;
- актуализировать программы, направленные на расширение профессионального кругозора учащихся;
- внедрять практики, развивающие гибкость мышления в контексте профессионального самоопределения;
- организовать мероприятия по деконструкции гендерных стереотипов в профессиональной сфере;
- обеспечить персонализированный подход к учащимся с негативными установками, включая диагностику причин и коррекционную поддержку.

Результаты исследования по методике «Исследование представлений о профессиях» показали:

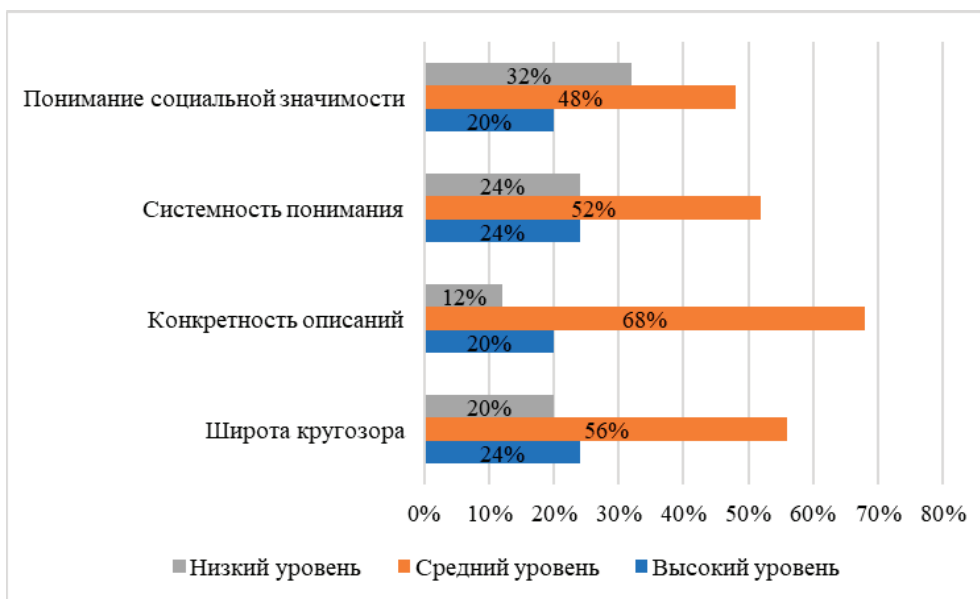


Рис. 2. Результаты методики «Исследование о представлении о профессиях», %

Результаты исследования демонстрируют, что у большинства младших школьников наблюдается средний уровень профессиональной осведомлённости, который проявляется в следующих аспектах:

- узкий спектр представлений о мире профессий;
- фрагментарные, несистемные знания о содержании трудовой деятельности;
- недостаточная сформированность навыков социальной рефлексии в профессиональном контексте.

Отдельные респонденты показали низкие результаты, что свидетельствует о существенном дефиците знаний о профессиональной сфере. Подобные данные указывают на острую потребность в целенаправленной педагогической работе:

- по расширению профессионального кругозора учащихся;
- формированию чётких, детализированных представлений о специфике различных профессий;
- развитию осознанного понимания социальной ценности и общественной роли разных видов труда.

Ключевой задачей становится активизация познавательного интереса к современным профессиям и создание условий для осмысленного знакомства детей с многообразием профессиональных траекторий.

Результаты третьей методики «Исследование детской игры и свободной деятельности» показали:

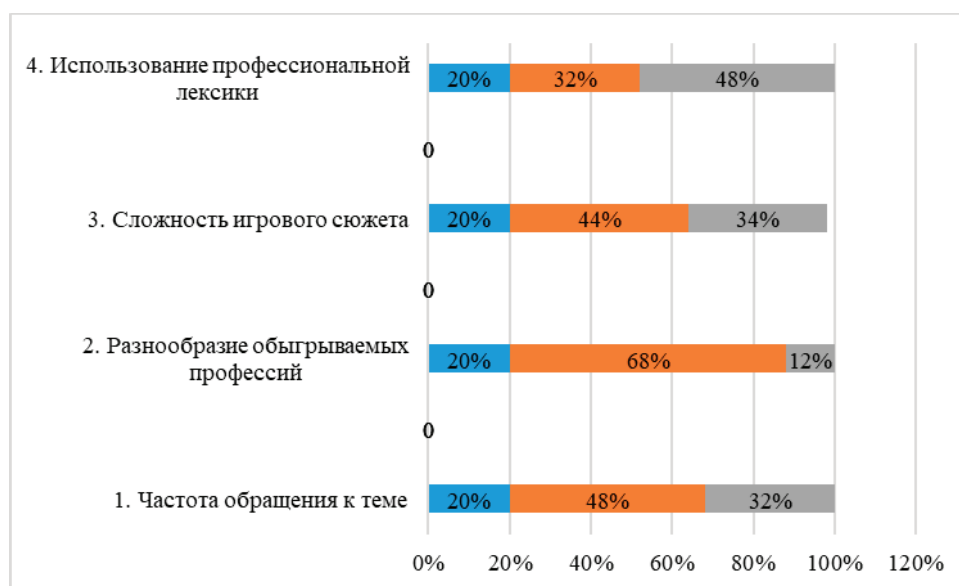


Рис. 3. Результаты методики «Исследование детской игры и свободной деятельности», %

Результаты наблюдения свидетельствуют о том, что большинство младших школьников проявляют умеренный интерес к профессиональной тематике, однако их представления о профессиях ограничены стереотипными образами и не отличаются сложностью игровых сюжетов.

Результаты показывают, что у большинства третьеклассников мотивационноповеденческий компонент профессионального самоопределения сформирован на среднем (реже — низком) уровне. Восприятие мира труда носит эмоциональнообразный, но стереотипный характер.

Ключевые проблемы:

1. Шаблонность представлений — кругозор ограничен повседневным опытом и медиаобразами.
2. Жёсткие гендерные стереотипы — чёткое разделение профессий на «мужские» и «женские».
3. Поверхностные знания — фрагментарные представления о содержании труда, отсутствие понимания взаимосвязей профессий в экономике.
4. Низкая вовлечённость — тема профессий редко отражается в играх, общении и творчестве, что указывает на отсутствие активного интереса.

Таким образом, результаты начального этапа исследования убедительно показали необходимость целенаправленной и систематической работы по ознакомлению детей с миром профессий.

На этапе формирования мы проверяли гипотезу о том, что целенаправленное знакомство младших школьников с различными профессиями через интерактивные методы улучшает их профессиональное самоопределение. Этот этап был преобразовательным и включал специально разработанный план внеурочных занятий.

Программа «Путешествие в мир профессий»: суть и реализация

Цель: сформировать у третьеклассников целостное и позитивное представление о мире профессий как основу профессионального самоопределения.

Контекст: программа разработана для преодоления выявленных проблем — узкого кругозора, стереотипов и разрозненных знаний о профессиях.

Параметры реализации:

- 9 внеурочных занятий (по 35–40 мин, 1 раз в неделю);
- аудитория: 3 класс (25 человек);
- период: третья учебная четверть.

Принципы: наглядность, активность, связь с реальностью и личным опытом.

Задачи:

1. Расширить и конкретизировать знания о профессиях.
2. Снизить влияние гендерных и социальных стереотипов.
3. Развить интерес к разным видам труда.
4. Дать опыт применения знаний в играх и проектах.
5. Показать связь школьных предметов с профессиями.

Тематический план:

1. Введение: понятие «профессия», создание «банка» профессий.
2. Профессии безопасности (пожарный, полицейский, спасатель): виртуальное посещение части, инфографика.
3. Сфера услуг (продавец, курьер, логист, IT-специалист): ролевая игра «Интернетмагазин».
4. Творческие профессии (дизайнер, архитектор, мультипликатор, флорист): практическое занятие на планшете.
5. Продовольственные профессии (фермер, агроном, пекарь, технолог): квест «Путь продукта».
6. Проект «Профессии моих родителей» (подготовка и презентация).
7. Профессии будущего: обсуждение и рисунки на тему «Профессия 2050 года».
8. Итоги: викторина «Профессиональный алфавит», создание «Дерева профессий».

Структура занятия:

1. Мотивация (загадка/видеоролик).
2. Основной блок (интерактивное получение информации).
3. Практика (творческие задания, игры, обсуждения).
4. Заключение (связь с личным опытом и учёбой).

Инструменты: интерактивная доска, планшеты, тематические выставки, альбомы; привлечение родителей.

Завершив формирующий этап, мы провели контрольное измерение. Для этого были вновь применены те же диагностические инструменты, что и в начале исследования: методика «Профессиональные фантазии», анкета-беседа и наблюдение. Такой подход дал нам возможность отследить произошедшие изменения и оценить, насколько успешно были реализованы занятия.

Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о высокой эффективности комплекса внеурочных занятий «Путешествие в мир профессий». После реализации занятий у обучающихся 3 класса значительно возросла широта кругозора о профессиях, улучшилось понимание сути труда и конкретных действий, выполняемых представителями

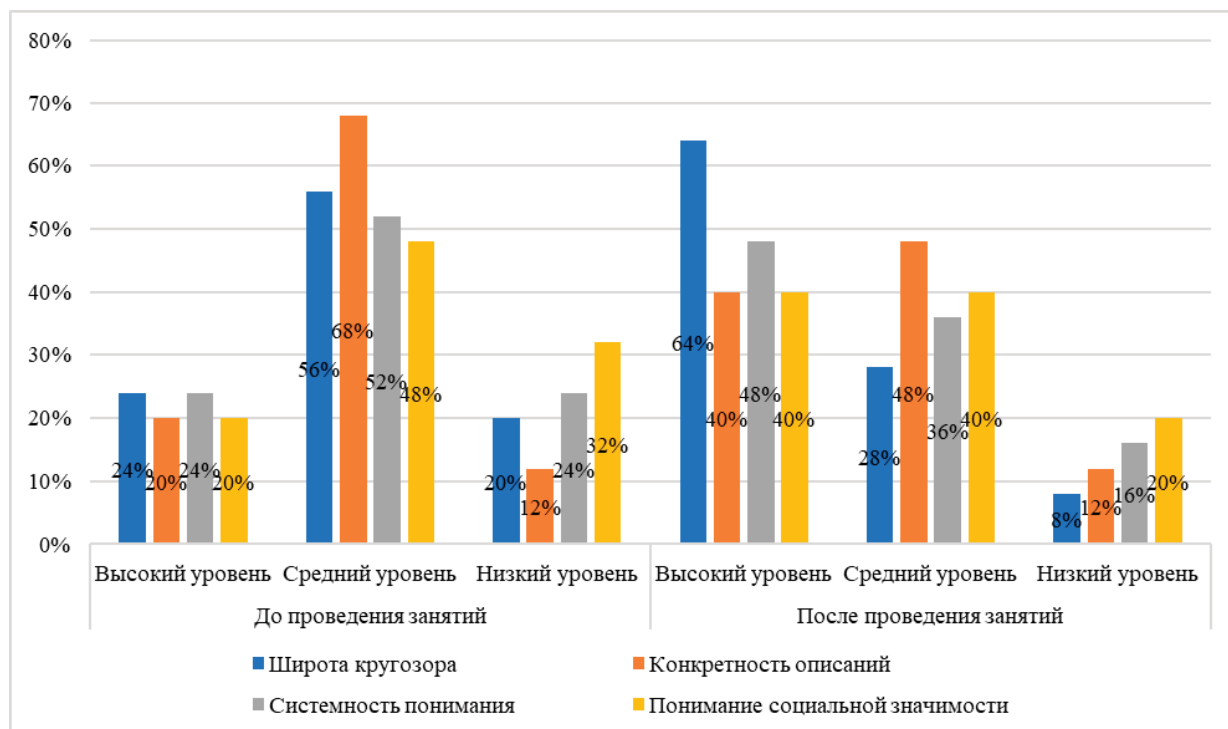


Рис. 4. Сравнительный анализ результатов по методике «Исследование представлений о профессиях» до и после внедрения комплекса внеурочных занятий «Путешествие в мир профессий»

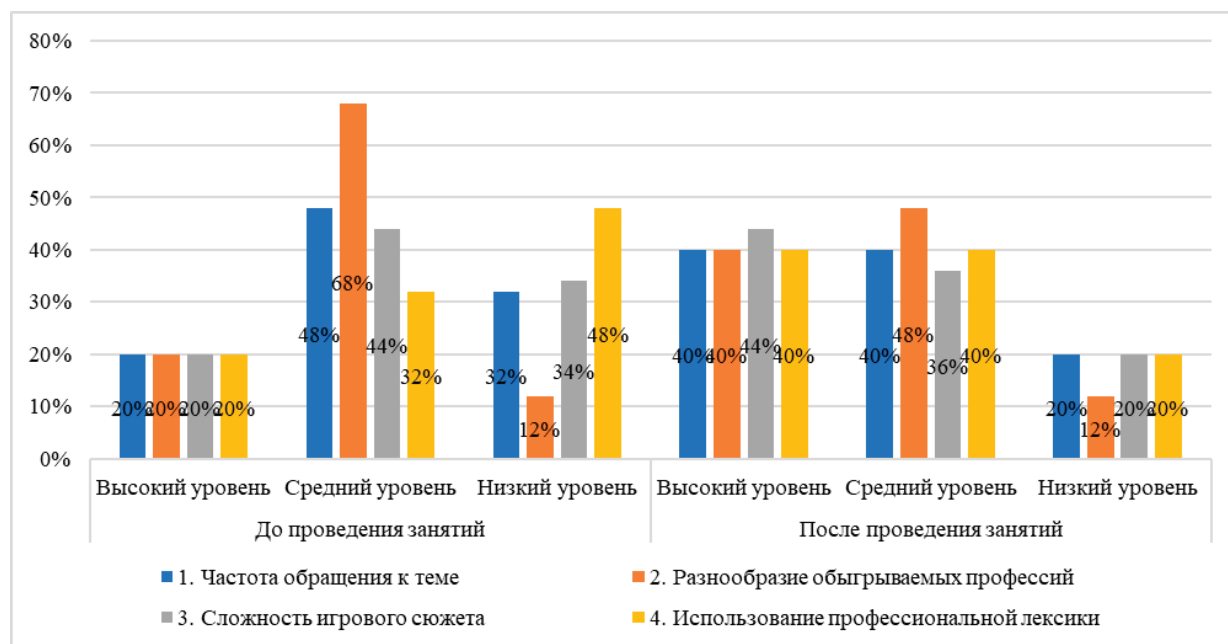


Рис. 5. Сравнительный анализ результатов по методике «Исследование детской игры и свободной деятельности» до и после внедрения комплекса внеурочных занятий «Путешествие в мир профессий»

разных профессий, сформировалось более целостное представление о профессиональной деятельности и повысилось осознание социальной значимости.

Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о положительном влиянии комплекса внеурочных занятий «Путешествие в мир профессий» на проявление профессиональной тематики в спонтанной деятельности обучающихся 3 класса. После реализации занятий наблюдается значительное повышение интереса к профессиям, расширение круга обыгрываемых профессий, усложнение игровых сюжетов и более активное использование профессиональной лексики. Это подтверждает эффективность разработанного комплекса занятий в формировании мотивационно-поведенческого компонента профессионального самоопределения.

Результаты эксперимента убедительно подтвердили исходную гипотезу. Программа «Путешествие в мир профессий», интегрирующая традиционные и современные интерактивные методы (проектная деятельность, квесттехнологии, виртуальные экскурсии, живые встречи), продемонстрировала высокую эффективность как средство формирования профессионального самоопределения у младших школьников.

Воздействие программы проявляется в трёх ключевых сферах:

1. Когнитивная сфера: существенно расширяется кругозор в области профессий, знания становятся более системными и детализированными.
2. Эмоциональноценностная сфера: снижается влияние стереотипов и предубеждений, формируется уважительное отношение к разным видам труда.
3. Мотивационноповеденческая сфера: растёт личная заинтересованность в изучении профессий, появляется стремление к практическому освоению трудовых навыков.

Таким образом, программа не просто обогащает представления детей о мире профессий, но и запускает глубинные личностные изменения: от поверхностного восприятия — к осознанному интересу, от шаблонных установок — к гибкому мышлению о профессиональном будущем.

Литература:

1. Щуркова, Н. Е. Педагогика. Воспитательная деятельность педагога: учебное пособие для вузов / Н. Е. Щуркова. — 2-е изд. — М.: Юрайт, 2023. — 319 с.
2. Касумова, Л. А. О некоторых аспектах формирования самостоятельности у младших школьников / Л. А. Касумова // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 2(87). — С. 232–234.
3. Педагогика: учебник / В. Г. Рындак, А. М. Аллагулов, Т. В. Челпаченко [и др.]; под общ. ред. В. Г. Рындак. — М.: ИНФРА-М, 2021. — 421 с.
4. Талызина, Н. Ф. Психология детей младшего школьного возраста: формирование познавательной деятельности младших школьников. 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт, 2020. — 172 с.
5. Ушакова, Е. Л. Способы развития самостоятельности младшего школьника в психолого-педагогической литературе / Е. Л. Ушакова // Успехи гуманитарных наук. — 2021. — № 6. — С. 14–17.
6. Болдырева, Ю. М. Педагогика начальной школы / Ю. М. Болдырева. — Пенза: Изд-во Пензенского пед. ун-та, 2020. — 460 с.
7. Антонова, М. В. Технологии формирования выбора профессии младшими школьниками // Педагогический журнал. — 2021. — Т. 11. — № 2–1. — С. 80–87.
8. Попова, Е. В. Первые шаги в профориентационной подготовке младших школьников: методические рекомендации / Е. В. Попова, В. А. Творожникова. — Сыктывкар: ГАУ РК «РИЦОКО», 2021. — 66 с.
9. Прокудина, Н. В. Профориентационная работа с младшими школьниками в рамках проекта «Сто дорог — одна моя» // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2021. — № 1 (41). — С. 94–100.

