

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



24²⁰²⁶
ЧАСТЬ IX

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 24 (627) / 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 *Александр Афанасьевич Потебня* (1835–1891), русский и украинский языковед, литературовед, философ.

Александр Афанасьевич родился в 1835 году в дворянской семье штабс-капитана на хуторе Манев, близ села Гавриловка Роменского уезда Полтавской губернии (ныне Роменский район).

Он с отличием окончил Радомскую гимназию и поступил на юридический факультет Харьковского университета, но через год перевелся на историко-филологический факультет. Там же Потебня увлекся этнографией, стал изучать «малорусское наречие» и собирать народные песни. По окончании университета Потебня недолго проработал учителем словесности в 1-й Харьковской гимназии, а затем в 1861 году защитил магистерскую диссертацию «О некоторых символах в славянской народной поэзии» и начал читать лекции в Харьковском университете. В возрасте 26 лет он опубликовал свой труд «Мысль и язык», где сформулировал ряд оригинальных и глубоких теоретических положений. Тогда же он отправился в заграничную командировку — посещал лекции в Берлинском университете, изучал санскрит и побывал в нескольких славянских странах. В 1874 году он защитил докторскую диссертацию «Из записок по русской грамматике», а в 1875 году стал профессором Харьковского университета.

Потебня находился под сильным влиянием идей Вильгельма фон Гумбольдта, однако переосмыслил их в психологическом духе. Он много изучал соотношение мышления и языка, в том числе в историческом аспекте, выявляя прежде всего на русском и славянском материале исторические изменения в мышлении народа. Занимаясь вопросами лексикологии и морфологии, ученый ввел в русскую грамматическую традицию ряд терминов и понятийных противопоставлений. В частности, он предложил различать значение слова: «дальнейшее» (связанное, с одной стороны, с энциклопедическими знаниями, а с другой — с персональными психологическими ассоциациями, и в обоих случаях индивидуальное) и «ближайшее» (общее для всех носителей языка, «народное», или, как чаще говорят теперь в русской лингвистике, «наивное»). В языках с развитой морфологией ближайшее значение делится на вещественное и грамматическое. Ученого глубоко интересовала история образования категорий существительного и прилагательного, противопоставления имени и глагола в славянских языках.

В те времена нередко одни языковые явления рассматривались в отрыве от других и от общего хода языкового развития. И поистине новаторской была мысль Потебни, что в языках и их развитии есть непреложная система и что события в истории языка надо изучать, ориентируясь на его разнообразные связи и отношения.

Александр Афанасьевич известен также своей теорией внутренней формы слова, в которой конкретизировал идеи фон Гумбольдта. Внутренняя форма слова — это его

«ближайшее этимологическое значение», осознаваемое носителями языка (например, у слова «стол» сохраняется образная связь со словом «стать»); благодаря внутренней форме слово может приобретать новые значения через метафору. Именно в трактовке Потебни «внутренняя форма» стала общеупотребительным термином в русской грамматической традиции. Он писал об органическом единстве материи и формы слова, в то же время настаивая на принципиальном разграничении внешней (звуковой) формы слова и внутренней. Лишь многие годы спустя это положение было оформлено в языкознании в виде противопоставления плана выражения и плана содержания.

Одним из первых в России Потебня начал изучать проблемы поэтического языка в связи с мышлением, ставил вопрос об искусстве как особом способе познания мира. Ученый также исследовал украинские говоры (объединявшиеся в то время в лингвистике в «малорусское наречие») и фольклор, стал автором ряда основополагающих работ по этой тематике.

Потебня являлся горячим патриотом своей родины — Малороссии и осуждал правительственные притеснения украинского языка. Украинский язык и словесность он сам называл исходной точкой, которая и побудила его к занятиям языкознанием. Потебня считал необходимым для каждого украинца иметь тесную связь с украинским языком и культурой. Величайшей трагедией Украины Потебня считал то, что украинское дворянство отказалось от родного языка.

Вместе с тем он рассматривал русский язык как единое целое — совокупность великорусских и малорусского наречий, а общерусский литературный язык считал достоянием не только великороссов, но и белорусов и малороссов в равной степени; это отвечало его взглядам на политическое и культурное единство восточных славян.

Потебня создал научную школу, известную как «Харьковская лингвистическая школа». Его идеи оказали большое влияние на многих русских лингвистов второй половины XIX и первой половины XX века.

Александр Потебня являлся членом-корреспондентом Императорской Санкт-Петербургской академии наук по отделению русского языка и словесности, а также действительным членом Общества любителей российской словесности при Московском университете. Он был награжден Ломоносовской премией, Уваровскими золотыми медалями и удостоен Константиновской медали Русского географического общества. Кроме того, Потебня состоял председателем Харьковского историко-филологического общества (1878–1890) и членом Чешского научного общества.

Последние свои дни знаменитый деятель науки провел в Харькове, в доме 16 по улице, которая сейчас носит его имя.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Арутюнян К. Э.

Развитие акустического гнозиса у младших школьников с нарушениями слуха с использованием нейропсихологического подхода 579

Бабигорец М. В.

Практико-ориентированные задачи естественнонаучной направленности в учебниках алгебры основной школы 581

Володин А. А.

Исследование развития коммуникативных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья средствами экскурсионной деятельности в условиях детского лагеря туристической направленности 583

Володин А. А.

Развитие коммуникативных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья средствами экскурсионной деятельности в условиях детского лагеря туристической направленности 585

Газиева Г. М., Жабарова Л. А.

Инновационные методы преподавания в дошкольной образовательной организации 586

Грунина Э. А.

Арт-терапия как средство развития творческих способностей у младших школьников 588

Гугулян А. Б.

Понятие и сущность педагогической деятельности: теоретико-методологический анализ в контексте современных образовательных трансформаций 593

Гукова Ю. А.

Специфика реализации театральной технологии в обучении русскому языку как иностранному 596

Гукова Ю. А.

Специфика реализации экскурсионной технологии в обучении русскому языку как иностранному 598

Данько Т. В.

Методика коррекции трудностей в обучении на основе результатов педагогической диагностики: теоретико-методологический и практический аспекты 601

Дегтева Н. В., Сергеев С. А.

Мировоззренческий диалог как активный метод личностного становления и самоопределения обучающихся 605

Евдокимова-Адаева А. А.

Глиноterapia как метод развития мелкой моторики и способ психоэмоциональной разгрузки 607

Жернова А. В., Королёва О. С.

Роль английского языка в сфере дорожного строительства: от локальных норм к глобальным стандартам 613

Журавлева Е. В., Косырева-Фурсова Л. Г.,

Дзокаев Э. Р., Прокофьев М. Ю.
Теоретические основы адаптации курсантов к обучению в военном вузе 615

Завада Т. Н.

Развитие пространственного мышления учащихся 10-х классов в контексте стратегических задач научно-технологического развития Российской Федерации 617

Иванова М. В., Осипов В. А.

Современные вызовы и системы оценки профессиональной компетентности преподавателя высшей школы: тенденции и лучшие практики 620

Ишманова Р. Э.

Особенности коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития 622

Калимулина С. Р.

Использование программно-дидактического комплекса «Мерсибо» в логопедической работе по формированию речевого дыхания у дошкольников с дизартрией 625

Контарева И. С.

Применение элементов изотерапии в коррекционно-развивающей деятельности с обучающимися с нарушением интеллекта ... 629

Кузнецова О. А.

Использование метода моделирования в формировании универсальных учебных познавательных действий у младших школьников на уроках окружающего мира 631

Кутепова Т. Г.

Формирование психофизиологической базы речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра путем интеграции музыкально-ритмических упражнений в коррекционную работу логопеда 633

Лисицкая В. В.

Использования программы GeoGebra для построения графиков функций при подготовке к основному государственному экзамену..... 635

Лыжина Д. С.

Режиссура ритма в любительском музыкальном театре: педагогические приемы реализации эпического театра Б. Брехта. Проектная разработка 640

Мелькина О. В.

Виртуальные выставки изобразительного и декоративно-прикладного искусства в системе дополнительного образования детей 644

Нагиева С. М.

Особенности работы с понятиями «автор» и «повествователь» на уроках литературы в шестом классе (на материале сказа Н. С. Лескова «Левша») 646

Пасько В. Е.

Формирование социокультурной компетенции при использовании фразеологизмов на уроках немецкого языка у учащихся средней общеобразовательной школы 647

ПЕДАГОГИКА

Развитие акустического гнозиса у младших школьников с нарушениями слуха с использованием нейропсихологического подхода

Арутюнян Кристина Эдуардовна, учитель-логопед
МОБУ СОШ № 12 имени Лабинского А. С. (г. Сочи)

В представленной статье отражены основные проблемы и трудности, связанные с формированием акустического гнозиса у младших школьников с нарушениями слуха. Кроме того, в работе представлены результаты сравнительного исследования особенностей развития и уровня сформированности акустического гнозиса у детей с нарушениями слуха до и после проведения коррекционно-развивающих занятий с использованием нейропсихологического подхода. Анализ результатов показал, что у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха наблюдается отставание в развитии акустического гнозиса, речевого восприятия, слабая речевая активность, бедность и ограниченность словаря. Недостаточное развитие акустического восприятия препятствует взаимодействию слухового и речедвигательного анализаторов, затрудняя при этом становление речевого слуха. Показатели уровня развития акустического гнозиса у детей с нарушениями слуха будут значительно выше, если использовать на коррекционно-развивающих занятиях по развитию акустического гнозиса нейропсихологический подход.

Ключевые слова: акустический гнозис, дети с нарушениями слуха, нейропсихологический подход.

Постановка проблемы. Развитие акустического гнозиса у детей с нарушениями слуха является одним из ключевых аспектов работы с ними. Недостаточное развитие акустического восприятия препятствует взаимодействию слухового и речедвигательного анализаторов, затрудняя при этом становление речевого слуха. Он является предпосылкой овладения речью, причем как устной, так и письменной. В случае его недоразвития у детей формируются только зачатки речи, страдают практически все психические функции. Переход от стадии наглядно-образного мышления, к стадии словесно-логического мышления у глухих детей сильно затруднен и растянут во времени. Они долгое время остаются на стадии наглядно-образного мышления.

Изучением этой проблемы занимались многие отечественные ученые, такие как Е. П. Кузьмичева, Л. П. Назарова, Р. М. Боскис, Л. В. Нейман, В. И. Бельтюков, М. Ф. Фомичева, Н. И. Жинкин, Н. Х. Швачкин, А. Р. Лурия, Э. И. Леонгард, Ф. А. Рау и другие.

Актуальность исследования обусловлена огромной ролью акустического гнозиса в развитии детей с нарушениями слуха. Поиск эффективных технологий развития акустического гнозиса у глухих и слабослышащих детей является одной из ведущих проблем в коррекционной педагогике, в частности, сурдопедагогике.

Развитие акустического гнозиса представляет собой достаточно сложный процесс. Он неразрывно связан

с усвоением языка, развитием произносительных умений, а также развитием познавательной деятельности ребенка и накоплением у него жизненного опыта.

Цель и методы исследования. Целью нашего исследования явилось разработать и реализовать программу коррекционной работы по развитию акустического гнозиса с использованием нейропсихологического подхода на основе изучения особенностей акустического гнозиса у младших школьников с нарушениями слуха.

Для диагностики акустического гнозиса у младших школьников с нарушениями слуха мы использовали и адаптировали методики Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезинной и Л. В. Неймана.

Исследование уровня развития устной речи проводилось на базе МОБУ СОШ № *** г. Сочи. В школе функционирует логопункт, в котором работают учитель-логопед и дефектолог. Специалисты обследуют детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющими различные диагнозы, а также занимаются коррекцией и развитием нарушений у данной категории детей.

В исследовании участвовали обучающиеся с нарушениями слуха начальных классов. Общее количество испытуемых составило 8 человек, из которых 4 мальчика и 3 девочки в возрасте от 8 до 12 лет.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ результатов констатирующего эксперимента показал низкий уровень развития акустического гнозиса у всех

участников эксперимента, особенно по методике «Восприятие слов» Л. В. Неймана (4 человека из 8 не справились с заданием) и поэтому необходимо и целесообразно провести определенную работу по повышению уровня развития акустического гнозиса и разработать коррекционную программу по развитию акустического гнозиса у детей с нарушениями слуха с использованием нейропсихологического подхода.

Нами была разработана экспериментальная программа на основе АООП НОО глухих обучающихся. При реализации программы были учтены методические рекомендации Л. П. Назаровой и Е. П. Кузьмичевой. В рамках коррекционно-развивающего компонента были использованы нейропсихологические упражнения, которые включались в каждое занятие.

После реализации экспериментальной программы было проведено повторное обследование уровня развития акустического гнозиса у обучающихся начальных классов с нарушениями слуха по тем же методикам.

После проведения контрольного теста стало ясно, что в группе испытуемых уровень развития акустического гнозиса значительно улучшился. Ни один из участников эксперимента не показал низкого результата по всем шести пробам. Участники продемонстрировали более высокие результаты по сравнению с начальным этапом эксперимента. Они научились лучше распознавать неречевые звуки, и большинство успешно справилось с этим заданием. Также возросли показатели восприятия и воспроизведения слов, предложений и текстов.