Деятельность учителя начальных классов общеобразовательной школы по профилактике отклоняющегося поведения младших школьников

Ситникова Дарья Юрьевна, учитель начальных классов;
Арестова Алина Алексеевна, учитель начальных классов
МБОУ СОШ № 74 г. Воронежа

В статье описывается навигатор профилактики отклоняющегося поведения у обучающихся начальной школы. Приводятся примеры профилактики буллинга и кибербуллинга, оформленные в виде схемы.

Ключевые слова: младшие школьники, педагог, профилактика, девиантное поведение, буллинг.

Введение

Проблема отклоняющегося поведения у обучающихся школ все более остро поднимается педагогами, психологами и социологами. В связи с этим, вопросы профилактики раз-

личных видов девиаций у обучающихся являются ключевой задачей образовательных организаций в части обеспечения их социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения. Актуальность темы девиантного поведения несомненна, о чем говорят многие статьи и научные издания.

Анализ научных источников

Авторы научной статьи Н. А. Зинина, П. Н. Казберов особое внимание уделяют изучению причин отклоняющегося поведения у младших школьников. Указываются следующие причины: психологическая незащищенность; неудовлетворенность ожиданиями младших школьников при поступлении в школу; необеспечение родителями положительного эмоционального состояния; высокий уровень тревожности; снижение контроля за своим поведением в период адаптации [1].

К. А. Калинина считает фактором возникновения девиантного поведения динамику психической деятельности младшего школьника. Рассматривает первичную адаптацию к учебной деятельности как одно из условий проявления дезадапционного отклоняющегося поведения [2].

Теоретико-исторический аспект отклоняющегося поведения описывает Е. С. Маликова. Автор опирается на философское представление об отклоняющемся от нормы поведении, цитирует известных мыслителей, доказывая факт актуальности существования такого поведения во все времена. Это подтверждает, что отклоняющееся поведение людей всегда было в сфере внимания ученых, мыслителей, психологов [3].

Формы проявления девиантного поведения у детей и подростков изучены А. М. Осиповой и Н. А. Терентьевой и представлены следующим образом: агрессивное поведение; делинквентное (преступное) поведение; аддиктивное (зависимое) поведение; аутоагрессивное (самоагрессия); аморальное поведение. Учеными доказано, что факторами отклоняющегося поведения являются: семейные; социальные; психологические; генетические (биологические) [4].

Изучение литературы позволило сделать вывод о необходимости менять подходы к профилактике различных видов девиаций, и начинать это необходимо с дошкольного возраста. В начальной школе учитель продолжает профилактическую деятельность исходя из индивидуальных особенностей обучающихся, социально — психологического развития, семейной ситуации.

Целью нашего исследования стала разработка программы деятельности учителя начальных классов по профилактике отклоняющегося поведения у младших школьников.

Решались следующие **задачи**: провести анализ динамики и видов девиантного поведения обучающихся в начальной школе; выявить специфические для данной категории исследуемых факторы, приводящие к отклоняющемуся поведению; разработать программу профилактики отклоняющегося поведения; провести сравнительный анализ мониторингов.

Методы исследования и исследуемые. В исследовании приняли участие два класса начального обучения МБОУ СОШ № 74 города Воронежа. В одном классе 22 обучающихся (11 девочек и 11 мальчиков), в другом классе 25 об-

учающихся (12 девочек и 13 мальчиков). В качестве измерительно-оценочных средств служило наблюдение. А качестве контрольно-измерительных средств служили мини-кейсы с проблемными вопросами.

Результаты и их обсуждение. Основным ориентиром деятельности педагогов начальных классов является формирование и укрепление индивидуально-психологических и социально-средовых факторов защиты младших школьников, формирование благоприятного социально-психологического климата в классе как основы превенции девиантного поведения, содействие успешной социальной и учебной адаптации.

Разработанная программа профилактики отклоняющегося поведения на раннем этапе обучения является навигатором для педагогов и родителей (законных представителей) обучающихся. Она имеет следующие разделы: скрининг индивидуальных дезадаптивных форм поведения; организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся по результатам скрининговых исследований (наблюдения); разработка и подготовка мероприятий, направленных на профилактику девиантного поведения обучающихся. Особое внимание в школе уделяется профилактике буллинга и кибербуллинга. Для этого разработана схема работы учителей начальных классов по профилактике девиантного поведения, буллинга и кибербуллинга.

В схеме показан порядок действия и реагирования учителя начальной школе на возможное отклоняющееся поведение, в первую очередь на буллинг и кибербуллинг, так как эти виды отклоняющегося поведения очень сложно отследить и выявить. Диагностика эмоциональной сферы педагогом-психологом и диагностика эмоционального интеллекта помогут выявить скрытые проявления различных девиаций и нарушений эмоциональной сферы.

В качестве контрольно-измерительных средств использовались мини-кейсы. Были получены достоверные данные о динамике исправления поведения. Не все обучающиеся способны быстро изменить свое поведение. Однако, и детей, склонных в различным видам девиации мало. В таком случае, профилактические меры играют большую позитивную роль.

Выявлено, что социально-психологическая дезадаптация обучающихся начальных классов, как одна из форм отклоняющегося поведения чаще всего выражается в следующем: поступление в школу; смена учителя; введение новой программы; проблемы взаимоотношений; конфликты в классе и др.

Проявляется это следующим образом: резкое снижение успеваемости; отказ идти в школу; нетипичные эмоциональные реакции; астения; конфликты.

Риски, связанные с социально-психологической дезадаптацией: отклоняющееся поведение; психосоматические заболевания; рискованное поведение; агрессивное поведение; аддиктивное поведение.

Таким образом, профилактика отклоняющегося поведения начинается с отслеживания социально-психологи-



Рис. 1. Схема работы учителей начальных классов по профилактике девиантного поведения, буллинга и кибербуллинга

ческой дезадаптации младших школьников. Проблемное поведение в младшем школьном возрасте требует интен-

сивной помощи педагогов и родителей, а иногда специалистов медиков.

Литература:

1. Зинина Н. А., Казберов П. Н. Причины отклоняющегося поведения, отрицательно влияющие на формирование социально-коммуникативных навыков младших школьников/ Н. А. Зинина, П. Н. Казберов// Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2025, — с. 211–215
2. Калинина К. А. Профилактика девиантного поведения младшего школьника. Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016, — с. 258–262
3. Маликова, Е. С. Теоретико-исторический аспект исследования отклоняющегося поведения / Е. С. Маликова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 46 (388). — С. 343–346. — URL: <https://moluch.ru/archive/388/85480>. (дата обращения 23.01.2026)
4. Осипова, А. М. Формы проявления девиантного поведения у детей и подростков и факторы, влияющие на его появление / А. М. Осипова, Н. А. Терентьева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 52 (551). — С. 205–207. — URL: <https://moluch.ru/archive/551/121243>. (дата обращения 24.01.2026)

Применение искусственного интеллекта на уроках английского языка: перспективы, практические подходы и вызовы

Украинцева Ольга Викторовна, учитель английского языка

МБОУ «Овгортская общеобразовательная школа-интернат среднего общего образования» (Ямало-Ненецкий автономный округ)

В статье представлен комплексный анализ потенциала ИИ-технологий в преподавании английского языка. Исследуются ключевые направления интеграции цифровых решений: автоматизация контрольно-оценочной деятельности, развитие коммуникативных компетенций, персонализация учебных траекторий. Особое внимание уделено психолого-педагогическим аспектам внедрения ИИ, рискам цифровой трансформации и методическим рекомендациям для педагогов. Эмпирическая база исследования включает актуальные научные публикации и опыт практического применения отечественных EdTech-решений.

Ключевые слова: искусственный интеллект, обучение английскому языку, цифровые образовательные инструменты, персонализация, педагогическая практика.

С внедрением цифровых технологий искусственный интеллект стал активно использоваться в образовательных процессах. Актуальность данной статьи в том, что она раскрывает перспективы применения ИИ при изучении английского языка, где ИИ-системы помогают учащимся практиковать грамматику, лексику и произношение, а преподавателям — оптимизировать подготовку материалов и оценку работ (Sokolova & Kuznetsova, 2024, с. 88–91). Использование ИИ открывает новые возможности для повышения качества обучения, но также требует внимательного подхода к подготовке педагогов, технической инфраструктуре и этическим аспектам.

В последние годы искусственный интеллект (ИИ) активно внедряется в образовательный процесс, создавая новые возможности для преподавания иностранных языков. Особенно заметно его влияние в области изучения английского языка, где ИИ позволяет персонализировать обучение, адаптировать задания под уровень знаний каждого ученика, повышать мотивацию и вовлеченность, а также оптимизировать работу педагога [1–3].

Адаптивные обучающие платформы являются одним из ключевых инструментов применения ИИ. Они анализируют учебные результаты, выявляют типичные ошибки, определяют темп усвоения материала и формируют индивидуальные образовательные траектории. Так, российские цифровые образовательные платформы «ЯКласс», «Учи.ру» и «Российская электронная школа» (РЭШ) используют элементы интеллектуального анализа данных для автоматического подбора заданий и уровней сложности в зависимости от успешности выполнения упражнений. Это способствует развитию навыков разговорной речи, аудирования и навыка импровизации [2].