Выводы и предложения. Изучив результаты начального и контрольного этапов эксперимента, мы обнаружили, что уровень развития слухового восприятия у детей повысился, но всё ещё не достиг возрастной нормы. Это обусловлено сложной структурой нарушения и ограниченным временем для проведения коррекционно-развивающих мероприятий по развитию акустического гнозиса у младших школьников с речевыми проблемами.

Литература:

1. Ахмедов, А. Б. Особенности эмоциональной сферы у детей с нарушениями слуха // Вопросы студенческой науки. — 2019. — № 12 (40). — С. 152–156.
2. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи / В. И. Бельтюков. — М.: Педагогика, 1977. — 269 с.
3. Бельтюков, В. И. Значение исследований овладения произношением в норме для сурдопедагогической и логопедической практики // Дефектология, 1973. — № 3. — С. 3–10.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
5. Выгодская, Г. Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. — М.: Просвещение, 1975. — 171 с.
6. Жинкин, Н. И. Язык. Речь. Творчество. — М.: Лабиринт, 1998. — 366 с.
7. Исенина, Е. И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. — М.: ОАО ИГ «Прогресс», 1990. — 354 с.
8. Кузьмичева, Е. П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся. — М.: Просвещение, 1991. — 156 с.
9. Кушнир, И. С. Нейрологопедия. Тяжелые нарушения речи у дошкольников / И. С. Кушнир, А. В. Цветков. — Москва: Издание книг ком, 2022. — 189 с. 26.

В результате анализа научной литературы мы определили, что нарушение слухового анализатора приводит к нарушению основных функций психического развития. Слуховой анализатор имеет влияние на речедвигательный анализатор. Отсутствие должного взаимодействия этих двух анализаторов влечет за собой отставание речевой деятельности и препятствует формированию речи.

Слуховое восприятие является достаточно сложным процессом. Оно формируется и развивается на протяжении младенческого, дошкольного и школьного возраста. В процессе развития слухового гнозиса у детей также формируется речевой слух, способность воспринимать звуки речи окружающих взрослых.

Речевой гнозис является важным процессом в развитии акустического гнозиса и ребенка в целом. Он является предпосылкой овладения речью, причем как устной, так и письменной. Речевой гнозис также обеспечивает правильное произношение звуков речи, давая в будущем саморегулировать этот процесс.

Для развития акустического гнозиса в целом используются коррекционные упражнения, в том числе и нейропсихологические, которые нацелены на развитие остаточного слуха ребенка. Внедрение в коррекционный процесс нейропсихологического подхода позволяет специалистам более глубоко разбираться в механизме и структуре дефекта, а значит, определять наиболее оптимальные коррекционные технологии; устранить диссоциацию между сохраненным физическим слухом и неразличением звуков, в которых живёт ребёнок, например, звонков, стуков, скрипов; выработать навыки различения речевых стимулов и побудить к воспроизведению правильной вербальной речи; повысить интерес и мотивацию детей к занятиям. Такая работа рассчитана на активизацию в мозге ребёнка связей между первичными и вторичными полями правой височной доли, как следствие, у младших школьников развиваются когнитивные функции, стабилизируется психическое состояние, что в свою очередь повышает качество коррекционной работы.

10. Назарова, Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. В. И. Селиверстова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.-288 с.
11. Розанова, Т. В. Дети с нарушениями слуха // Специальная психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по дефектол. специальностям / под.ред. В. И. Лубовского. — 6-е изд., испр. и доп. — М., 2009. — Гл. 4. — С. 116.

Практико-ориентированные задачи естественнонаучной направленности в учебниках алгебры основной школы

Бабигорец Мария Викторовна, студент
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Рассматривается проблема представленности практико-ориентированных задач естественнонаучной направленности в учебниках алгебры основной школы. Проведён количественный анализ учебников Ю. Н. Макарычева и др. для 7–9 классов. Выделены основные виды задач естественнонаучной направленности и определена степень их представленности в школьном курсе алгебры. Сделан вывод о необходимости более системного включения подобных задач в содержание математического образования.

Ключевые слова: практико-ориентированные задачи, функциональная грамотность, естественнонаучная направленность, школьный курс алгебры, межпредметные связи, математическое образование.

Современная школа должна не только обеспечить усвоение предметных знаний, но и научить применять их при решении задач, возникающих в повседневной жизни и профессиональной деятельности. Именно поэтому особое значение приобретают практико-ориентированные задачи, позволяющие связать изучаемый материал с реальными процессами и явлениями.

Важную роль такие задачи играют при изучении математики. Они способствуют развитию навыков математического моделирования, формируют умение анализировать информацию и выбирать способы решения в нестандартных ситуациях. Кроме того, использование подобных заданий позволяет реализовать межпредметные связи, что соответствует современным требованиям федеральных государственных образовательных стандартов [7–9].

Особый интерес представляют практико-ориентированные задачи естественнонаучной направленности. Их содержание опирается на факты и закономерности физики, химии, биологии, географии и экологии. Решение таких задач помогает обучающимся увидеть, что математический аппарат является универсальным инструментом исследования окружающего мира.

Важность практико-ориентированных задач определяется не только их образовательным потенциалом, но и требованиями современной системы оценки результатов обучения. Задания, основанные на реальных жизненных ситуациях, представлены в контрольно-измерительных материалах государственной итоговой аттестации. Анализ демонстрационных вариантов ОГЭ и ЕГЭ по математике 2026 года показал, что практико-ориентированные задания являются обязательным элементом

контрольно-измерительных материалов. Так, в ОГЭ практический контекст представлен в заданиях № 1–5, № 10, № 12, № 14 и № 21. В ЕГЭ базового уровня подобные задания содержатся в номерах № 1, № 3, № 4, № 5, № 6, № 7, № 8, № 11, № 15 и № 20, а в ЕГЭ профильного уровня — в заданиях № 4, № 5, № 9, № 10 и № 16. Среди них встречаются задачи на анализ графиков и диаграмм, работу с формулами, исследование вероятностных процессов, решение текстовых задач и задач прикладного содержания. Таким образом, подготовка обучающихся к решению практико-ориентированных задач является одной из значимых составляющих школьного математического образования, что делает актуальным анализ их представленности в действующих учебниках алгебры. [4–6].

В рамках настоящего исследования был проведён анализ учебников алгебры Ю. Н. Макарычева и др. для 7–9 классов, входящих в федеральный перечень учебников [1–3]. Выбор данных учебников был обусловлен их значительным распространением в образовательной практике и статусом одного из базовых учебно-методических комплексов по математике для основной школы. Анализ данных УМК позволяет получить представление о том, каким образом реализуются требования к практической направленности математического образования в массовой школьной практике.

В научно-методической литературе существует несколько подходов к классификации практико-ориентированных задач. Наиболее распространённым является их разделение по содержательной области. В соответствии с данным подходом выделяют бытовые, социально-экономические, производственно-технические, межпредметные и естественнонаучные задачи.

Для проведения исследования были определены следующие группы практико-ориентированных задач естественнонаучной направленности:

- задачи физического содержания;
- задачи химического содержания;
- задачи биологического содержания;
- задачи географического содержания;
- задачи экологической направленности;
- задачи, связанные с обработкой экспериментальных данных, анализом таблиц и графиков.

К задачам физического содержания были отнесены задания, в которых рассматриваются реальные физические процессы и количественные зависимости между различными величинами: скоростью, временем, расстоянием, плотностью, объёмом и другими характеристиками. Химические задачи предполагают использование числовых данных, связанных с веществами и химическими реакциями. Биологические задачи от-

ражают процессы, происходящие в живых системах, например, рост организмов или изменение численности популяций.

Географические задачи связаны с анализом территорий, природных объектов и количественных характеристик различных процессов, происходящих в окружающей среде. Экологическая направленность предполагает использование информации о состоянии природных ресурсов, уровне загрязнения и других экологических показателях. Отдельную группу составляют задания, связанные с обработкой результатов измерений и интерпретацией графической информации, поскольку они могут интегрировать содержание сразу нескольких естественнонаучных дисциплин.

Выделение указанных категорий позволило провести количественный анализ содержания учебников алгебры основной школы. Основные результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Распределение практико-ориентированных задач естественнонаучной направленности в учебниках алгебры 7–9 классов

Учебник	Количество всех задач в учебнике	Виды задач естественнонаучной направленности						Количество практико-ориентированных задач	%
		Физическое	Химическое	Биологическое	Экологическое	Географическое	Обработка экспериментальных данных		
[1]	1247	88	9	10	5	3	23	138	11,07 %
[2]	1340	81	4	2	0	2	35	124	9,25 %
[3]	900	64	10	4	1	3	27	109	12,11 %
ВСЕГО	3487	233	23	16	6	8	85	371	10,64 %

Проведённый анализ показал, что практико-ориентированные задачи естественнонаучной направленности занимают сравнительно небольшую часть общего объёма задачного материала. Большинство заданий представляют собой традиционные алгебраические упражнения, в которых практический контекст используется лишь как внешнее оформление условия.

Количественный анализ показал, что доля практико-ориентированных задач в учебниках линии Ю. Н. Макарычева составляет примерно десять процентов от общего числа заданий. При этом распределение таких задач по классам является неравномерным. Согласно полученным данным, наибольшее количество практико-ориентированных заданий содержится в учебнике для 9 класса, тогда как наименьшее — в учебнике для 8 класса.

Анализ содержательной структуры показал, что среди всех задач естественнонаучной направленности наи-

более широко представлены задачи физического содержания. Такое распределение представляется вполне закономерным, поскольку между математикой и физикой традиционно существует тесная взаимосвязь. Многие физические закономерности описываются функциями, уравнениями и другими математическими моделями, что делает использование подобных задач естественным элементом школьного курса алгебры.

Достаточно заметную группу составляют также задания, связанные с обработкой экспериментальных данных, анализом таблиц и графиков. Подобные задачи формируют умение работать с информацией, представленной в различных формах, и способствуют развитию исследовательских навыков.

В значительно меньшем объёме в учебниках представлены задачи химической, биологической, географической и экологической направленности. По нашему мнению, это связано с особенностями данных обла-

стей знания. Для построения корректной математической модели часто требуется достаточно глубокое понимание соответствующих естественнонаучных процессов, а чрезмерное упрощение условий задачи может привести к потере её практической значимости и научной достоверности.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что практико-ориентированные задачи естественнонаучной направленности представлены в учебниках алгебры основной школы фрагментарно и не образуют единой системы. Несмотря на общую направленность современных учебников на формирование функциональной грамот-

ности и развитие межпредметных связей, потенциал задач данного типа используется не в полной мере.

Таким образом, проведённое исследование позволяет сделать вывод о необходимости дальнейшего совершенствования содержания школьного курса алгебры в части включения практико-ориентированных задач естественнонаучной направленности. Расширение банка подобных заданий будет способствовать более эффективному формированию у обучающихся навыков математического моделирования, развитию функциональной грамотности и укреплению связей математики с другими учебными дисциплинами естественнонаучного цикла.

Литература:

1. Алгебра. 7 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций: / [Ю. Н. Макарычев, Н. Г. Миндюк, К. И. Нешков и др.]. — М.: Просвещение, 2024.
2. Алгебра. 8 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций: / [Ю. Н. Макарычев, Н. Г. Миндюк, К. И. Нешков и др.]. — М.: Просвещение, 2024.
3. Алгебра. 9 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций: / [Ю. Н. Макарычев, Н. Г. Миндюк, К. И. Нешков и др.]. — М.: Просвещение, 2024.
4. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2026 года по математике (профильный уровень) [Электронный ресурс]/Федеральный институт педагогических измерений. URL:<https://fipi.ru/ege/demoversii-spezifikacii-kodifikatory> (дата обращения 12.05.2026).
5. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2026 года по математике (базовый уровень) [Электронный ресурс]/Федеральный институт педагогических измерений. URL:<https://fipi.ru/ege/demoversii-spezifikacii-kodifikatory> (дата обращения 12.05.2026).
6. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов основного государственного экзамена 2026 года по математике [Электронный ресурс] / Федеральный институт педагогических измерений. URL:<https://fipi.ru/oge/demoversii-spezifikacii-kodifikatory> (дата обращения 12.05.2026).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО), [утвержден Приказом Министерства Просвещения Российской Федерации от 12 августа 2022г. № 732]. — URL:<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008> (дата обращения 14.03.2025). —Текст: электронный.
8. Федеральная рабочая программа начального общего образования по учебному предмета «Математика» [утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 года № 372]. — URL: <https://100ballnik.com/wp-content/uploads/2023/08/ФРП-НОО-математика-1-4-класс.pdf> (дата обращения 14.03.2025). —Текст: электронный.
9. Федеральная рабочая программа основного общего образования по учебному предмета «Математика» (базовый уровень) [утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 года № 370]. — URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/13_ФРП_Математика_5-9-классы_база.pdf

Исследование развития коммуникативных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья средствами экскурсионной деятельности в условиях детского лагеря туристической направленности

Володин Александр Александрович, студент

Научный руководитель: Санабасова Роза Койтпековна, кандидат педагогических наук, доцент
Благовещенский государственный педагогический университет (Амурская область)

В статье представлены результаты констатирующего эксперимента по изучению уровня развития коммуникативных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях детского лагеря туристической направленности. Описаны методики диагностики, проанализированы результаты по нозологическим группам, сформулированы выводы о состоянии сформированности коммуникативных умений у детей с ОВЗ.

Ключевые слова: коммуникативные умения, дети с ограниченными возможностями здоровья, экскурсионная деятельность, профильная смена туристической направленности.