Для развития коммуникативных навыков применяются отечественные диалоговые ИИ-модули и речевые тренажеры, реализованные на базе российских языковых моделей, в том числе GigaChat, YaLM, а также образовательные чат-ассистенты, встроенные в платформы «Сферум» и «МЭШ». Они моделируют типовые ситуации

общения (знакомство, покупки, обсуждение интересов), что способствует развитию навыков устной речи, аудирования и спонтанного речевого реагирования.

Виртуальные репетиторы и чат-ассистенты на основе российских ИИ-решений обеспечивают возможность практики английского языка независимо от времени и места. Такие системы способны вести диалог, корректировать ошибки, объяснять грамматические правила и предлагать примеры употребления лексики в контексте. Платформы «Яндекс.Учебник», «МЭШ» и «СберОбразование» предоставляют инструменты для автоматизированной проверки заданий и аналитики учебных достижений, что помогает учителю корректировать образовательную траекторию и планировать уроки [2].

ИИ также активно применяется для анализа устной речи и произношения. Российские речевые технологии, разработанные компаниями Яндекс, Сбер и ЦРТ, позволяют распознавать речь учащихся, анализировать произношение, темп, интонацию и ритм. Такие инструменты предоставляют рекомендации по коррекции фонетических ошибок и способствуют формированию правильной артикуляции. Использование автоматической транскрипции аудиоматериалов позволяет эффективно сочетать аудирование и чтение, расширяя словарный запас и улучшая понимание речи на слух [2, 3].

Для наглядного представления функционала инструментов ИИ можно использовать таблицу 1.

Пример схемы урока с использованием ИИ для начального уровня:

1. Вступление (5 мин): диалог с виртуальным ассистентом на базе российской языковой модели по теме урока.
2. Аудирование (10 мин): прослушивание диалога с автоматической транскрипцией.
3. Грамматика и лексика (15 мин): адаптивные упражнения на платформах ЯКласс или МЭШ.
4. Практика говорения (10 мин): устный диалог с ИИ и анализ произношения с помощью речевых технологий.
5. Закрепление (10 мин): интерактивные тесты и цифровые карточки.

Таблица 1

Инструмент	Функционал	Развиваемые навыки	Пример использования
ЯКласс	Адаптивные упражнения	Грамматика, лексика	Автоматическая подборка заданий в зависимости от ошибок
РЭШ	Интерактивные материалы	Чтение, аудирование	Работа с видео и текстами
GigaChat / YaLM	Виртуальный собеседник	Говорение, письмо	Моделирование ситуаций, проверка грамматики
Яндекс SpeechKit	Анализ речи	Фонетика	Коррекция произношения и интонации
МЭШ	Цифровые задания и тесты	Лексика, грамматика	Контроль и самопроверка
СберОбразование	Аналитика обучения	Все языковые навыки	Отслеживание прогресса

Для среднего и продвинутого уровней занятия могут включать проектную деятельность, ролевые игры с виртуальными собеседниками и написание эссе с автоматизированным анализом текста.

Примеры упражнений для разных навыков представлены в таблице 2.

Методика оценки эффективности применения ИИ включает:

- успеваемость: анализ успеваемости учеников по результатам адаптивных заданий;
- вовлеченность: измерение времени активности, числа выполненных заданий, участия в диалогах;

Таблица 2

Навык	Пример упражнений	Инструмент
Аудирование	Прослушать диалог и выделить ключевые фразы	РЭШ
Говорение	Диалог с виртуальным репетитором на заданную тему	GigaChat, YaLM
Письмо	Написание эссе с автоматической проверкой	МЭШ
Чтение	Анализ текста и ответы на вопросы	ЯКласс

- развитие навыков: оценка прогресса в аудировании, говорении, письме и чтении через регулярные тесты;
- мотивация: опросы учащихся и наблюдение за активностью в интерактивных заданиях.

Психологические аспекты: персонализированные задания снижают тревожность при устной практике, мгновенная обратная связь повышает уверенность, а игровые элементы удерживают внимание и стимулируют активность учащихся [1, 3].

Проблемы внедрения ИИ включают необходимость проверки качества информации, адаптацию к культурным и языковым особенностям, а также обеспечение конфиденциальности данных учеников [1, 3, 5].

Перспективы развития: интеграция с виртуальной и дополненной реальностью, иммерсивные языковые среды, проектные задания с автоматической оценкой и роль ИИ как ассистента педагога [2, 4].

В качестве практических рекомендаций могут быть использование ИИ как вспомогательного инструмента с обязательной проверкой учителем (human-in-the-loop).

Начинать необходимо с пилотных проектов: эссе, устные диалоги, грамматические упражнения.

Следует обучать педагогов навыкам работы с ИИ и правильной оценке результатов, а также постоянно отслеживать эффективность применения инструментов и корректировать подходы. не забывать интегрировать ИИ в учебные планы, чтобы инструменты дополняли уроки, а не заменяли их.

Таким образом, применение ИИ на уроках английского языка позволяет создать гибкую, персонализированную и интерактивную образовательную среду, объединяющую развитие всех языковых навыков, снижение стресса, повышение мотивации и предоставление аналитических инструментов педагогам [1–5]. ИИ открывает широкие возможности для преподавания английского языка: улучшение обратной связи, повышение мотивации, персонализация обучения и оптимизация работы преподавателя. Успешная реализация потенциала ИИ требует системной подготовки педагогических кадров; соблюдения баланса между технологизацией и гуманистическим подходом; учёта инфраструктурных возможностей образовательных организаций.

Литература:

1. Кувшинова Е. Е. Применение искусственного интеллекта в обучении иностранному языку. — М.: Гуманитарий Юга России, 2024.
2. Куимчева М. Г. Использование искусственного интеллекта для изучения английского языка. — М.: Вестник образования, 2024.

3. Шалавина А. А. Искусственный интеллект как инструмент повышения качества обучения иностранным языкам. — М.: Современные педагогические исследования, 2025.
4. Липина В. Как применять ИИ в обучении английскому языку: опыт преподавателя. — М.: Педсовет, 2024. URL: <https://pedsovet.org/article/kak-primenyat-ii-v-obuchenii-anglijskomu-opyt-prepodavatelnicy>
5. Мотлах Н. Я., Хаджави М., Шариф А. и др. Влияние искусственного интеллекта на развитие цифрового образования: сравнительное исследование инструментов генерации текста. — OpenAI. arXiv, 2023. URL: <https://arxiv.org/abs/2309.02029>

Технология «Морской бой» как форма контроля знаний на уроках истории на уровне основного общего образования

Шатохина Мария Александровна, учитель истории
ОГБОУ «Верхопенская СОШ» (Белгородская область)

В статье автор рассматривает использование технологии «Морской бой» как инструмент контроля знаний обучающихся на уровне основного общего образования.

Ключевые слова: игра, обучающиеся, контроль, правила, общение, повторение.

Периодический контроль знаний обучающихся на уроках истории даёт возможность установить наличие и качество знаний, которые остались у детей по пройденным темам или за весь курс обучения. Форму проверки знаний учитель выбирает исходя из задач и реалий, складывающихся на данный момент времени [6].

В подростковом возрасте у школьников четко обозначен игровой дефицит. Речь не о телефонных и компьютерных играх, а интеллектуальных играх. Я стараюсь искать различные способы контроля остаточных знаний, и не последнее место я уделяю игре.

Технология игровой деятельности представляет собой определенную последовательность действий педагога по отбору, разработке, подготовке игр, включению детей в игровую деятельность, осуществлению самой игры, подведению её итогов и результатов [3]. Учитывая опыт использования различных приёмов контроля знаний, я пришла к выводу, что в игровой форме у детей остаётся достаточно хороший запас знаний, что особенно важно для слабоуспевающих обучающихся, а также в целом для обучающихся на уровне основного общего образования.

Давая обучающимся возможность участвовать в играх, учитель делает его своим союзником. Следовательно, изменяется мотивация участия подростка в том, что происходит во время урока. Это создает атмосферу здорового соревнования, развивает мышление и закрепляет пройденный материал. В условиях современного образования игровые технологии являются наиболее широко изученными и широко применяемыми.

Кроме того, в игровой форме происходит развитие как навыков работы в группе, так и самостоятельной работы, активизируется межличностное общение. Также проис-

ходит формирование у обучающихся роли учителя как арбитра: на стадии рефлексии не избежать конфликтов [4, с. 24]. Здесь важно не просто наблюдать за ходом игры, а доступно и понятно объяснять, почему именно такие результаты, на основании чего были сняты/начислены баллы, или, например, почему одна команда получила штрафные санкции.

Излюбленная форма игры на уроках повторения и общения материала у «моих» учащихся 5–9 классов — игра «Морской бой». Принцип игры очень прост, правила максимально похожи на классические, с одним отступлением: корабли прячет учитель, а «стреляют» учащиеся команд — «командиры кораблей» или «стрелки». Периодичность игры — один раз в четверть.

Такой урок требует соблюдения определенных правил:

1. Предварительную подготовку.
2. Наличие обязательных атрибутов игры (например, оформление, перестановка мебели).
3. Обязательную констатацию результата игры.
4. Наличие компетентного жюри.
5. Уважение к личности ученика [1, 2].

Технология подготовки к уроку и его проведение следующие:

— дети повторяют тематический материал, с помощью дополнительных источников информации изучают материал, выходящий за рамки школьной программы (по желанию), по заранее обговоренным категориям (например, крылатые выражения, исторические сюжеты в литературе/ живописи). Учитель, в свою очередь составляет ранжированный по уровням сложности список вопросов по теме, которую предстоит повторить;

— до урока на доске (или на ватмане, допустимо использование и мультимедийного варианта в форме презентации) рисуется поле 10*10 клеток. Сверху и внизу

буквы, слева и справа цифры. Корабли на игровом поле располагаются так, чтобы дети заранее об этом не знали;

— команды формируются «по интересам», но разбавляются мной равномерно по принципу «сильные-средние-слабые» в каждой из них;

— команды называют свои корабли красивыми названиями, имеющими отсылку в своём значении/происхождении к исторической тематике;

— в процессе игры я разрешаю пользоваться тетрадями, учебником и интернетом (но заранее обговариваю это как условие снижения балла за выполнение задания), что особенно важно для классов, где качество знаний по предмету невысоко;

— каждая команда по очереди делает выстрел (выбирают нужный сектор). Попадание в корабль + правильный ответ = 1 балл + дополнительный ход (не более 3 подряд, в случае четырехпалубного — 4 хода подряд при всех верных ответах);

— в случае каждого следующего попадания и верного ответа на поставленный вопрос команде задается один вопрос более сложного уровня (сложность возрастает при попадании в многопалубный корабль с каждой «подбитой» клеткой). В случае промаха задается один простой вопрос и ставится 0,5 балла за правильный ответ;

— при попадании — если дан неправильный ответ, право ответа переходит к следующей команде. В случае промаха переход хода не действует;

— штрафной 1 балл снимается в случае нарушения дисциплины, неуважительного отношения командой или любым ее участником в адрес других команд или ее участников, а также в случае оскорблений, обзывательств и перебивания ответчика внутри самой команды;

— правило «технического поражения» (если команда сдается или не набирается) не действует. В первом случае, вопросы задаются с учетом ситуации, во втором — команда собирается принудительно;

— все участники выходят из игры с бонусом (минимальный балл за урок-игру — оценка «удовлетворительно», команда-победитель получают оценку «отлично»;

— особо отличившихся игроков ожидает бонус (отметка, отличная от всей команды или дополнительная оценка), о чем команды предупреждаются в начале игры;

— в случае спорной ситуации проводится конкурс капитанов (решение исторических ребусов, ответ на дополнительные вопросы);

— игра завершается после того, как участники «потопят» все корабли. Если в течение 35 минут игры в игровом поле остаются ещё «спрятанные» корабли, то побеждает команда, набравшая наибольшее количество очков.

Примерные группы вопросов для игры «Морской бой» для 5–9 классов на уроках истории для любого раздела или повторительно-обобщающего урока:

— определения («стоимость» 0,5 балла, вопрос составлен таким образом, что часть ответа верная, часть заведомо нет и причем неправильный ответ можно выделить так, чтоб дети сразу смогли угадать (идеально подходит для 5–6 классов), или так, что ответ нужно самостоятельно сформулировать полностью);

— верю-не верю: верите ли вы, что... («стоимость» 0,5 балла, вопросы формируются с учетом пройденной тематики по предмету, а также по материалу из других тем, пройденных в предыдущих классах);

— даты («стоимость» 1 балл, используются только в случае попадания в однопалубные корабли, составляются в различных вариантах: с выбором правильного ответа, с подсказкой или просто вопрос без ответа);

— по какому принципу образован ряд («стоимость» 1 балл);

— кто/что лишнее в ряду и почему («стоимость» 1 балл);

— исторические личности («стоимость» 1 балл, предполагается односложный ответ);

— крылатые выражения («стоимость» 1 балл, вопросы составляются по типу «Почему говорят...», «Объясните выражение...»);

— стихи-загадки («стоимость» 1 балл);

— путаница («стоимость» определяется исходя из количества найденных ошибок, предлагается выдержка из литературного произведения, в которой допущены исторические ошибки. Задача — обнаружить неточности.);

— при желании, можно добавить музыкальные вопросы, вопросы из устного народного творчества и многие другие [5].

Подводя итог можно отметить, что урок в форме игры «Морской бой» позволяет применить дифференцированный подход в обучении, используемая технология даёт возможность развивать у учащихся самоконтроль, самоанализ, культуру поведения. Вместе с тем, минусом такого урока является непоследовательность проверяемого материала и «гонка» за высшим баллом [7]. В любом случае, цель игры — закрепление материала. Поэтому учитывать особенности пройденного материала и возраст игроков необходимо обязательно.

Таким образом, игры на уроках истории — это неотъемлемый компонент обучения. Использование игровых приёмов позволяют разнообразить учебную деятельность, полнее учитывать особенности школьников и удовлетворять их естественную тягу к играм.

Литература:

1. Алексеева, Н. М. Игры на уроках истории / Н. М. Алексеева. // Преподавание истории в школе. — 1994. — № 4.
2. Борзова, Л. П. Игры на уроках истории / Л. П. Борзова. — М., 2021.
3. Букатов, В. М. Педагогические таинства дидактических игр /
4. Букатов В. М. Преподавание истории в школе. — 1997. — № 3.

5. Короткова М. В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории. М., 2001.
6. Михайленко Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Т. М. Михайленко. // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Челябинск: Два комсомольца. — 2011.
7. 7 игр для проверки знаний на уроке истории. — Текст: электронный // Педсовет: [сайт]. — URL: <https://pedsovet.org/article/7-igr-dla-proverki-znaniy-na-uroke-istorii> (дата обращения: 30.01.2026).

Исторические традиции и современные техники лоскутного шитья в образовательном процессе

Шульженко Анастасия Валерьевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Кихтенко Сергей Николаевич, кандидат технических наук, профессор
Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета

Лоскутное шитьё, имеющее многовековые традиции в разных культурах и прошедшее путь от экономного способа использования ткани до признанного декоративно-прикладного искусства, сегодня получает новое развитие благодаря цифровым технологиям и образовательным практикам. В образовательной среде лоскутное шитьё используется как междисциплинарный инструмент, развивающий у учащихся художественные, когнитивные и социальные навыки, способствующий межкультурному взаимодействию и формированию экологической ответственности. Интеграция традиционных и современных техник делает пэчворк эффективным средством обучения и творческого развития в школах, музеях и университетах.

Ключевые слова: лоскутное шитьё, пэчворк, образовательный процесс, традиции, современные техники

Historical traditions and modern techniques of patchwork quilting in the educational process

Shulzhenko Anastasiya Valeryevna, master's student

Scientific advisor: Kikhtenko Sergey Nikolayevich, ph.d., professor
Taganrog Institute named after A. P. Chekhov (branch) of the Rostov State Economic University

Patchwork quilting, which has centuries-old traditions across various cultures and has evolved from an economical method of fabric reuse into a recognized form of decorative and applied art, is now experiencing new development through digital technologies and educational practices. In educational settings, patchwork is used as an interdisciplinary tool that fosters artistic, cognitive, and social skills, promotes intercultural interaction, and supports the formation of environmental responsibility among learners. The integration of traditional and modern techniques makes patchwork an effective means of teaching and creative development in schools, museums, and universities.

Keywords: patchwork quilting, patchwork, educational process, traditions, modern techniques

Лоскутное шитьё, известное также под названиями лоскутная мозаика, текстильная мозаика или пэчворк, представляет собой разновидность декоративно-прикладного искусства, основанную на соединении небольших фрагментов ткани в единое полотно. Принцип его построения сходен с мозаикой: из отдельных фрагментов формируется новая композиция, отличающаяся оригинальным цветовым решением, рисунком и, при необходимости, фактурой. Современное развитие этой практики включает не только плоскостные, но и объёмно-пространственные композиции, расширяющие возможности художественного выражения. Конструктивной особенностью таких изделий является то, что все соединительные

швы располагаются на изнаночной стороне, обеспечивая чистоту и аккуратность внешней поверхности [4].

В Европе лоскутное шитьё известно как минимум с V века, однако широкое распространение оно получило позже — в период активных контактов с Востоком во время крестовых походов. Издавна, орнаментированные лоскутные вставки служили украшением одежды и были важным элементом бытового костюма. На американский континент эта традиция пришла вместе с европейскими переселенцами, которые использовали пэчворк для создания тёплых вещей [7].

В России активное развитие лоскутного шитья приходится на вторую половину XIX века. В этот период на

внутренний рынок поступает дорогой импортный ситец, который становится популярным материалом для изготовления стёганных и лоскутных изделий. В быту широкое распространение получают одеяла, круговые коврики, дорожки и другие предметы, создаваемые из полосок или мелких фрагментов ткани. С развитием отечественного текстильного производства в конце XIX века ситцевые ткани становятся доступнее, что стимулирует распространение декоративных лоскутных орнаментов в повседневной одежде и интерьере. Считается, что узоры, создаваемые мастерицами, могли многое рассказать об их эстетических предпочтениях, умении работать с цветом, а иногда даже о настроениях и переживаниях, сопровождавших творческий процесс [3].