Коммуникация — это не просто обмен информацией, а важный механизм формирования социальных связей, адаптации человека в обществе. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) часто сталкиваются с барьерами в общении, что делает поиск эффективных методов развития коммуникативных навыков приоритетной задачей современного образования.

Согласно положениям М. И. Лисиной, общение выступает ведущим фактором психического развития. У детей с ОВЗ оно требует дополнительного стимулирования через специально организованное взаимодействие со взрослым. Активные формы деятельности, как отмечают Н. В. Канищева, Л. А. Сырвачева и С. С. Мерущенко, особенно эффективны: они позволяют ребенку быть участником, а не наблюдателем, использовать визуальные опоры и жесты в реальном контексте.

На основе анализа и систематизации научных коммуникативные умения определены нами как комплекс компетенций, включающий способность выбирать стратегии поведения в коммуникативных ситуациях, устанавливать и поддерживать контакты, проявлять инициативу, реагировать на критику, проявлять эмпатию, решать задачи, связанные с просьбами, отказами и организацией взаимодействия.

Исследование развития коммуникативных умений у детей с ОВЗ средствами экскурсионной деятельности в условиях детского лагеря туристической направленности было проведено на базе туристического центра «Амур» (г. Благовещенск, Амурская область) среди учащихся 12–14 лет с нарушениями: опорно-двигательного аппарата, зрения, задержкой психического развития (ЗПР).

Цель констатирующего эксперимента — выявить исходный уровень развития коммуникативных умений у детей с ОВЗ перед реализацией программы на базе детского лагеря туристической направленности. Задачи: оценить общий уровень коммуникативных умений и склонностей; выявить особенности коммуникативного поведения в зависимости от типа нарушения; обосновать необходимость целенаправленной коррекционной работы.

Для исследования уровня развития коммуникативных умений детей с ОВЗ нами были подобраны методики: тест коммуникативных умений Л. Михельсона в адаптации Ю. З. Гильбуха, методика «Выявление коммуникативных склонностей учащихся» Р. В. Овчаровой, методика «Определение уровня сформированности коммуникативных способностей у детей школьного возраста» В. В. Синявского и В. А. Федоришина.

По результатам диагностики детей с ОВЗ по методике Л. Михельсона получены следующие результаты: высокий уровень коммуникативной компетентности не выявлен; средний уровень (41–60 % компетентных ответов) — у 10 детей (50 %); низкий уровень (менее 40 % компетентных ответов) — выявлен у 10 детей (50 %). Распределение по стилям общения: компетентный (уверенный) — 39,3 %, зависимый («снизу») — 40,4 %; агрессивный («сверху») — 20,3 %.

По результатам диагностики по методике «Выявление коммуникативных склонностей учащихся» Р. В. Овчаровой получены следующие результаты: высокий (0,76–1,0) — 1 ребенок (5 %); выше среднего — (0,66–0,75) — 4 ребенка (20 %); средний (0,56–0,65) — 4 ребенка (20 %); ниже среднего (0,46–0,55) — четыре 4 ребенка (20 %); низкий (0,1–0,45) — 7 детей (35 %). Вывод: 55 % детей имеют низкий или ниже среднего уровень коммуникативных склонностей, и только 25 % — высокий или выше среднего. Это указывает на сниженную потребность и способность к активному общению в группе.

По результатам диагностики по методике «Определение уровня сформированности коммуникативных способностей у детей школьного возраста» В. В. Синявского и В. А. Федоришина было выявлено: высокий уровень (0,76–1,00) — 1 ребенок (5 %); выше среднего (0,66–0,75) — 5 детей (25 %); средний уровень (0,56–0,65) — 4 ребенка (20 %); ниже среднего (0,46–0,55) — 3 ребенка (15 %); низкий (0,10–0,45) — 7 детей (35 %). Вывод: 50 % детей имеют низкий или ниже среднего уровень коммуникативных способностей. Организаторские склонности выражены несколько слабее, чем коммуникативные. Это указывает на трудности в установлении контактов, инициативе, организации совместной деятельности и отстаивании своего мнения.

Результаты констатирующего эксперимента подтверждают гипотезу о сниженном уровне развития коммуникативных умений у большинства детей с ОВЗ по сравнению с нейротипичными сверстниками. Были выявлены следующие проблемы: преобладание зависимого стиля общения (40,4 %) над уверенным (39,3 %); низкая инициативность и мотивация к общению (особенно у детей с ЗПР); трудности в организации совместной деятельности и отстаивании своей позиции; неуверенность в новых социальных ситуациях и больших группах; выраженная неоднородность результатов по нозологическим группам.

Полученные результаты выступают теоретической и эмпирической предпосылкой для разработки программы развития коммуникативных умений у детей с ОВЗ средствами экскурсионной деятельности в условиях детского лагеря туристической направленности

Литература:

1. Лисина М. И. Развитие общения ребенка со взрослым и сверстниками / М. И. Лисина // Формирование личности ребенка в общении / ред. А. Г. Рузская. — Санкт-Петербург: Питер, 2009. — С. 15–45.

2. Канищева Н. В. Инновационные технологии как средство развития навыков коммуникации у детей с ограниченными возможностями здоровья
3. / Н. В. Канищева // Актуальные исследования. — 2025. — № 49 (284). — С. 40–43.
4. Сырвачева Л. А. Коммуникативные навыки у детей с ОВЗ и возможности их формирования посредством альтернативной коммуникации / Л. А. Сырвачева, С. С. Мерущенко // Психолого-педагогические исследования. — 2017. — № 2. — С. 57–68.

Развитие коммуникативных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья средствами экскурсионной деятельности в условиях детского лагеря туристической направленности

Володин Александр Александрович, студент

Научный руководитель: Санабасова Роза Койтпековна, кандидат педагогических наук, доцент
Благовещенский государственный педагогический университет (Амурская область)

В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы по развитию коммуникативных умений у детей с ОВЗ средствами экскурсионной деятельности в условиях детского лагеря туристической направленности.

Ключевые слова: коммуникативные умения, программа развития коммуникативных умений детей с ОВЗ средствами экскурсионной деятельности, детский лагерь туристической направленности.

В современном обществе особое внимание уделяется вопросам интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в социальную жизнь. Одним из ключевых аспектов этой интеграции является развитие коммуникативных умений. Особенности развития коммуникативных умений у детей с ОВЗ определяются типом и степенью нарушения и проявляются в трудностях установления эмоционального контакта, ограниченности вербальных и невербальных средств, снижении инициативы и проблемах с эмпатией и социальным взаимодействием.

Методы и приемы развития коммуникативных умений средствами экскурсионной деятельности в условиях детского лагеря туристической направленности открывают уникальные возможности для интеграции коррекционной работы в естественную, мотивирующую среду. Экскурсионная деятельность, сочетающая подготовку, непосредственное восприятие объектов и рефлексия полученного опыта, способствует формированию инициативы в общении, навыков диалога, совместного планирования и разрешения конфликтных ситуаций в реальных жизненных контекстах.

Коммуникативные умения — это интегральная характеристика личности, включающая знания, навыки, эмоции и мотивацию, которые обеспечивают эффективное социальное взаимодействие. Соответственно, компонентами коммуникативных умений выступают когнитивный, операциональный (технологичный), эмоционально-волевой и мотивационный компоненты.

Опытно-экспериментальная работа по развитию коммуникативных умений у детей с ОВЗ средствами экскурсионной деятельности в условиях детского лагеря туристической направленности проводилась на базе ту-

ристического центра «Амур» г. Благовещенск Амурской области. В исследовании приняли участие дети 12–14 лет с ОВЗ (нарушения опорно-двигательного аппарата, задержка психического развития, нарушения зрения).

Для исследования уровня развития коммуникативных умений детей с ОВЗ были использованы методики: тест коммуникативных умений Л. Михельсона в адаптации Ю. З. Гильбуха, методика «Выявление коммуникативных склонностей учащихся» Р. В. Овчаровой, методика «Определение уровня сформированности коммуникативных способностей у детей школьного возраста» В. В. Синявского и В. А. Федоришина.

Анализ результатов диагностики на констатирующем этапе показал, что большинство обследованных детей имеют недостаточно сформированные коммуникативные умения. По методикам преобладали низкий и ниже среднего уровни. Отмечались трудности в установлении контактов, инициативности, организаторских способностях и эффективном взаимодействии со сверстниками.

На формирующем этапе исследования была разработана и реализована программа развития коммуникативных умений детей с ОВЗ средствами экскурсионной деятельности для реализации в условиях детского лагеря туристической направленности. В методологическую основу исследования положены идеи Н. Н. Малофеева и О. А. Карабановой в рамках культурно-исторического подхода о важности совместного творчества детей в формировании коммуникативных умений, идея «экскурсионного диалога» О. А. Ковиной, разработки Л. А. Межовой, А. Л. Летиной и Л. А. Луговской об адаптивных формах экскурсий и т. д.

В программе были реализованы педагогические условия: учет индивидуальных особенностей и ограни-

чений каждого ребенка; постепенное усложнение коммуникативных задач в ходе экскурсий; включение рефлексивных практик; сочетание индивидуальных и групповых заданий.

На контрольном этапе были зафиксированы существенные положительные изменения. Статистическая достоверность различий подтверждена с помощью непараметрического критерия Т-критерий Вилкоксона (для парных сравнений «до» и «после»). По результатам математической обработки видна положительная динамика в развитии коммуникативных умений детей с ОВЗ. Выявлены статистически значимые различия, доминируют положительные сдвиги. Отрицательных сдвигов не зарегистрировано. Асимптотическая значимость (двухсторонняя) $p = 0$.

Программа развития коммуникативных умений у детей с ОВЗ средствами экскурсионной деятельности оказала значимое влияние на все исследуемые показатели. По операциональному компоненту (методика Л. Михельсона в адаптации Ю. З. Гильбуха) видны изменения по всем типам поведения. По операциональному и мотивационному компонентам (методика В. В. Синявского и В. А. Федоришина) наблюдается значительное повышение уровня коммуникативных и организаторских способностей у большинства детей с ОВЗ: коммуникативные качества: $Z = -3,959$, $p = 0$; организаторские способности $Z = -3,959$, $p = 0$. Переход половины группы на высокий

уровень, отсутствие низкого уровня подтверждают положительную динамику развития коммуникативной сферы.

По мотивационному и эмоционально-волевому компонентам (методика Р. В. Овчаровой) наблюдается значимый рост коммуникативных умений: $Z = -4,008$, $p = 0$.

По когнитивному компоненту по каждой методике косвенно оцениваются когнитивные аспекты коммуникативных умений через призму поведенческих выборов. Оценка когнитивных аспектов по трем методикам показала положительную динамику. Наибольший прогресс отмечен по методике Л. Михельсона (+22 % компетентных ответов), что отражает рост знания социальных норм. По методикам Р. В. Овчаровой и В. В. Синявского и В. А. Федоришина также зафиксирован рост уровня коммуникативных склонностей и способностей, свидетельствующий об улучшении осознания правил взаимодействия и умения оценивать свои действия в разных ситуациях общения.

Таким образом, можно утверждать, что реализованная программа эффективна в развитии коммуникативных умений детей с ОВЗ. Об этом свидетельствуют единообразие результатов (по всем показателям статистически значимые изменения ($p = 0$), с выраженным эффектом (высокие значения Z); позитивная динамика всех исследуемых показателей и комплексное воздействие, то есть зафиксированы изменения по трем независимым методикам.

Литература:

1. Карабанова О. А. Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода / О. А. Карабанова, Н. Н. Малофеев // Культурно-историческая психология. — 2019. — Т. 15. — № 4. — С. 89–99. — ISSN 1816–5435.
2. Ковина О. А. Экскурсия как эффективная форма социализации дошкольников с ОВЗ [электронный ресурс] / О. А. Ковина, Г. А. Перфилова. –
3. URL: elar.urfu.ru/bitstream/10995/77922/1/978-5-7996-2745-4_035.pdf (дата обращения: 12.05.2026).
4. Межова Л. А. Роль регионального инклюзивного туризма в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Межова, А. Л. Летина, Л. А. Луговская // Фундаментальные исследования. — 2015. — № 2–25. — С. 5670–5675.

Инновационные методы преподавания в дошкольной образовательной организации

Гагиева Гузала Махматжановна, студент магистратуры;

Жабарова Люция Алиевна, доктор философии (PhD) по психологическим наукам, доцент
Университет Пучон в Ташкенте (Узбекистан)

В статье рассматриваются инновационные методы преподавания в дошкольной образовательной организации как важный фактор повышения качества образования детей дошкольного возраста. Раскрывается роль игровых, проектных, интерактивных и цифровых технологий в организации образовательного процесса. Обосновывается необходимость внедрения личностно-ориентированного подхода, направленного на развитие познавательной активности, творческих способностей и самостоятельности дошкольников. Определены педагогические условия эффективного применения инновационных методов преподавания в современных дошкольных образовательных организациях.

Ключевые слова: дошкольное образование, инновационные методы преподавания, игровые технологии, проектное обучение, цифровизация образования, личностно-ориентированный подход, педагогические инновации.

Современная система дошкольного образования находится на этапе активной модернизации, обусловленной развитием информационного общества, цифровых технологий и новыми требованиями к качеству подготовки подрастающего поколения. Дошкольный возраст является важнейшим периодом становления личности ребенка, формирования его интеллектуальных способностей, эмоциональной сферы, коммуникативных навыков и познавательной активности. Именно в этот период закладываются основы успешного обучения на последующих уровнях образования и формируются ключевые компетенции, необходимые для адаптации в современном обществе [1].

Традиционные методы обучения, ориентированные преимущественно на передачу готовых знаний, постепенно уступают место инновационным образовательным технологиям, предполагающим активное участие ребенка в образовательном процессе. Современные исследования подтверждают, что эффективность дошкольного образования значительно возрастает при использовании методов, стимулирующих самостоятельную познавательную деятельность, творчество и исследовательскую активность детей [2].

В связи с этим особую актуальность приобретает изучение инновационных методов преподавания, способных обеспечить всестороннее развитие личности ребенка и повысить качество образовательного процесса в дошкольной образовательной организации.

Инновации в образовании представляют собой процесс внедрения новых идей, технологий, форм и методов обучения, направленных на повышение эффективности образовательного процесса и достижение более высоких результатов обучения и воспитания [3]. В дошкольном образовании инновационные методы преподавания ориентированы на создание развивающей образовательной среды, учитывающей возрастные и индивидуальные особенности детей.

Теоретической основой инновационных методов выступают культурно-историческая теория развития личности Л. С. Выготского, согласно которой обучение должно опережать развитие ребенка и создавать условия для формирования новых психических функций [1]. Важное значение имеют также идеи развивающего обучения, деятельностного подхода и педагогики сотрудничества, рассматривающие ребенка как активного участника образовательного процесса.

Современные педагогические исследования подчеркивают необходимость перехода от репродуктивного усвоения знаний к организации образовательной деятельности, направленной на развитие самостоятельности, инициативности и способности к решению нестандартных задач [3].

Одним из наиболее эффективных инновационных методов преподавания в дошкольной образовательной организации является игровая технология. Игра является ведущим видом деятельности ребенка дошкольного возраста и оказывает существенное влияние на его интеллектуальное, эмоциональное и социальное развитие [2].

Использование сюжетно-ролевых, дидактических, театрализованных и коммуникативных игр позволяет создавать ситуации активного познания окружающего мира. В процессе игры дети приобретают новые знания и навыки, учатся взаимодействовать со сверстниками, принимать решения и проявлять инициативу. Игровые технологии способствуют развитию воображения, речи, памяти, внимания и творческого мышления [3].

Особое значение в современных условиях приобретают цифровые игровые технологии. Интерактивные обучающие программы и развивающие приложения позволяют повысить мотивацию детей к обучению и сделать образовательный процесс более привлекательным и доступным [4].

Важным инновационным методом является проектное обучение, основанное на самостоятельной деятельности детей по решению практических и познавательных задач. Проектная деятельность способствует развитию исследовательских умений, критического мышления и коммуникативных компетенций.

В ходе реализации проектов дети учатся наблюдать, анализировать информацию, выдвигать гипотезы и находить пути решения поставленных задач. Проекты могут быть экологическими, познавательными, творческими, социальными или исследовательскими. Особую ценность представляет интеграция различных образовательных областей в рамках одного проекта, что обеспечивает целостное восприятие окружающего мира ребенком [3].

Кроме того, проектная деятельность способствует укреплению взаимодействия между дошкольной организацией и семьей, поскольку родители часто становятся активными участниками образовательного процесса.

Цифровизация образования открывает новые возможности для организации образовательного процесса в дошкольных учреждениях. Использование информационно-коммуникационных технологий позволяет значительно расширить спектр образовательных ресурсов и повысить качество обучения [4].

Интерактивные доски, мультимедийные презентации, виртуальные экскурсии, образовательные платформы и мобильные приложения делают обучение более наглядным и интересным. Современные технологии позволяют учитывать индивидуальные особенности детей и реализовывать элементы персонализированного обучения [5].

Вместе с тем специалисты подчеркивают необходимость разумного использования цифровых средств обучения. Технологии должны дополнять традиционные формы взаимодействия педагога и ребенка, а не заменять живое общение, которое остается важнейшим условием полноценного развития дошкольников [4].

Одним из ключевых направлений развития современного дошкольного образования является личностно-ориентированный подход. Его основная цель заключается в создании условий для раскрытия индивидуального потенциала каждого ребенка и обеспечения его успешного развития.

Реализация данного подхода предполагает учет интересов, способностей, темпа развития и образовательных потребностей каждого воспитанника. Педагог выступает не только источником знаний, но и наставником, организующим образовательную среду, способствующую самостоятельному поиску знаний и развитию познавательной активности детей [6].

Личностно-ориентированное обучение способствует формированию положительной самооценки, уверенности в собственных силах и готовности к дальнейшему обучению.

Научная новизна исследования заключается в систематизации современных инновационных методов преподавания в дошкольной образовательной организации и определении педагогических условий их эффективного применения в условиях цифровизации образования.

Предложен комплексный подход к интеграции игровых, проектных, интерактивных и цифровых технологий, обеспечивающий повышение качества образовательного процесса и всестороннее развитие личности ребенка.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования представленных материалов при разработке образовательных программ дошкольных организаций, повышении квалификации педагогических работников и совершенствовании методического сопровождения образовательного процесса. Результаты исследования могут быть использованы воспитателями, методистами и руководителями дошкольных образовательных учреждений для внедрения инновационных методов преподавания и повышения эффективности образовательной деятельности.

Инновационные методы преподавания являются важным инструментом повышения качества дошкольного образования. Использование игровых технологий, проектной деятельности, информационно-коммуникационных средств и личностно-ориентированного подхода позволяет создать благоприятную образовательную среду, обеспечивающую гармоничное развитие личности ребенка. Внедрение инновационных методов способствует развитию познавательной активности, самостоятельности, творческого мышления и коммуникативных навыков дошкольников, что соответствует современным требованиям к организации образовательного процесса.

Литература:

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М.: Просвещение, 2019. — 125 с.
2. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. — М.: Педагогика, 2020. — Т. 1. — 320 с.
3. Макарова, М. В. Инновационные методы обучения в детском саду: от традиционных практик к современным подходам / М. В. Макарова. — Вопросы дошкольной педагогики. — 2025. — № 2 (83). — С. 31–33. — URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/281/9846>.
4. Drigas A., Papanastasiou G. Interactive Whiteboards in Preschool and Primary Education // International Journal of Online Engineering. — 2014. — Vol. 10(4). — P. 46–51.
5. Kokkalia G., Drigas A., Economou A., Roussos P., Choli S. Mobile Learning for Preschool Education: A Review of the Literature // International Journal of Interactive Mobile Technologies. — 2017. — Vol. 11(4). — P. 57–64.
6. Wagner T., Dintersmith T. Most Likely to Succeed: Preparing Our Kids for the Innovation Era. — New York: Scribner, 2015. — 304 p.

Арт-терапия как средство развития творческих способностей у младших школьников

Грунина Эллина Александровна, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

В статье рассматривается потенциал арт-терапии как эффективного педагогического средства развития творческих способностей детей младшего школьного возраста. Анализируются психологические особенности данного возрастного периода, создающие благоприятную почву для арт-терапевтического воздействия. Раскрываются ключевые механизмы влияния арт-терапии на развитие креативности, воображения, нестандартного мышления и эмоционального

интеллекта. Представлены основные арт-терапевтические техники, адаптированные для использования в образовательном процессе начальной школы (изобразительная деятельность, работа с пластическими материалами, коллаж, мандала). Делается вывод о том, что систематическое применение арт-терапевтических методов способствует не только раскрытию творческого потенциала ребенка, но и гармонизации его эмоционального состояния, снижению тревожности и созданию благоприятного психологического климата в детском коллективе, что в совокупности оптимизирует учебно-воспитательный процесс.

Ключевые слова: арт-терапия, младший школьник, творческие способности, креативность, развитие, воображение, эмоциональный интеллект, изобразительная деятельность, педагогические технологии.

Art therapy as a means of developing creative abilities in primary school children

The article examines the potential of art therapy as an effective pedagogical tool for developing the creative abilities of primary school children. The psychological characteristics of this age period, which create fertile ground for art therapy intervention, are analyzed. The key mechanisms of the influence of art therapy on the development of creativity, imagination, non-standard thinking and emotional intelligence are revealed. The main art therapy techniques adapted for use in the educational process of primary school (visual arts, work with plastic materials, collage, mandala) are presented. It is concluded that the systematic use of art therapy methods contributes not only to the disclosure of the child's creative potential, but also to the harmonization of his emotional state, reduction of anxiety and the creation of a favorable psychological climate in the children's team, which together optimizes the educational process.

Keywords: art therapy, primary school student, creative abilities, creativity, development, imagination, emotional intelligence, visual activity, pedagogical technologies.

Современный этап развития общества предъявляет повышенные требования к личности, среди которых ключевое место занимает способность к творческому мышлению, гибкости ума и нестандартному решению задач. Формирование этих качеств целесообразно начинать с младшего школьного возраста, являющегося сензитивным периодом для развития креативности [6, с. 38].

Однако традиционная система образования, зачастую ориентированная на репродуктивное усвоение знаний, может не в полной мере создавать условия для свободного творческого самовыражения ребенка. В этой связи актуализируется поиск методов и технологий, которые, интегрируясь в учебно-воспитательный процесс, способствовали бы естественному и гармоничному развитию творческого потенциала учащихся.

В условиях динамичных социально-экономических изменений и цифровизации всех сфер жизни способность к творчеству становится не просто желательным качеством, а ключевым компетентностным ресурсом личности, необходимым для адаптации в неопределенном будущем. Образовательная парадигма, отвечая на этот вызов, постепенно смещается от пассивного транслирования готовых знаний к активному созданию среды, культивирующей исследовательскую активность, воображение и умение генерировать новые смыслы.

Однако этот переход сопряжен с риском сохранить формальный, «технократический» подход к развитию креативности, когда ее пытаются формировать через алгоритмы и шаблонные задания.

В этом контексте методы, позволяющие мягко и экологично раскрывать внутренний потенциал ребенка через его собственную субъектность, обретают особую ценность.

Арт-терапия, синтезирующая в себе терапевтический, развивающий и образовательный компоненты, идеально соответствует данным запросам. Она предлагает выход за рамки вербально-логических и сугубо рациональных способов познания, активируя те ресурсы психики — интуицию, эмоциональный интеллект, образное мышление, телесную осознанность, — которые часто остаются невостребованными в традиционном учебном процессе, но при этом составляют глубину и оригинальность творческого «Я». Ее сила заключается в том, что она не навязывает креативность извне, а создает условия для ее спонтанного проявления и естественного развития из внутреннего мира ребенка, делая сам процесс познания и самовыражения эмоционально насыщенным и личностно значимым.

Таким образом, арт-терапия выступает не альтернативой, а важнейшим комплементарным элементом современного образования, восполняющим его возможный дефицит в области развития целостной, гибкой и способной к нелинейному мышлению личности.

Будучи изначально областью психотерапии, сегодня арт-терапия широко используется в педагогике в качестве здоровьесберегающей и развивающей технологии [10, с. 55].

Её сущность заключается в опосредованном воздействии на личность ребенка через различные виды художественно-творческой деятельности (рисование, лепку, аппликацию, музыку, танец и др.). Для младшего школьника, у которого преобладает наглядно-образное мышление и эмоционально-чувственное восприятие мира, язык искусства является наиболее органичным и доступным способом познания себя и выражения внутренних переживаний [3, с. 122].

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и практический анализ возможностей арт-терапии

как средства развития творческих способностей детей младшего школьного возраста.

Младший школьный возраст (6–11 лет) характеризуется значительными изменениями в социальной ситуации развития: ведущей деятельностью становится учебная. Этот переход сопряжен с повышенными психоэмоциональными нагрузками, появлением страха оценки, тревожности, что может тормозить спонтанную творческую активность ребенка [1, с. 235]. Арт-терапия, в отличие от традиционных уроков искусства, смещает акцент с технического качества продукта на сам процесс творчества и его субъективное значение для автора. В арт-терапевтическом пространстве отсутствуют критерии «правильно-неправильно», «красиво-некрасиво», что снимает барьер страха неудачи и создает атмосферу психологической безопасности [9, с. 127].

Развивающий потенциал арт-терапии в контексте формирования творческих способностей многогранен:

1. Активизация воображения и образного мышления: работа с символами, метафорами, неструктурированными материалами (песок, глина, краски) стимулирует правое полушарие мозга, ответственное за интуицию и целостное восприятие, что является основой креативности [5, с. 121].

2. Развитие когнитивной гибкости: поиск новых способов использования материалов, экспериментирование с цветом и формой, решение творческих задач в рамках заданной темы (например, «нарисуй свое настроение в виде животного») тренируют беглость, оригинальность и гибкость мышления [4, с. 426].

3. Гармонизация эмоциональной сферы: искусство предоставляет безопасный канал для выражения сложных, амбивалентных или подавляемых эмоций (гнева, страха, обиды). Проживая и трансформируя их в творческом акте, ребенок освобождает психическую энергию для созидательной деятельности [7, с. 147].

4. Самопознание и рефлексия: создавая визуальный образ своих переживаний, мыслей, отношений, ребенок получает возможность взглянуть на них со стороны, осо-

знать и лучше понять себя, что является важным этапом в личностном развитии [12, с. 311].