Для выполнения работ в технике лоскутного шитья используется базовый набор инструментов, который обычно включает ножницы или роликовый раскройный нож, средства для разметки (мелок или карандаш), специальные

иглы для пэчворка, булавки для временного крепления деталей, а также материалы для шаблонов — плотную бумагу, картон либо тонкий пластик, а завершающим элементом оснащения выступает швейная машина [6]. Процесс же создания изделия из лоскутов состоит из нескольких последовательных этапов: сначала выбирают ткани, затем разрабатывают композиционную схему, после чего приступают к соединению отдельных элементов. В крупных проектах сборка проходит поэтапно: мелкие фрагменты объединяются в блоки, блоки сшиваются между собой, а в конце изделие дополняется подкладкой [9].

Лоскутное шитьё объединяет множество техник, позволяющих собирать ткань из отдельных фрагментов, создавать декоративные узоры и фактурные поверхности. Каждая техника имеет свои особенности, инструменты и области применения. В таблице 1 представлены самые распространённые методы пэчворка в максимально сжатом виде [2].

Таблица 1. Техники лоскутного шитья

Название техники	Суть (коротко)	Для чего подходит / Особенности
Классический пэчворк	Геометрические блоки из квадратов, треугольников, полос	Простые и чёткие узоры; подходит новичкам
Strip Piecing (полоска к полоске)	Сшивание длинных полос с последующей нарезкой	Быстрое создание сложных орнаментов
Быстрые квадраты	Сшивание и разрезание квадратов для получения треугольных блоков	Ускоренная сборка популярных узоров
Log Cabin («Изба»)	Обшивание центрального квадрата полосами по спирали	Классические вариативные узоры, удобна для обучения
Аппликация	Пришивание фигур на фоновую ткань	Сюжетные изображения, декоративные элементы
Крейзи-пэчворк	Совмещение лоскутов произвольной формы	Винтажный стиль, эклектика, использование обрезков
Квилтинг (стёжка)	Декоративное простёгивание всех слоёв изделия	Объём, фактура, финальная отделка

Современные техники лоскутного шитья играют значимую роль в образовательном процессе, поскольку объединяют художественное творчество, цифровые технологии и практическую деятельность учащихся [5]. Использование компьютеризированных швейных машин, графических редакторов и методов цифровой печати тканей развивает технические и ИКТ-компетенции, тогда как работа с тканью способствует формированию моторики, усидчивости и внимательности [1]. Примеров выше-сказанного подтверждается программой Tellin' Stories, где семьи создавали фетровые квадраты со своей историей, формируя общее панно и укрепляя межкультурное взаимодействие [11]. Проектная деятельность в пэчворке стимулирует пространственное и логическое мышление, позволяет применять знания по геометрии и дизайну, а также развивает экологическую ответственность благодаря использованию переработанных материалов. Примером чего может послужить работа в проекте Комитета по мультикультурным программам ААТА (2025), где применялись ци-

фровое сканирование и печать по ткани: участники переводили созданные цветовые композиции в цифровой формат и печатали их для последующих изделий, объединяя традиционные и современные методы, одновременно развивая навыки работы с графическими инструментами и расширяя образовательный потенциал лоскутного шитья [10].

Таким образом, исторические традиции лоскутного шитья, сформировавшиеся в различных культурах и прошедшие путь от утилитарной практики к декоративно-прикладному искусству, сегодня органично сочетаются с современными технологиями и находят новое применение в образовательном процессе. Освоение классических и инновационных техник — от блочного пэчворка до цифрового дизайна тканей — способствует развитию у учащихся творческого мышления, моторики, эстетического вкуса и социальных навыков [8]. Квилтовые проекты, реализуемые в школах, музеях и арт-терапевтических программах, укрепляют межкультурное взаимодействие, формируют экологическую ответственность

и создают условия для коллективного творчества. Так, лоскутное шитьё выступает значимым инструментом обра-

зования, объединяющим культурное наследие и современные подходы к обучению.

Литература:

1. Гордон, М. Лоскутное шитьё: мотивы, узоры, техники. Как повысить свое мастерство / М. Гордон. — Москва: Ниола 21 век, 2001, - 128 с
2. Захарова А. А. «Обучение учащихся 5–8 классов лоскутному шитью на кружковых занятиях» Проблемы современного педагогического образования, по. 81–3, 2023, pp. 107–110.
3. Ключкин И. В. Лоскутная техника: от семейного занятия до объектов дизайна // Царскосельские чтения. 2024. №. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/loskutnaya-tehnika-ot-semeynogo-zanyatiya-do-obektov-dizayna> (дата обращения: 05.12.2025).
4. Кузнецова, Т. Ю. Лоскутное шитьё: возникновение, развитие и классификация / Т. Ю. Кузнецова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 14 (461). — С. 61–64.
5. Курбатова, Ю. В. Развитие мелкой моторики в изобразительной деятельности с помощью различных аппликативных техник / Ю. В. Курбатова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 19 (99). — С. 591–594
6. Мазурик, Т. А. Лоскутное шитьё. От ремесла к искусству / Т. А. Мазурик. — СПб.: Паритет, 2005. — 152 с.
7. Нагель О. Художественное лоскутное шитьё: Основы лоскутного шитья и традиции народного текстильного лоскута: Учебно-методическое пособие для учителя. — М.: Шк.-Пресс, 2000. — 95 с.
8. Панфилова А. А. Развитие мелкой моторики через разные виды деятельности // Педагогический вестник. 2024. № 32. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-melkoy-motoriki-cherez-raznye-vidy-deyatelnosti> (дата обращения: 05.12.2025).
9. Рукавишников А. С., Соприкина Т. Н. Лоскутное шитьё в современном дизайне // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — Т. 13.
10. AATA Multicultural Committee Quilt Project 2025 — American Art Therapy Association [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://arttherapy.org/blog-aata-multicultural-committee-quilt-project-2025/#:~:text=This%20year%2C%20Natalie%20and%20LaToya,attendees%20at%20the%202024%20conference> (дата обращения: 05.12.2025).
11. Программа квилтинга обогащает ткань школы | Образовательный мир [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.educationworld.com/a_admin/partners/partners063.shtml#:~:text=,space%20will%20be%20forever%20changed (дата обращения: 05.12.2025).

Партнерство с семьями дошкольников: как установить доверительные отношения

Яблокова Валентина Сергеевна, воспитатель;
Ставенко Алена Николаевна, учитель-логопед;
Восканова Лианна Григорьевна, воспитатель;
Саакян Алла Павликовна, воспитатель;
Серебрякова Елена Борисовна, воспитатель;
Мнацаканян Аида Нахитовна, воспитатель

МАДОУ Центр развития ребенка — детский сад № 19 г. Курганинска (Краснодарский край)

В статье рассматривается актуальная проблема выстраивания эффективного партнёрства между дошкольными образовательными организациями (ДОО) и семьями воспитанников. Подчеркивается, что гармоничное развитие личности ребёнка возможно лишь при условии тесного взаимодействия семьи и ДОО, основанного на взаимном доверии, уважении и общности целей.

Ключевые слова: дошкольное образование, партнёрство, семья, доверительные отношения, взаимодействие, педагоги, родители, воспитание, развитие ребёнка.

Введение

В современном обществе, где дошкольное образование переживает трансформацию под влиянием новых социальных вызовов, партнерство между семьей и дошкольным учреждением приобретает особую актуальность. Установ-

ление доверительных отношений между педагогами и родителями становится ключевым фактором гармоничного развития ребенка, обеспечивая единство воспитательных влияний и способствуя его эмоциональному благополучию. Исследования последних лет подчеркивают, что эффективное взаимодействие семьи и ДОО повышает успешность

образовательного процесса, минимизирует конфликты и усиливает мотивацию всех участников. В научной литературе проблема партнерства освещается через призму социально-педагогических подходов: анализируются модели сотрудничества, роль коммуникации и принципы субъект-субъектных отношений. Однако остается недостаточно разработанным вопрос практической реализации доверительных связей в повседневной деятельности учреждений. Цель настоящей работы — проанализировать методы и подходы к установлению доверительных отношений между педагогами дошкольных учреждений и семьями детей, раскрыть значение партнерства для успешного развития и воспитания дошкольников, а также разработать практические рекомендации для повышения эффективности взаимодействия.

1. Теоретические основы партнерства с семьей дошкольников

1.1. Понятие и значимость партнерства в дошкольном образовании

Партнерство в дошкольном образовании представляет собой систему взаимодействия между дошкольным образовательным учреждением (ДОУ), семьей и ребенком, направленную на достижение общих целей развития и воспитания. В отличие от традиционного подхода, где семья выступает лишь потребителем образовательных услуг, партнерство предполагает равноправное соучастие всех субъектов в образовательном процессе. Это взаимодействие строится на принципах взаимного уважения, открытости и совместной ответственности за успехи ребенка. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) подчеркивает партнерские отношения как основу эффективной работы ДОУ, акцентируя роль семьи в формировании индивидуальной образовательной траектории дошкольника. Значимость такого партнерства обусловлена спецификой дошкольного возраста, когда закладываются фундаментальные основы личности. Семья обеспечивает эмоциональную поддержку и передачу культурных ценностей, а ДОУ — систематизированное обучение и социализацию. Синергия этих институтов способствует гармоничному развитию когнитивных, эмоциональных и социальных компетенций ребенка. Исследования показывают, что дети из семей, активно сотрудничающих с педагогами, демонстрируют более высокий уровень адаптации, мотивации к обучению и эмоционального благополучия.