Таким образом, арт-терапия выступает не просто как обучение навыкам рисования, а как комплексная технология, развивающая личность ребенка целостно, затрагивая эмоциональный, когнитивный и коммуникативный компоненты.

Внедрение элементов арт-терапии в работу с младшими школьниками не требует кардинальной перестройки учебного плана и может органично вписаться в уроки изобразительного искусства, технологии, литературного чтения, а также проводиться в рамках внеурочной деятельности или работы школьного психолога [2, с. 31].

К наиболее эффективным и адаптированным для данного возраста техникам относятся:

1. Изобразительная деятельность на свободную или тематическую тему: «Моя радость», «Дом моей мечты», «Несуществующее животное». Важен акцент на спонтанности и использовании широкой палитры материалов (акварель, гуашь, пастель, уголь, пальчиковые краски).

2. Работа с пластическими материалами (пластилин, глина, тесто): лепка способствует развитию тактильной чувствительности, сенсомоторной координации и позволяет выразить сильные эмоции в физическом действии, что особенно полезно для гиперактивных или тревожных детей [8, с. 248].

3. Коллаж: создание композиции из готовых изображений (вырезок из журналов) снижает тревогу «неумения рисовать» и позволяет работать с образами-символами, отражающими актуальные потребности, мечты или конфликты ребенка.

4. Мандала (рисование в круге): работа с символом целостности обладает успокаивающим, структурирующим эффектом, способствует концентрации внимания и гармонизации внутреннего состояния [11, с. 128].

5. Совместные групповые проекты: создание общего рисунка, фрески или инсталляции развивает навыки сотрудничества, коммуникации, умение договариваться и учитывать идеи других, что также является важной составляющей социального творчества [1, с. 238].

Таблица 1. Примеры арт-терапевтических упражнений для младших школьников

Техника	Цель упражнения	Пример задания	Материалы
Рисование эмоций	Развитие эмоционального интеллекта, вербализация чувств.	«Нарисуй свой сегодняшний день в виде цветных пятен/линий. Каким цветом будет радость? А усталость?»	Краски, крупные листы бумаги.
Лепка образа	Снижение мышечного напряжения, развитие воображения.	«Закрой глаза, почувствуй кусок пластилина. Что он хочет стать? Вылепи это, не задумываясь».	Пластилин или тесто для лепки.
Коллаж «Мои ресурсы»	Активизация внутренних сил, поиск опор.	«Найди в журналах картинки, которые дают тебе чувство уверенности, радости, спокойствия. Создай из них свой «щит» или «солнце»».	Журналы, ножницы, клей, бумага-основа.
Групповая мандала	Сплочение коллектива, создание общего символа.	«Вместе создайте мандалу нашего класса. Каждый по очереди добавляет один элемент».	Большой круг ватмана, разнообразные изоматериалы.

Ключевым условием эффективности перечисленных техник является недирективный, поддерживающий стиль ведения занятия со стороны педагога или психолога. Взрослый выступает не в роли учителя, дающего жесткую инструкцию и оценивающего результат по формальным критериям, а в роли чуткого фасилитатора.

Его задача — создать безопасное эмоциональное и физическое пространство, обеспечить разнообразие материалов, наблюдать и иногда направлять процесс через открытые, не навязывающие интерпретацию вопросы: «Расскажи, что происходит на этой картине?», «Что чувствует это созданное тобой существо?», «Как бы ты назвал свою работу?», «Что было самым интересным в процессе?».

Такой подход позволяет ребенку полностью погрузиться в творческий поток, следуя своим внутренним импульсам и интересам, что и составляет суть развития подлинной, внутренне мотивированной креативности, свободной от оглядки на внешние стандарты и страх ошибки.

Каждое из приведенных в таблице упражнений является многофункциональным и работает одновременно в нескольких плоскостях развития личности. Например, техника «Рисование эмоций» выходит далеко за рамки простого освоения цветов. Она выполняет сложную психологическую задачу синестезии — перевода аморфного, часто тревожащего эмоционального состояния в конкретный визуальный образ.

Этот процесс позволяет ребенку дистанцироваться от переживания, «увидеть» его со стороны, что снижает интенсивность и дает чувство контроля. Параллельно развивается абстрактное мышление, способность к метафорическому выражению, обогащается палитра цветовосприятия. «Лепка образа» из пластилина или глины задействует кинестетический канал восприятия, являющийся базовым для младших школьников.

Работа с пластичным материалом — это акт физического воплощения идеи. Она не только развивает мелкую моторику, сенсомоторную координацию и пространственное воображение, но и позволяет на символическом уровне проработать внутренние напряжения, трансформируя бесформенную массу в целостный объект. Этот акт творения метафорически укрепляет самооощение ребенка как автора и творца, способного влиять на среду и придавать форму своим замыслам.

Особое значение имеют групповые проекты, такие как создание общей мандалы или фрески. Они выводят развитие творческих способностей из сугубо индивидуальной плоскости в социальную. Здесь креативность проявляется не только в оригинальности личного вклада, но и в более сложных социально-творческих компетенциях: способности к кооперации, синтезу разрозненных идей, нахождению компромисса, совместному порождению единого нового продукта.

Ребенок учится видеть и ценить чужой замысел, интегрировать его в свой, отстаивать свою идею или мягко от-

казываться от нее ради общей цели. Этот аспект крайне важен для формирования коммуникативных навыков, эмпатии и умения работать в команде, что прямо соотносится с требованиями ФГОС к личностным и метапредметным результатам.

Важно отметить, что завершающим и рефлексивным этапом любой арт-терапевтической техники должна стать обсуждение или вербализация опыта. Не обязательно интерпретировать работу с психологических позиций. Достаточно дать ребенку возможность просто рассказать историю своей картины или поделиться ощущениями от процесса лепки. Этот этап закрепляет связь между бессознательным творческим актом и сознательным осмыслением, развивает связную речь, способность к рефлексии и утверждает ценность любого созданного продукта.

Систематическое применение этих методов в различных вариациях способствует формированию у ребенка устойчивой «творческой установки» — особого склада мышления, характеризующегося готовностью искать нестандартные подходы, экспериментировать с материалами и идеями, воспринимать трудности как интересные задачи для решения, а собственный внутренний мир и окружающую действительность — как неиссякаемый источник вдохновения для исследования и творческого преобразования. Таким образом, арт-терапия закладывает фундамент не для узких художественных умений, а для широкой творческой компетентности, применимой в любой сфере будущей деятельности и жизни ребенка.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что арт-терапия представляет собой мощный ресурсный инструмент в развитии творческих способностей младшего школьника. Её интеграция в образовательную среду начальной школы отвечает требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС НОО) к формированию метапредметных компетенций, связанных с креативным мышлением и умением решать проблемы.

Это соответствие проявляется в том, что арт-терапевтическая практика напрямую способствует достижению планируемых личностных и метапредметных результатов.

Через творческое самовыражение у учащихся формируются основы гражданской идентичности, воспитывается ценностное отношение к культурному наследию и собственным переживаниям. В процессе арт-терапевтических сессий естественным образом развиваются регулятивные универсальные учебные действия: дети учатся ставить перед собой творческую задачу (что я хочу выразить?), планировать свои действия (с чего начать, какие материалы выбрать?), осуществлять контроль и коррекцию в процессе работы и, наконец, оценивать полученный результат, что является важнейшим навыком рефлексии [5, с. 123].

Познавательные УУД, такие как знаково-символическое моделирование (создание образа-символа), анализ и синтез (в композиции работы), логика выдвижения ги-

потез («а что будет, если смешать эти цвета?»), развиваясь в контексте художественного поиска, что делает этот процесс внутренне мотивированным и осмысленным для ребенка. Коммуникативные действия оттачиваются в ходе обсуждения работ, ведения диалога, необходимости договариваться в групповых форматах, что учит детей понимать позицию другого и аргументировать свою.

Следовательно, арт-терапия может и должна рассматриваться не как факультативная или коррекционная практика, а как полноценный компонент развивающей образовательной среды начальной школы.

Для ее успешной интеграции необходима системная работа: подготовка педагогов начальных классов и педагогов-психологов, обеспечивающая им не только теоретическое понимание методов, но и собственный опыт проживания арт-терапевтических процессов для более эмпатичного и грамотного сопровождения детей; создание в школе соответствующей материально-технической базы (мастерская с разнообразными художественными материалами); а также разработка циклов занятий,

тематически связанных с содержанием учебных предметов или с решением конкретных возрастных задач младших школьников (адаптация к школе, развитие учебной мотивации, сплочение коллектива).

Систематическая арт-терапевтическая работа способствует не только раскрытию художественно-творческого потенциала, но и решению ряда важных психолого-педагогических задач: снижению уровня школьной тревожности, развитию эмоциональной саморегуляции, улучшению коммуникативных навыков и созданию позитивного «Я-образа» у ребенка. В результате формируется более адаптивная, открытая новому опыту и способная к нестандартным решениям личность.

Перспективой дальнейших исследований может стать разработка и апробация конкретных программ арт-терапевтического сопровождения для различных категорий младших школьников (одаренных детей, детей с ОВЗ, детей в ситуации школьной дезадаптации), а также оценка их долгосрочного эффекта на академическую успеваемость и социальное благополучие учащихся.

Литература:

1. Гребнева, В. А. Использование метода арт-терапии в развитии творческих способностей школьников в условиях взаимного обучения / В. А. Гребнева, М. В. Полякова // Материалы конференций ГНИИ «Нацразвитие». — 2018. — С. 234–240. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32656028> (дата обращения: 28.01.2026).
2. Еремина, Л. И. 1.3. Развитие творческих способностей школьников: психологический аспект / Л. И. Еремина // Диагностика и развитие творческих способностей личности: коллективная монография. — Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2023. — С. 29–38. — EDN OFHLCB. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_59553538_68799874.pdf (дата обращения: 28.01.2026).
3. Иванова, Г. П. Творческая одарённость младших школьников и особенности её развития / Г. П. Иванова, Н. Н. Ширкова, А. А. Марченко // Социально-гуманитарные знания. — 2023. — № 2. — С. 121–125. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskaya-odarennost-mladshih-shkolnikov-i-osobennosti-ee-razvitiya> (дата обращения: 28.01.2026).
4. Каяджик, Ю. А. Использование арт-терапии в развитии креативности младших школьников / Ю. А. Каяджик // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования. — 2023. — С. 424–431. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=58729269> (дата обращения: 28.01.2026).
5. Кушнир, С. Н. Творческий потенциал ребёнка в арт-терапии: от самовыражения к развитию / С. Н. Кушнир // Современные тенденции развития образования: интеграция науки и практики. — 2025. — С. 120–124. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_87404980_52971322.pdf (дата обращения: 28.01.2026).
6. Макарова, В. С. Педагогический потенциал арт-терапии в развитии младших школьников / В. С. Макарова // Искусство — культура — образование региону. — 2022. — С. 37–40. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49523207> (дата обращения: 28.01.2026).
7. Марьян, А. Г. Роль арт-терапии в творческом развитии младших школьников / А. Г. Марьян // Интеграция социально-философских и психолого-педагогических исследований современного общества. — 2022. — С. 146–150. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50316676> (дата обращения: 28.01.2026).
8. Милованова, Л. А. Арт-технологии как средство развития творческих способностей младших школьников / Л. А. Милованова // Детство, открытое миру. — 2021. — С. 247–249. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45740451> (дата обращения: 28.01.2026).
9. Паршенкова, Н. Л. Развитие творческих способностей у детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии (теоретический аспект проблемы) / Н. Л. Паршенкова // Сборник материалов научных конференций. — 2020. — С. 125–130. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44731689> (дата обращения: 28.01.2026).
10. Прибыткова, Ю. А. Арт-терапия как средство развития творческого потенциала младшего школьника / Ю. А. Прибыткова, В. В. Неволлина // Наука и социум: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — 2019. — С. 54–58. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38067967> (дата обращения: 28.01.2026).

11. Суспицына, Т. Е. Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии / Т. Е. Суспицына // Трансформация Российской науки в эпоху информационного общества. — 2024. — С. 127–130. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67341145> (дата обращения: 28.01.2026).
12. Чепурина, А. С. Арт-терапия как средство развития творческих способностей у младших школьников / А. С. Чепурина // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. — 2024. — С. 310–312. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67891238> (дата обращения: 28.01.2026).

Понятие и сущность педагогической деятельности: теоретико-методологический анализ в контексте современных образовательных трансформаций

Гугулян Ангелина Борисовна, студент

Научный руководитель: Ховякова Анна Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент
Сочинский государственный университет (Краснодарский край)

В статье проводится комплексный теоретико-методологический анализ понятия и сущности педагогической деятельности в условиях модернизации современной системы образования. Автор рассматривает эволюцию подходов к определению данной категории: от традиционной парадигмы трансляции знаний к гуманистической модели содействия саморазвитию личности. Детально анализируется структурно-функциональная организация педагогической деятельности, включающая целевой, мотивационный, операциональный и оценочно-рефлексивный компоненты. Особое внимание уделено специфике субъект-субъектного взаимодействия и трансформации средств педагогического воздействия в эпоху цифровизации. Сделан вывод о том, что неизменной сущностной характеристикой педагогической деятельности остается целенаправленное гуманистическое влияние на формирующуюся личность, а профессиональная компетентность педагога выступает ключевым условием реализации этого потенциала.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, сущность образования, структура деятельности, субъект-субъектные отношения, профессиональная компетентность, гуманизация, цифровая трансформация, рефлексия.

The concept and essence of pedagogical activity: theoretical and methodological analysis in the context of modern educational transformations

The article presents a comprehensive theoretical and methodological analysis of the concept and essence of pedagogical activity in the context of the modernization of the contemporary education system. The author examines the evolution of approaches to defining this category: from the traditional paradigm of knowledge transmission to the humanistic model of facilitating personality self-development. The structural and functional organization of pedagogical activity is analyzed in detail, including target, motivational, operational, and evaluative-reflective components. Special attention is paid to the specifics of subject-subject interaction and the transformation of pedagogical influence tools in the era of digitalization. It is concluded that the immutable essential characteristic of pedagogical activity remains the purposeful humanistic influence on the developing personality, and the teacher's professional competence acts as a key condition for realizing this potential.

Keywords: pedagogical activity, essence of education, activity structure, subject-subject relations, professional competence, humanization, digital transformation, reflection.

Введение

Актуальность исследования понятия и сущности педагогической деятельности в современном научном дискурсе обусловлена глубокими трансформациями, происходящими в глобальной и национальной системах образования. Переход от знаниевой парадигмы к компетентностной и личностно ориентированной моделям, закрепленный в обновленных Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), кардинально меняет требования к содержанию и характеру труда педагога [3, с. 42]. В условиях стремительной цифровизации, информа-

тизации общества и возрастания роли непрерывного образования (lifelong learning) традиционное понимание педагогической деятельности как простой трансляции информации от носителя знаний к реципиенту теряет свою объяснительную и прогностическую силу.

Проблема заключается в том, что в массовой педагогической практике зачастую происходит редукция сложной, многокомпонентной педагогической деятельности до узкофункционального инструктажа или административного контроля. Это приводит к девальвации гуманистического потенциала образования и росту профессионального выгорания педагогов, не видящих глубинного смысла в своих

действиях [8, с. 15]. В этой связи необходимо возвращение к фундаментальному теоретическому осмыслению того, что составляет ядро, структуру и сущностные характеристики педагогической деятельности. Целью данной статьи является системный анализ категории «педагогическая деятельность», раскрытие ее сущности через призму современных психолого-педагогических концепций и выявление условий ее эффективной реализации в меняющемся социокультурном контексте.

Эволюция и методологические подходы к определению педагогической деятельности

В истории педагогической мысли понятие педагогической деятельности эволюционировало параллельно с развитием философии, психологии и социологии. В классической дидактике (Я. А. Коменский, И. Ф. Герbart) она рассматривалась преимущественно как искусство преподавания, направленное на формирование ума и нравственности ученика через строгую регламентацию процесса обучения. В советской педагогике, опирающейся на марксистскую методологию, акцент сместился на воспитание «нового человека», а сама деятельность трактовалась как целенаправленное воздействие общества на подрастающее поколение [6, с. 88].

Современная наука базируется на деятельностном подходе, разработанном в трудах А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и П. Я. Гальперина. Согласно этой парадигме, педагогическая деятельность есть специфический вид социальной активности, предметом которой выступает развивающаяся личность, а продуктом — качественные изменения в ее познавательной, эмоционально-волевой и ценностно-смысловой сферах [4, с. 112].

И. А. Зимняя определяет педагогическую деятельность как «профессиональную деятельность по подготовке подрастающего поколения к жизни в современном обществе», подчеркивая ее двойственную природу: она является одновременно и управленческой (организация процесса), и коммуникативной (взаимодействие личностей) [3, с. 145]. Б. М. Бим-Бад расширяет это определение, включая в него аспект культуротворчества, где педагог выступает не просто исполнителем социальных заказов, а интерпретатором и транслятором культурных ценностей, адаптируя их к индивидуальным особенностям воспитанника [2, с. 56].

Таким образом, синтезируя различные подходы, можно определить педагогическую деятельность как целостную, целенаправленную, социально обусловленную систему взаимодействий субъекта (педагога) и объекта-субъекта (обучающегося), направленную на освоение социокультурного опыта и гармоничное саморазвитие личности.

Структурно-функциональная организация педагогической деятельности

Сущность любой деятельности раскрывается через ее структуру. Педагогическая деятельность, будучи сложным

системным образованием, включает в себя ряд взаимосвязанных компонентов, которые в совокупности обеспечивают достижение педагогических целей.

Мотивационно-целевой компонент. Является исходным и направляющим. Мотивы педагогической деятельности могут быть внутренними (призвание, интерес к предмету, любовь к детям) и внешними (материальное вознаграждение, социальный статус). Как отмечает А. К. Маркова, высшим уровнем профессионализма является доминирование внутренних мотивов, ориентированных на сам процесс и результат развития ученика [5, с. 74]. Цель в педагогической деятельности носит многоуровневый характер: от глобальной (формирование гармоничной личности) до оперативной (усвоение конкретной темы на уроке).

Содержательный (информационный) компонент. Включает в себя совокупность знаний, умений и навыков, которые подлежат усвоению, а также мировоззренческие и ценностные установки, транслируемые педагогом. В современных условиях этот компонент требует постоянной актуализации и отбора в соответствии с принципами научности, доступности и систематичности.

Операционально-технологический компонент. Представляет собой совокупность приемов, методов, средств и форм организации педагогического процесса. Именно здесь реализуется педагогическое мастерство как способность оптимально выбирать и комбинировать средства воздействия в зависимости от конкретной педагогической ситуации [9, с. 103].

Оценочно-рефлексивный компонент. Завершает цикл деятельности, обеспечивая обратную связь. Рефлексия позволяет педагогу проанализировать соответствие достигнутых результатов поставленным целям, оценить эффективность выбранных методов и скорректировать дальнейшую стратегию. И. С. Якиманская подчеркивает, что без развитой рефлексии педагогическая деятельность превращается в механическое ремесло [11, с. 89].

Функциональная сторона педагогической деятельности традиционно описывается через модель Н. В. Кузьминой, выделяющую пять взаимосвязанных функций:

- гностическая (изучение ученика, предмета, себя как педагога);
- конструктивная (отбор и планирование учебного материала, проектирование деятельности);
- организаторская (включение учащихся в различные виды деятельности, организация собственного труда);
- коммуникативная (установление педагогически целесообразных взаимоотношений с учениками, коллегами, родителями);
- конструктивно-рефлексивная (анализ и оценка результатов) [6, с. 115].

В современных исследованиях (например, в работах Г. М. Коджаспировой) к этому перечню часто добавляют прогностическую функцию (предвидение результатов и возможных трудностей) и креативную функцию (способность к педагогическому поиску и инновациям) [7, с. 62].

Сущностные характеристики педагогической деятельности в современных условиях

Сущность педагогической деятельности не является статичной категорией; она исторически изменчива и зависит от доминирующей в обществе образовательной парадигмы. Если в XX веке доминировала авторитарная, субъект-объектная модель (педагог как единственный носитель истины, ученик как пассивный объект воздействия), то XXI век утвердил гуманистическую, субъект-субъектную парадигму.

Субъект-субъектный характер означает признание за обучающимся права на собственную активность, выбор образовательной траектории и уважение его достоинства. Сущность деятельности педагога в этом контексте смещается от «научения» к «содействию в учении», от директивного управления к фасилитации и тьюторскому сопровождению. Педагог становится не источником информации, а навигатором в информационном пространстве и модератором образовательного процесса [1, с. 34].

Особую специфику в последние годы приобретает цифровая трансформация педагогической деятельности. Внедрение дистанционных технологий, искусственного интеллекта и цифровых образовательных сред кардинально меняет операциональный компонент. Однако, как справедливо отмечает А. Г. Асмолов, цифровизация не меняет сущности педагогической деятельности, а лишь трансформирует ее инструментарий. «Машина может передать информацию, но она не может воспитать, сопережить или стать личностным ориентиром» [1, с. 41]. Следовательно, в условиях цифровизации возрастает ценность именно коммуникативной и мотивационной функций педагога, его способности создавать эмоционально благоприятный климат и формировать смысловые ориентиры, что принципиально недоступно алгоритмическим системам.

Еще одной сущностной характеристикой современной педагогической деятельности является ее инклюзивная направленность. Педагог сегодня обязан владеть методами дифференцированного и индивидуализированного подхода, чтобы обеспечить равные образовательные возможности для детей с различными особенностями развития, что требует высочайшего уровня эмпатии и профессиональной гибкости [10, с. 28].

Профессиональная компетентность как условие реализации сущности педагогической деятельности

Реализация описанной сущности и структуры невозможна без высокого уровня профессиональной компе-

тентности педагога. В современной науке это понятие трактуется интегративно. Оно включает в себя не только предметные знания (hard skills), но и универсальные надпредметные умения (soft skills): эмоциональный интеллект, коммуникативную гибкость, критическое мышление и способность к непрерывному самообразованию.

Важнейшим механизмом поддержания и развития этой компетентности выступает педагогическая рефлексия. Способность педагога анализировать свои действия, признавать ошибки и искать новые пути решения педагогических задач является маркером его профессионализма. Н. Е. Щуркова указывает, что именно рефлексия превращает простой педагогический опыт в профессиональное мастерство, позволяя учителю выйти за рамки шаблонов и действовать творчески в нестандартных ситуациях [10, с. 55].

Кроме того, сущность педагогической деятельности неразрывно связана с этическим компонентом. Педагогическая этика, основанная на принципах гуманизма, справедливости и уважения, служит внутренним регулятором действий учителя, гарантируя, что педагогическое воздействие не перерастет в психологическое давление или манипуляцию.

Заключение

Подводя итоги теоретико-методологического анализа, следует констатировать, что педагогическая деятельность представляет собой сложную, динамичную, многокомпонентную систему, сущность которой заключается в целенаправленном, гуманистически ориентированном взаимодействии субъектов образовательного процесса, направленном на развитие и саморазвитие личности.

Несмотря на радикальные изменения в инструментарии (цифровизация) и социальных запросах (компетентный подход, инклюзия), неизменным ядром педагогической деятельности остается «человеческий фактор»: способность педагога увидеть в ученике уникальную личность, мотивировать ее к познанию и создать условия для раскрытия потенциала. Структурный анализ показывает, что эффективность этой деятельности зависит от слаженной работы мотивационного, содержательного, операционального и рефлексивного компонентов.

Дальнейшие научные изыскания в данной области целесообразно направить на изучение механизмов формирования цифровой педагогической компетентности и разработку моделей профилактики профессионального выгорания, поскольку сохранение психологического ресурса педагога является фундаментальным условием реализации гуманистической сущности образования.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. — М.: Смысл, 2021. — 480 с.
2. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: учебное пособие. — М.: Издательство РАО, 2019. — 576 с.

3. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2020. — 432 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. — М.: Логос, 2022. — 384 с.
5. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник для академического бакалавриата. — М.: Юрайт, 2023. — 704 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, 2019. — 352 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма педагога. — М.: Знание, 2018. — 312 с.
8. Смирнов И. П., Глебова Н. В. Профессиональное выгорание педагогов в условиях цифровизации образования // Педагогика и психология образования. — 2024. — № 1. — С. 12–21.
9. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2021. — 576 с.
10. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология: учебное пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2022. — 224 с.
11. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М.: Сентябрь, 2020. — 112 с.

Специфика реализации театральной технологии в обучении русскому языку как иностранному

Гукова Юлия Александровна, преподаватель
Белорусский государственный университет (г. Минск, Беларусь)

В статье описываются теоретические основы театральной педагогики, основные принципы и психологические механизмы творческой деятельности. Обращается внимание на отсутствие достаточного интереса к театральной технологии в практике преподавания РКИ. Описываются элементы театральной технологии и рассматриваются этапы ее реализации в обучении РКИ. Указываются преимущества и недостатки применения театральной технологии, призывая к активному использованию ее элементов в обучении языкам. В целом, статья направлена на продвижение театральной технологии как эффективного метода обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: игровая деятельность, иностранный язык, не прямое обучение, продуктивная инновационная технология, ролевая игра, театральная технология.

Театральная технология в обучении РКИ связана с игровой деятельностью. Будучи технологией непрямого обучения иностранным языкам, в том числе РКИ, театральная технология ориентирована на практическое усвоение иностранного (русского) языка в ходе подготовки и проведения различных спектаклей, постановок, мизансцен и т. п.

Теоретическими основами театральной технологии, применяемой в обучении РКИ, являются положения театральной педагогики. Л. В. Московкин и Г. Н. Шамонина отмечают, что в России при учебных заведениях часто создавались театры, и участие учеников в постановках становилось важнейшим средством их воспитания и обучения [8, с. 43].

В России научные основы театральной педагогики были заложены в 1920-х годах, а основные принципы были сформулированы на основе творческих изысканий В. Э. Мейерхольда и К. С. Станиславского [8, с. 44]. Возможности реализации принципов театральной педагогики в образовании рассматривались в работах О. А. Антоновой [1], В. А. Ильева [5] и др.