1.2. Роль семьи в развитии и воспитании ребенка

Семья выступает первичной и наиболее значимой средой социализации ребенка дошкольного возраста, где закладываются основы его личности, эмоционального благополучия и когнитивного развития. В дошкольный период, характеризующийся интенсивным формированием психики, семья обеспечивает ребенку ощущение безопас-

ности, эмоциональную поддержку и первые модели поведения, которые определяют его дальнейшую адаптацию в обществе. Родители, как ключевые агенты воспитания, передают культурные ценности, нормы морали и традиции, способствуя гармоничному развитию всех сфер личности дошкольника. Особую роль семья играет в развитии эмоциональной сферы: теплые, доверительные отношения в семье формируют у ребенка уверенность в себе, способность к эмпатии и саморегуляции, в то время как дисгармония в родительно-детских связях может привести к тревожности, агрессии или замкнутости. В контексте дошкольного образования семья не только выступает партнером педагогического процесса, но и определяет его эффективность, поскольку ежедневное воспитание дома напрямую влияет на успехи ребенка в детском саду. Родители влияют на мотивацию к обучению, формируя интерес к познанию через совместные игры, чтение и беседы.

1.3. Принципы доверительных отношений между воспитателями и родителями

Принципы доверительных отношений между воспитателями и родителями дошкольников составляют основу эффективного партнерства, способствующего гармоничному развитию ребенка. Эти принципы определяют правила взаимодействия, обеспечивающие взаимопонимание и поддержку в образовательном процессе. Основным является принцип взаимного уважения, подразумевающий признание ценности вклада каждой стороны: воспитатель уважает семейные традиции и родительский опыт, а родители ценят профессионализм педагога. Это создает атмосферу равноправия, где мнение родителей не игнорируется, а интегрируется в повседневную практику детского сада. Вторым ключевым принципом — открытость и честность в коммуникации. Воспитатели обязаны делиться полной информацией о прогрессе ребенка, его успехах и трудностях, избегая приукрашивания или сокрытия проблем. Родители, в свою очередь, должны быть искренними в выражении своих ожиданий и опасений. Такая прозрачность минимизирует недопонимание и укрепляет эмоциональную связь. Третий принцип — конфиденциальность. Информация о семье и ребенке не разглашается без согласия родителей, что формирует ощущение безопасности и доверия. Четвертый принцип — ориентация на интересы ребенка. Все решения принимаются с учетом нужд дошкольника, объединяя усилия взрослых для его всестороннего развития.

2. Методы и приемы установления доверительных отношений

2.1. Эффективные коммуникации и эмоциональный контакт

Эффективные коммуникации и эмоциональный контакт составляют основу установления доверительных отношений между педагогами дошкольных учреждений

и семьями воспитанников. Коммуникация выступает не просто средством обмена информацией, но инструментом формирования эмоциональной связи, способствующей взаимопониманию и сотрудничеству. В контексте дошкольного образования активное слушание позволяет воспитателю демонстрировать уважение к позиции родителей, фиксируя их обеспокоенности и ожидания. Эмоциональный контакт достигается через эмпатию — способность понимать чувства собеседника, что снижает барьеры недоверия и создает атмосферу открытости. Важным элементом является невербальная коммуникация: мимика, жесты, тон голоса передают искренность и поддержку, усиливая вербальные послания. Регулярные индивидуальные беседы, где педагог делится наблюдениями за развитием ребенка, укрепляют партнерство. Групповые встречи родителей способствуют обмену опытом, формируя сообщество единомышленников. Использование открытых вопросов стимулирует диалог, помогая родителям высказывать мнения без страха осуждения. Эмоциональный контакт проявляется в выражении благодарности за участие семьи в жизни группы, что повышает мотивацию к взаимодействию. Педагог должен владеть техниками рефлексии, перефразируя слова родителей для подтверждения понимания: «Вы имеете в виду, что беспокоитесь о...?».

2.2. Совместное планирование образовательного процесса

Совместное планирование образовательного процесса представляет собой ключевой механизм партнерства между педагогами дошкольных учреждений и семьями, способствующий гармоничному развитию ребенка. Этот подход предполагает активное вовлечение родителей в разработку индивидуальных образовательных траекторий, учет семейных ценностей и особенностей домашней среды при формировании ежедневных планов занятий. В результате достигается преемственность между детским садом и семьей, что усиливает мотивацию ребенка к обучению и воспитанию. Важным элементом является организация регулярных консультаций, на которых родители совместно с воспитателями определяют цели развития, подбирают методы и оценивают прогресс. Например, при планировании музыкального воспитания семьи предлагают домашние ритуалы, интегрируемые в групповые занятия, что повышает эмоциональную вовлеченность. Такая кооперация минимизирует разногласия, строит доверие и позволяет оперативно корректировать подходы с учетом динамики развития дошкольника. Педагогам рекомендуется использовать инструменты вроде семейных дневников или онлайн-платформ для документирования совместных решений, обеспечивая прозрачность процесса.

2.3. Обратная связь и принятие мнений родителей

Обратная связь и принятие мнений родителей представляют собой ключевые механизмы укрепления парт-

нерства между педагогами дошкольных учреждений и семьями. Систематическая обратная связь позволяет родителям чувствовать себя услышанными, что способствует формированию атмосферы взаимного доверия и уважения. Воспитатели, активно выслушивая предложения родителей относительно повседневных нужд ребенка, ежедневных ритуалов или индивидуальных особенностей развития, демонстрируют признание их экспертной роли в жизни дошкольника. Это не только повышает удовлетворенность семей взаимодействием, но и обогащает образовательный процесс ценным практическим опытом, недоступным исключительно педагогам. Важно организовывать регулярные каналы обратной связи: еженедельные беседы у группы, анкетирование по итогам мероприятий, родительские собрания с элементами открытого диалога. Принятие мнений родителей требует от воспитателя эмоциональной зрелости и готовности к компромиссам. Например, если родитель предлагает скорректировать режим прогулок с учетом семейных традиций, педагог может интегрировать это предложение, сохраняя общие стандарты учреждения. Такая практика снижает риск конфликтов и усиливает мотивацию родителей к активному участию. Кроме того, обратная связь должна быть двусторонней: педагоги информируют семьи о достижениях и вызовах ребенка, предлагая совместные стратегии.

3. Преодоление трудностей и управление конфликтами в партнерстве

3.1. Причины возникновения недоверия и конфликтов

Недоверие и конфликты между педагогами дошкольных учреждений и семьями дошкольников возникают под влиянием множества факторов, препятствующих формированию эффективного партнерства. К основным причинам относятся стереотипы восприятия ролей: родители часто видят в воспитателе лишь хранителя ребенка, игнорируя его профессиональную компетентность, в то время как педагоги могут считать семьи недостаточно вовлеченными в образовательный процесс. Это приводит к взаимным упрекам и эмоциональному отчуждению, усугубляя барьеры коммуникации. Значительную роль играют различия в ценностях и ожиданиях: современные семьи, ориентированные на карьерный рост, сталкиваются с традиционным подходом дошкольных учреждений, акцентирующим коллективные нормы. Разногласия возникают при обсуждении методов воспитания, дисциплины или оценки успехов ребенка, когда родители настаивают на индивидуальном подходе, а педагоги — на единой программе. Психологические факторы включают накопленный негативный опыт: родители, пережившие собственные школьные травмы, проецируют недоверие на детский сад, а воспитатели, перегруженные рутинной работой, реагируют формально. Стиль семейного воспитания также провоцирует конфликты: авторитарный

подход родителей конфликтует с демократическими принципами учреждения, вызывая напряжение.

3.2. Стратегии разрешения конфликтных ситуаций

Разрешение конфликтных ситуаций в партнерстве между педагогами дошкольных учреждений и семьями дошкольников требует системного подхода, ориентированного на сохранение доверительных отношений и совместное благополучие ребенка. Основная стратегия — активное слушание, при которой воспитатель демонстрирует эмпатию, позволяя родителям выразить свои опасения без прерывания. Это способствует деэскалации эмоций и поиску общих интересов. Важно применять технику «Я-высказываний», где стороны формулируют позиции от первого лица, избегая обвинений: «Я чувствую беспокойство, когда...» вместо «Вы всегда...». Такая коммуникация снижает защитные реакции и открывает путь к конструктивному диалогу. Следующей эффективной стратегией является медиация, когда нейтральный фасилитатор (например, старший воспитатель или психолог) помогает сторонам выявить корень проблемы и разработать взаимоприемлемые решения. В дошкольном контексте медиация фокусируется на интересах ребенка, подчеркивая, что конфликт не должен вредить его развитию. Рекомендуется проводить встречи в спокойной обстановке, с четкой повесткой: определение проблемы, обмен мнениями, мозговой штурм идей, фиксация договоренностей. Для профилактики конфликтов полезно внедрять регулярные совместные активности, такие как родительские мастер-классы или семейные праздники, укрепляющие эмоциональную связь.