Большое значение для формирования теоретических основ театральной технологии как продуктивной инновационной технологии обучения РКИ имеет изучение

психологических механизмов творческой деятельности. Этому посвящены монографии Л. С. Выготского [3], А. Н. Леонтьева [7], Ж. Пиаже [10] и др. Особенности использования театральной технологии или ее элементов в преподавании иностранных языков раскрыты в методических работах Е. Г. Кашиной [6], Т. А. Пырковой [11], М. Флеминга [12]. Среди зарубежных преподавателей-практиков можно выделить А. Малю, А. Даффа [13] и К. Уилсона [14], которые применяли театральную технологию на своих уроках и затем описали опыт преподавания английского языка как иностранного на основе игровой деятельности обучающихся. Констатируется, что «в настоящее время накоплен богатый опыт использования театральной технологии в средней и высшей школе» [8, с. 44], однако с этим трудно согласиться. Обзор специальной литературы по применению театральной технологии в обучении иностранным языкам в языковых и неязыковых вузах показывает, что этой технологии не уделяется достаточного внимания в практике преподавания РКИ, и количество методических изысканий в этой области отнюдь не велико, хотя время от времени публикуются, к примеру, описания успешных ролевых игр, организуемых студентами и преподавателями в целях развития и совершенствования коммуникативной компетенции обучающихся

(В. В. Доброжанская [4], О. Л. Вавелюк [2], Н. И. Пантыкина [9] и др.).

Востребованность театральной технологии в обучении РКИ обусловлена целым рядом ее преимуществ как продуктивной инновационной педагогической технологии: 1) повышением образовательного уровня инофонов; 2) значительным расширением и обогащением их лексического запаса; 3) экономией времени на обучение и практическим усвоением языкового материала; 4) мотивацией к проявлению, раскрытию творческого потенциала; 5) опытом коллективной работы, воспитанием культуры межличностного общения и взаимодействия и др.

К элементам театральной технологии в преподавании иностранных языков, в том числе РКИ, относятся:

1) драматизация (здесь в узком смысле) (разыгрывание диалогов, которые заранее разобраны с преподавателем или самостоятельно и выучены);

2) спектакли (постановка драматических произведений);

3) ролевые игры (действия в условиях проявления различных аспектов межличностных или социально-деловых отношений) [8, с. 46–51].

Отличие ролевой игры от драматизации состоит в том, что ролевая игра строится по предложенному или импровизированному сюжету, основу же драматизации составляет определенное художественное произведение. Кроме того, понятие драматизация шире и включает в себя ролевую игру как вид.

Ниже приводится ряд различных способов использования драматизации в преподавании иностранных языков, начиная с очень простых действий и заканчивая полноценными театральными постановками. Этот перечень не является исчерпывающим.

1. *Пантомима* (ее можно использовать в качестве наглядной семантизации; можно предлагать обучающихся описывать происходящее в аудитории, в частности действия других).

2. *Сказки* (сказки легко превращаются в сценки, которые можно разыгрывать).

3. *Импровизация* (импровизации могут быть «структурированными» или «свободными»).

4. *Чтение пьес* (выразительное чтение вслух драматических произведений и/или их фрагментов не требует запоминания текста, но при этом обеспечивает полноценную работу над произносительной стороной речи).

5. *Мини-спектакли* (изучение коротких сцен, которые затем представляются аудитории, в некоторых случаях целесообразнее, чем поиск идеальной пьесы для требуемого уровня обучающихся с нужным количеством мужских и женских ролей);

6. *Написание и постановка пьесы* (постановка обучающимися собственной оригинальной пьесы представляет собой продуктивный и очень увлекательный способ изучения иностранного языка; можно также переделать рассказ в пьесу).

Применение театральной технологии в целом и даже некоторых ее элементов требует существенной подготовки от преподавателя, который должен быть не только увлеченным и мотивированным, но и обладать хотя бы минимальными знаниями основ театрального ремесла, набором компетенций, необходимых и достаточных для организации игровой деятельности инофонов в контексте целей и задач обучения РКИ.

В описание театральной технологии как технологии непрямого обучения иностранному языку обязательно включается рассмотрение определенных этапов ее применения. Так, если речь идет о внеаудиторной работе студенческого театра, то вначале первой задачей организатора (часто преподавателя РКИ) является создание актерского коллектива. Оптимальный состав такой труппы — 10–15 человек [8, с. 52]. Если театр создан и уже разыграно несколько пьес, то многие этапы работы над постановками становятся привычными, «алгоритмизируются». Следующим этапом является выбор пьесы или ее фрагмента для постановки (разыгрывания), при этом в выборе произведения для постановки следует придерживаться определенных критериев, сформулированных методистами [8, с. 54]. Они касаются соответствия языкового материала пьесы или фрагмента уровню владения РКИ, возможности/невозможности адаптации текста-основы, тематики и проблематики произведения и др. Важным этапом является этап распределения ролей, на котором обязательно учитываются индивидуальные особенности обучающихся. На этапе чтения и обсуждения пьесы следует читать вслух по ролям, обращая внимание на все имеющиеся пометы в тексте (логические ударения и другие выделения, паузы и т. п.). Затем следуют репетиции (с отработкой правильного произношения, пластики и мимики «актеров», с музыкальным сопровождением при его необходимости и т. п.). Кульминационный этап — показ спектакля — требует предельной концентрации внимания и сил всех участников: от преподавателя-режиссера до участников, обеспечивающих техническую поддержку спектакля. На завершающем этапе применения театральной технологии организуется общее обсуждение спектакля, предлагается написать отзыв о спектакле или рецензию на него (при соответствующем уровне языковой подготовки иностранных обучающихся). В сущности, все действия, предпринимаемые со стороны преподавателя и обучающихся, укладываются в традиционные этапы *подготовки, кульминации и завершения* работы. Безусловно, только увлеченный преподаватель будет готов тратить много сил и энергии на организацию актерского коллектива, выбор пьесы или создание собственного сценария, организацию репетиций, показа и последующего обсуждения, обмена впечатлениями в учебной группе.

Театральная технология предполагает активное общение обучающихся участников друг с другом, возможность их самовыражения и психологического раскрепощения, творческого развития. Она дает положительные

эмоции, которые невозможно вызвать, «создать» искусственно. Безусловно, существенным преимуществом театральной технологии в обучении РКИ является развитие у инофонов комплекса речевых умений, в котором объединены умения говорения, аудирования, чтения и письменной речи. Однако данная продуктивная инновационная технология, применяемая в обучении РКИ, не лишена недостатков. К «минусам» относят скептицизм обучающихся, непреодолимость психологических и других

барьеров, определенного рода дезорганизацию учебного процесса, хаос и общую расслабленность обучающихся [14, с. 9–12]. Однако это не означает, что некоторые элементы театральной технологии не могут быть полезными инструментами для обучения инофонов.

Неоспоримый «плюс» использования театральной технологии в обучении иностранным языкам и РКИ, в частности, состоит в том, что «через какое-то время все актеры становятся сильными учениками» [8, с. 61].

Литература:

1. Антонова, О. А. Школьный театр в истории образования России (XVII–XXI вв.) / О. А. Антонова. — СПб.: СПбГУСЭ, 2006. — 347 с.
2. Вавелюк, О. Л. Обучение иностранному языку посредством театральных постановок / О. Л. Вавелюк // Вопросы методики преподавания в вузе. — 2014. — № 3(17). — С. 440–443.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: книга для учителя / Л. С. Выготский. — М.: Просвещение, 1991. — 92 с.
4. Доброжанская, В. В. Задания повышенной интеллектуальной трудности на уроках русского языка / В. В. Доброжанская // Русский язык за рубежом. — 1991. — № 1. — С. 36–45.
5. Ильев, В. А. Когда урок волнует: (театральная технология в педагогическом творчестве): учеб. пособие / В. А. Ильев. — Пермь: Пермский гос. ин-т искусства и культуры, 2008. — 376 с.
6. Кашина, Е. Г. Театральные технологии подготовки учителя иностранного языка / Е. Г. Кашина. — Самара: Самарский ун-т, 2003. — 296 с.
7. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А. Н. Леонтьев. — М.: Смысл, 2009. — 424 с.
8. Московкин, Л. В. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Л. В. Московкин, Г. Н. Шамонина; под ред. Л. В. Московкина. — М.: Русский язык. Курсы, 2017. — 144 с.
9. Пантыкина, Н. И. Театр в образовании: опыт применения театральных постановок в обучении иностранному языку / Н. И. Пантыкина // Педагогика. Гуманитарные исследования. — 2019. — № 1 (22). — С. 117–120.
10. Пиаже, Ж. Схемы действия и усвоение языка / Ж. Пиаже // Семиотика: Антология / сост. и общ. ред. Ю. С. Степанов. — М.: Академ. проект: Деловая кн., 2001. — 702 с.
11. Пыркова, Т. А. Театрализация в формировании лингвистической компетенции / Т. А. Пыркова // Потенциал современной науки: сб. ст. по материалам IX Междунар. науч. конф. «Наука в центральной России». — Липецк, 2014. — № 7. — С. 96–99.
12. Fleming, M. Starting Drama Teaching. — Routledge, Abingdon. — 2011. — 200 p.
13. Maley, A. Drama techniques in language learning / A. Maley, A. Duff. — New York: Cambridge University Press, 2005. — 257 p.
14. Wilson, K. Drama and Improvisation / K. Wilson. — Oxford University Press, 2013. — 180 p.

Специфика реализации экскурсионной технологии в обучении русскому языку как иностранному

Гукова Юлия Александровна, преподаватель
Белорусский государственный университет (г. Минск, Беларусь)

В статье подчеркивается, что экскурсионная педагогика стремится учесть глобальные изменения, такие как компьютеризация, увеличение объема информации и важность исследовательских элементов. Также делается акцент на различие между экскурсией как формой непрямого обучения языку и экскурсией как элементом профессиональной деятельности экскурсовода. Описывается процесс подготовки и проведения экскурсии, включающий различные этапы и особенности. Рассматривается важность виртуальных экскурсий как современного средства обучения иностранному языку. Таким образом, статья представляет экскурсионную технологию как эффективное средство обучения русскому языку, предлагая практические рекомендации по ее реализации и акцентируя важность данного метода в формировании лингвистических и культурных компетенций учащихся.

Ключевые слова: маршрут экскурсии, не прямое обучение, практика преподавания, учебная экскурсия, экскурсионная педагогика, экскурсионная технология.

Экскурсионная технология в обучении РКИ предполагает овладение языком во время самостоятельной подготовки и проведения различных экскурсий.

Слово «экскурсия» произошло от латинского *excursio* — «прогулка, поездка». Традиционно под экскурсией понимали заранее подготовленный показ объектов, представляющих интерес для экскурсантов, и рассказ о них (монолог экскурсовода и пассивное восприятие информации экскурсантами). Теперь же под экскурсией чаще понимается совместная деятельность экскурсовода и экскурсантов в процессе изучения явлений действительности, наблюдаемых в естественных условиях (памятники истории и культуры, памятные места, географические объекты и др.) или на экспозициях в специально созданных хранилищах коллекций (музей, выставка). В этом определении подчеркивается диалогический характер приобретения информации, характерный для современного личностно ориентированного обучения [10, с. 20].

Теоретическую основу экскурсионной технологии обучения иностранному языку составляют основные принципы и положения экскурсионной педагогики [10, с. 18]. Л. В. Московкин и Г. Н. Шамонина обращают внимание на специфику современной экскурсионной педагогики: «Для экскурсионной педагогики последних лет характерно стремление учесть глобальные изменения, происходящие в современном обществе: личностную ориентацию обучения, компьютеризацию учебного процесса, возрастание объема информации, поступающей к учащемуся через визуальный канал, возрастание роли исследовательских элементов в обучении, замену монологического типа передачи информации о культуре диалогическим» [10, с. 19–20].

Научные положения, разработанные специалистами в области экскурсионной педагогики в 1920-х гг., в дальнейшем оставались основой для экскурсионной работы с учащимися, в том числе иностранными, на протяжении многих десятилетий. Данная проблематика раскрывается в работах И. А. Гурицкой [4], Н. Г. Большаковой [3], Н. Г. Музыченко [11] и др. Поскольку не всегда возможно организовать выездную экскурсию, на помощь преподавателю приходят компьютерные технологии. Обучающий потенциал виртуальных экскурсий в практике преподавания иностранных языков и РКИ, в частности, описывается в работах А. М. Лесохиной [9], Н. Н. Балабас [2], Е. А. Расолько [12] и др. Интересный опыт проведения тематической мультимедийной экскурсии для полиязычной группы иностранных слушателей довузовского курса Института филологии Московского государственного педагогического университета представлен в статье О. А. Стрелковой и О. Ю. Рязуновой [13].

Экскурсия как форма непрямого обучения языку и ключевой компонент экскурсионной технологии как

технологии непрямого обучения РКИ отличается от экскурсии как элемента профессиональной деятельности экскурсовода. Различия состоят в целевых установках подготовки и проведения экскурсии. Учащиеся готовят экскурсию прежде всего для себя, для овладения новыми знаниями и развития речевых умений, несмотря на то что итоговое событие (собственно проведение экскурсии, т. е. кульминация работы) адресовано другим лицам (как правило, соученикам). Экскурсовод же изначально готовит экскурсию не для себя, а для других.

В экскурсионной педагогике одним из ключевых понятий выступает понятие «учебная экскурсия». К слову, учебные экскурсии (обычно во внеаудиторное время) проводились на начальном этапе обучения РКИ уже с 1960-х гг. Учебные экскурсии способствуют формированию лингвострановедческой, языковой, речевой и коммуникативной компетенций, расширению историко-культурного и социального кругозора. В экскурсионной работе важно не только сообщить что-то новое, но и сформировать ценностное отношение к объекту экскурсионного внимания [5, с. 59–61; 6, с. 63–64]. Таким образом, проведение экскурсий не рассматривается в отрыве от целей обучения РКИ.