3.3. Роль воспитателя в создании поддерживающей атмосферы

Воспитатель выступает центральной фигурой в формировании поддерживающей атмосферы, способствующей доверительному партнерству с семьями дошкольников. Его роль заключается в создании эмоционально безопасной среды, где родители чувствуют себя равноправными участниками образовательного процесса. Это достигается через демонстрацию эмпатии, активное слушание и последовательность в действиях, что помогает преодолеть барьеры недоверия, возникающие в конфликтных ситуациях. Важно, чтобы воспитатель моделировал уважительное общение, избегая оценочных суждений и фокусируясь на общих целях развития ребенка. В практике это проявляется в организации регулярных индивидуальных бесед, где родители могут высказать свои опасения, а педагог предлагает конструктивные решения, подкрепленные наблюдениями за ребенком. Такая позиция воспитателя способствует гармонизации семейно-дошкольных отношений, снижая напряженность и усиливая взаимопонимание. Кроме того, воспитатель должен развивать собственные компетенции

в области эмоционального интеллекта, участвуя в профессиональных тренингах по разрешению конфликтов. Эффективным приемом является вовлечение родителей в совместные активности, такие как тематические мастер-классы или обсуждения успехов ребенка, что укрепляет чувство сообщества.

4. Практические рекомендации для укрепления партнерства с семьями

4.1. Организация совместных мероприятий и встреч

Организация совместных мероприятий и встреч представляет собой один из наиболее эффективных способов укрепления партнерства между дошкольным учреждением и семьями. Такие события позволяют родителям не только наблюдать за повседневной жизнью детей в саду, но и активно участвовать в образовательном процессе, что способствует формированию доверительных отношений. Важно тщательно планировать форматы мероприятий, учитывая интересы всех участников: родителей, детей и педагогов. Рекомендуется начинать с простых встреч, таких как «утренние кружки» или «дни открытых дверей», где родители могут совместно с воспитателями проводить игры и занятия. Постепенно переходить к более сложным проектам, например, совместному созданию экологических или творческих выставок, семейным мастер-классам по развитию речи и моторики. Педагогу следует заранее информировать семьи о целях мероприятия, ожидаемых результатах и роли каждого участника, чтобы избежать недопонимания. Регулярность встреч — ключевой фактор успеха: оптимально проводить их не реже одного раза в месяц. Примером может служить программа «Совместные шаги навстречу музыке», реализуемая в формате семейных встреч для музыкального развития старших дошкольников. Такие инициативы повышают вовлеченность родителей, способствуют обмену опытом и помогают преодолевать барьеры общения.

4.2. Использование современных технологий для взаимодействия

Современные технологии значительно расширяют возможности взаимодействия между дошкольными учреждениями и семьями, способствуя укреплению доверительных отношений. Цифровые платформы позволяют оперативно обмениваться информацией о повседневной жизни ребенка, его успехах и трудностях, что повышает вовлеченность родителей в образовательный процесс. Одним из наиболее эффективных инструментов является использование мобильных приложений, таких как электронные дневники и мессенджеры для родителей. Эти приложения предоставляют доступ к фото- и видеозаписям о занятиях, меню питания, расписанию событий, а также позволяют задавать вопросы воспитателям в реальном времени. Родители получают уведомления

о важных моментах в развитии ребенка, что способствует своевременной реакции и совместному планированию поддержки. Важную роль играют видеоконференции и вебинары, организуемые для обсуждения методик воспитания и развития. Такие онлайн-встречи устраняют барьеры географической удаленности, особенно актуально для семей из отдаленных районов или с занятыми родителями. Платформы вроде Zoom или специализированные сервисы для образовательных учреждений обеспечивают конфиденциальное общение и обмен материалами. Кроме того, социальные сети и закрытые группы в Telegram или MAX служат каналами для публикации полезных советов, анкет обратной связи и анонсов совместных мероприятий.

4.3. Создание условий для вовлечения семей в образовательный процесс

Создание условий для вовлечения семей в образовательный процесс дошкольного учреждения является ключевым механизмом укрепления партнерства между педагогами и родителями. Это предполагает формирование среды, где семьи активно участвуют в повседневной деятельности группы, способствуя гармоничному развитию ребенка. Важно организовывать разнообразные формы взаимодействия, такие как совместные мастер-классы, тематические недели и индивидуальные консультации, которые учитывают интересы и возможности родителей. Педагоги должны создавать атмосферу открытости, предоставляя родителям информацию о целях занятий, методиках работы и успехах детей через ежедневные отчеты, фото- и видеоматериалы в закрытых группах мессенджеров. Эффективным инструментом служит разработка индивидуальных образовательных маршрутов с участием семьи, где родители предлагают идеи для игр и проектов, основанных на домашних традициях. Кроме того, необхо-

димо устраивать регулярные родительские собрания в неформальном формате — пикники, экскурсии, творческие фестивали, чтобы снизить барьеры и повысить мотивацию к сотрудничеству. Особое внимание уделяется семьям с особыми потребностями: для них разрабатываются адаптированные программы сопровождения, включающие психологическую поддержку и тренинги по взаимодействию.

Заключение

В заключение следует подвести итоги проведенного исследования, посвященного партнерству с семьей дошкольников через установление доверительных отношений. Цель работы — анализ методов и подходов к формированию таких отношений между педагогами дошкольных учреждений и семьями, раскрытие их значения для развития ребенка, а также разработка практических рекомендаций — полностью достигнута. Анализ теоретических основ показал, что партнерство представляет собой субъект-субъектное взаимодействие, где семья выступает ключевым субъектом образовательного процесса, а принципы доверия основаны на взаимном уважении и открытой коммуникации. Рассмотренные методы, включая эмоциональный контакт, совместное планирование и обратную связь, способствуют созданию гармоничной среды для воспитания дошкольников. Преодоление конфликтов через стратегии разрешения и роль педагога в поддерживающей атмосфере усиливает эффективность сотрудничества. Практические рекомендации по организации совместных мероприятий, использованию технологий и вовлечению семей подтвердили свою применимость для повышения качества взаимодействия. Полученные выводы подтверждают идею исследования: построение доверительных отношений является фундаментальным фактором успешного развития ребенка в раннем возрасте, обеспечивая единство усилий семьи и учреждения.

Литература:

1. Вокуева А. С., Николяева А. А. О роли учителя в возникновении и разрешении конфликтов в образовательных учреждениях / А. С. Вокуева, А. А. Николяева // Вестник науки и образования. — 2019. — № 6. — С. 45–50.
2. Дробышева Т. В. Связь социально-психологических характеристик детей из семей с работающей мамой и профессиональных стратегий их нянь / Т. В. Дробышева, М. А. Романовская // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. — 2017. — № 4. — С. 45–56.
3. Модель формирования готовности современных родителей к социальному и образовательному партнерству со школами / Н. П. Иванова // Наука и школа. — 2021. — № 6. — С. 12–20.
4. Модель формирования готовности современных родителей к социальному и образовательному партнерству с сельскими школами / под ред. А. В. Ивановой // Science-education. — 2021. — № 6. — С. 1–15.
5. Педагогическая технология сотрудничества дошкольной образовательной организации и семьи в музыкальном развитии старших дошкольников / А. В. Иванова // Вестник современных технологий. — 2020. — № 7. — С. 12–20.
6. Козлова С. А. Сравнительный анализ эмоционального здоровья первоклассников при разных стилях семейного воспитания / С. А. Козлова // Российский психологический журнал. — 2023. — Т. 20. — № 2. — С. 15–28.
7. Социальное партнерство семьи и педагогов в формировании семейных ценностей / А. В. Козлова, Е. А. Смирнова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Педагогика и образование». — 2018. — Т. 8, № 4. — С. 45–52.
8. Козлова С. А. Роль семьи в воспитании детей дошкольного возраста / С. А. Козлова // Вестник дошкольного образования. — 2018. — № 5. — С. 12–18.

9. Козлова С. А. Дошкольная педагогика / С. А. Козлова, Н. Н. Кузнецова. — М.: Академия, 2018. — 432 с.
10. Социально-педагогическое сопровождение семьи неговорящего малыша в дошкольной образовательной организации: клинико-психолого-педагогический аспект [Электронный ресурс]. — URL: <https://s.top-technologies.ru/pdf/2023/4/39606.pdf> (дата обращения: 28.01.2026).
11. Социальное партнерство семьи и педагогов в формировании семейных ценностей [Электронный ресурс] // Вестник ЮУрГУ. Серия ‘Педагогика и образование’. — 2020. — URL: <https://vestnik.susu.ru/ped/article/download/7591/6258> (дата обращения: 28.01.2026).
12. Педагогическая технология сотрудничества дошкольной образовательной организации и семьи в музыкальном развитии старших дошкольников // Top-technologies. — 2020. — № 7. — С. 38151.
13. Модель формирования готовности современных родителей к социальному и образовательному партнерству с сельскими школами / Е. П. Сидорова // Наука и школа. — 2021. — № 6. — С. 45–52.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 5 (608) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 11.02.2026. Дата выхода в свет: 18.02.2026.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.