Между тем важно различать экскурсионную технологию как продуктивную инновационную технологию, т. е. технологию непрямого обучения иностранным языкам, и собственно учебную экскурсию. Так, экскурсионная технология предполагает активную деятельность инофонов по подготовке и проведению экскурсии, в то время как во время учебной экскурсии обучающиеся ведут себя, как правило, пассивно.

Важно отметить, что экскурсия не заменяет учебный процесс — она дает возможность приобрести дополнительные и/или, как определяют их методисты, «альтернативные» знания, которые невозможно получить на уроке (практическом занятии) или возможно это сделать, но лишь фрагментарно [10, с. 19].

Как форма организации учебного процесса, экскурсия выполняет следующие функции: 1) реализует принцип наглядности обучения, так как во время экскурсии иностранные обучающиеся непосредственно знакомятся с изучаемыми предметами и явлениями; 2) повышает уровень межкультурной коммуникации; 3) обеспечивает процесс научности обучения и укрепляет его связь с жизнью, с практикой [8, с. 464].

Процесс подготовки экскурсии довольно сложный, требует много времени и предполагает прохождение определенных этапов. Не случайно в экскурсоведении выделяют до 15 этапов подготовки экскурсии [7, с. 121]. В методике преподавания РКИ описание экскурсионной технологии также включает несколько этапов (с тем или иным количеством стадий): от определения темы и сбора материала

до обсуждения результатов и рефлексивной деятельности. Обучающиеся проходят подготовительный этап, на котором ставятся те или иные задачи, вводятся языковые единицы (названия объектов экскурсии, фоновая и безэквивалентная лексика, причем для семантизации этих единиц применяются различные способы и приемы, их выбор диктуется методическими соображениями [14, с. 116–122]), основной (проведение экскурсии) и заключительный (обсуждение экскурсии и выражение оценочного отношения, своего мнения о ней в форме устного монологического высказывания или письменного отзыва).

Подготовка экскурсии начинается с определения ее темы, которая должна соответствовать интересам и потребностям обучающихся. Определить тему экскурсии можно с помощью беседы или анкетирования. Тема определяет отбор экскурсионных объектов. Далее предполагается сбор материала по теме экскурсии с ограниченным контролем со стороны преподавателя. Затем определяется последовательность показа экскурсионных объектов, т. е. составляется маршрут экскурсии. Преподаватель помогает в отборе объектов и составлении маршрута. Следует ориентироваться на «срочную» экскурсию (не более двух часов) и лимит объектов (не более 10). Маршрут экскурсии должен быть составлен так, чтобы переход между объектами не превышал 10 минут. Хорошо, когда составлена схема маршрута с указанием объектов и порядком их осмотра.

Важным компонентом подготовки экскурсии является составление ее текста (рассказа экскурсовода). Текст экскурсии составляется студентами с помощью преподавателя, который проверяет и правит его с учетом уровня языковой подготовки учебной группы. Текст подчиняется порядку показа экскурсионных объектов, дополняет и поясняет то, что видят экскурсанты. На данном этапе создаются благоприятные условия для применения элементов прямого обучения русскому языку: преподаватель комментирует трудные случаи русской грамматики, объясняет студентам значение слов и отрабатывает их произношение.

Основной (кульминационный) этап — проведение экскурсии. При этом необязательно, чтобы один студент вел всю экскурсию (тем более если над текстом экскурсии работали несколько человек).

Заключительный этап дает возможность обсудить проведенную экскурсию, выразить свое отношение, мнение о ней в той или иной форме.

В сущности, экскурсия как ключевое понятие данной продуктивной инновационной технологии представляет

собой синтез показа и рассказа. Эти элементы экскурсии являются взаимосвязанными и взаимообусловленными: наличие тех или иных объектов показа определяет содержание рассказа, а рассказ непременно предполагает наличие определенных объектов показа. Следует отметить, что ведущее место все же занимает показ, который ведется в соответствии с хорошо продуманным, заранее составленным планом и сопровождается рассказом с пояснениями и выводами.

Особыми характеристиками обладают так называемые виртуальные экскурсии, различные виды которых используются и в практике преподавания РКИ: фото- и видеоэкскурсии, мультимедийные экскурсии (в виде электронных презентаций, разработанных обучающимися и/или преподавателем); видеотуры (как правило, они размещены на сайтах музеев). К преимуществам виртуальных экскурсий можно отнести «оперативную свободу» [13, с. 76] (необходима лишь комната или лекционный зал и мультимедийное оборудование), доступность всех объектов для наблюдения, экономию времени, реверсивность (возможность просматривать, пересматривать и останавливаться на самых интересных событиях), независимость от погоды (по сравнению с реальными экскурсиями), возможность использования различных заданий для обучающихся. Виртуальные мультимедийные экскурсии являются отличным наглядным (аудиовизуальным) средством не только презентации объектов культурного значения, но и формирования, развития и совершенствования навыков и умений аудирования.

Следует отметить, что виртуальные видеоэкскурсии, подготовленные экскурсоводами и озвученные профессиональными дикторами, требуют от инофонов достаточно высокого уровня владения русским языком (B2 и выше), и это определяет целесообразность их использования на основном и продвинутом этапах обучения РКИ. Вместе с тем виртуальные экскурсии и/или их элементы могут найти то или иное применение и на начальном этапе [1, с. 130].

Таким образом, экскурсии являются весьма эффективной формой обучения иностранному языку за счет активного погружения в естественную иноязычную культурную среду. Продуктивная инновационная технология, в основе которой лежит экскурсионная или экскурсионно-исследовательская деятельность, может применяться на всех этапах обучения РКИ: начальном, основном и продвинутом, однако каждый из них характеризуется определенными особенностями реализации данной технологии.

Литература:

1. Аду, С. С. Элементы виртуальных экскурсий как способ социокультурной адаптации иностранных учащихся на разных этапах изучения русского языка как иностранного в ситуации онлайн-обучения / С. С. Аду, Е. С. Козловская // Современное педагогическое образование. — 2020. — № 11. — С. 129–132.
2. Балабас, Н. Н. Виртуальная экскурсия как инновационный метод обучения иностранным языкам / Н. Н. Балабас // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2017. — № 5(71). — Ч. 2. — С. 162–164.

3. Большакова, Н. Г. Учебные экскурсии как вариант диалога культур в процессе изучения русского языка как иностранного / Н. Г. Большакова, И. И. Галанкина, Л. А. Ильина // Русско-славянский диалог: язык, литература, культура: материалы Междунар. науч. конф., Ин-т русского языка и культуры МГУ им. М. В. Ломоносова, Ин-т филологии истории РГГУ, Москва, 8–9 ноября 2017 г. — М.: МАКС Пресс, 2017. — С. 213–218.
4. Гурицкая, И. А. Пути реализации лингвострановедческих задач преподавания русского языка с учетом места обучения иностранных учащихся / И. А. Гурицкая // Русский язык за рубежом. — 1986. — № 2. — С. 67–70.
5. Добрина, Н. А. Экскурсоведение: учеб. пособие / Н. А. Добрина. — М.: ФЛИНТА, 2013. — 288 с.
6. Долженко, Г. П. Экскурсионное дело: учеб. пособие / Г. П. Долженко. — М.: МарТ, Ростов н/Д.: МарТ, 2006. — 304 с.
7. Емельянов, Б. В. Экскурсоведение: учебник / Б. В. Емельянов. — М.: Сов. спорт, 2009. — 216 с.
8. Кавинкина, И. Н. Лингвострановедческий потенциал экскурсии в обучении магистрантов-иностранцев / И. Н. Кавинкина // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XX междунар. науч.-практ. конф., Минск, 3 октября 2019 г. / Бел. гос. мед. ун-т; редкол.: Т. Н. Мельникова (отв. ред.) [и др.]. — Минск: Научный мир, 2020. — С. 463–467.
9. Лесохина, А. М. Виртуальная экскурсия в музей как форма дистанционного обучения иностранным языкам и РКИ / А. М. Лесохина // Дистанционное обучение: актуальные вопросы: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 16 июля 2020 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. — Чебоксары: ИД «Среда», 2020. — С. 72–75.
10. Московкин, Л. В. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Л. В. Московкин, Г. Н. Шамонина; под ред. Л. В. Московкина. — М.: Русский язык. Курсы, 2017. — 144 с.
11. Музыченко, Н. Г. Экскурсия в минералогический музей как форма внеаудиторной работы по РКИ / Н. Г. Музыченко // Технологии обучения РКИ (языкам) и диагностика речевого развития: материалы XVIII Междунар. науч.-практ. конф. под эгидой МАПРЯЛ, Минск, 13–14 сент. 2013 г. — Минск: Изд-во БГЭУ, 2013. — С. 30–31.
12. Расолько, Е. А. Виртуальная экскурсия по музеям мира в преподавании русского языка как иностранного / Е. А. Расолько // Идеи. Поиски. Решения: сб. ст. и тез. X Междунар. науч. практ. конф., Минск, 23 ноября 2016 г. / редкол.: Н. Н. Нижнева (отв. редактор) [и др.]. — В 6 частях. — Часть 3. — Минск: БГУ, 2017. — С. 114–118.
13. Стрелкова, О. А. Виртуальная экскурсия по русской культуре с иностранными студентами начального уровня владения русским языком как иностранным / О. А. Стрелкова, О. Ю. Рязова // Русистика без границ. — 2020. — Т. 4, кн. 2. — С. 70–79.
14. Шукин, А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учеб.-метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного / А. Н. Шукин. — М.: Русский язык. Курсы, 2012. — 784 с.

Методика коррекции трудностей в обучении на основе результатов педагогической диагностики: теоретико-методологический и практический аспекты

Данько Татьяна Владимировна, студент

Научный руководитель: Ховякова Анна Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент
Сочинский государственный университет (Краснодарский край)

Статья посвящена разработке и теоретическому обоснованию комплексной методики коррекции трудностей в обучении, базирующейся на данных углубленной педагогической диагностики. В работе рассматриваются теоретико-методологические подходы к пониманию природы трудностей в обучении, отличающие их от стойкой академической неуспеваемости и нозологических форм дизонтогенеза. Авторами предложена трехуровневая модель педагогической диагностики, включающая скрининговый, содержательный и динамический этапы, что позволяет выявить не только факт наличия трудностей, но и их генезис (когнитивный, мотивационный или регуляторный). На основе полученных диагностических данных разработан алгоритм построения индивидуального образовательного маршрута, интегрирующий специализированные коррекционные упражнения, приемы саморегуляции и методы деятельностного подхода. Практическая часть статьи содержит описание результатов апробации методики в условиях общеобразовательной начальной школы, демонстрирующих статистически значимое повышение уровня сформированности учебных навыков и познавательной активности у обучающихся.

Ключевые слова: трудности в обучении, педагогическая диагностика, коррекционная методика, индивидуальный образовательный маршрут, когнитивный дефицит, академическая неуспеваемость, психолого-педагогическое сопровождение, начальная школа.

Methodology for correcting learning difficulties based on the results of pedagogical diagnostics: theoretical, methodological and practical aspects

The article is devoted to the development and theoretical substantiation of a comprehensive methodology for correcting learning difficulties, based on the data of in-depth pedagogical diagnostics. The paper examines the theoretical and methodological approaches to understanding the nature of learning difficulties, distinguishing them from persistent academic failure and nosological forms of dysontogenesis. The authors propose a three-level model of pedagogical diagnostics, including screening, substantive, and dynamic stages, which makes it possible to identify not only the fact of difficulties, but also their genesis (cognitive, motivational, or regulatory). Based on the obtained diagnostic data, an algorithm for constructing an individual educational route has been developed, integrating specialized corrective exercises, self-regulation techniques, and activity-based methods. The practical part of the article contains a description of the results of the methodology's approbation in a general education primary school, demonstrating a statistically significant increase in the level of formation of academic skills and cognitive activity in students.

Keywords: learning difficulties, pedagogical diagnostics, correction methodology, individual educational route, cognitive deficit, academic failure, psychological and pedagogical support, primary school.

Введение

Актуальность исследования проблематики трудностей в обучении (ТВО) в современной педагогической науке и практике обусловлена рядом объективных факторов. Во-первых, реализация Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) предполагает обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех категорий обучающихся, включая детей с различными вариантами дизонтогенеза и педагогической запущенности [6, с. 45]. Во-вторых, наблюдается устойчивая тенденция к росту числа школьников, испытывающих специфические затруднения при усвоении программного материала, что не всегда коррелирует с интеллектуальной недостаточностью, но требует целенаправленного педагогического вмешательства [8, с. 12].

Проблема заключается в том, что традиционная школьная практика часто подменяет понятие «трудности в обучении» понятием «академическая неуспеваемость», применяя к таким детям унифицированные методы повторного объяснения материала или административного давления, которые не затрагивают истинные причины возникающих затруднений. Как справедливо отмечает Р. Д. Тригер, без понимания генеза трудностей любые коррекционные мероприятия носят хаотичный характер и не приводят к стойкой положительной динамике [11, с. 58]. В этой связи разработка научно обоснованной методики коррекции, жестко детерминированной результатами многоаспектной педагогической диагностики, представляет собой актуальную научно-практическую задачу. Целью данной статьи является описание и обоснование такой методики, а также демонстрация ее эффективности в условиях реальной образовательной среды.

Теоретические основы понимания трудностей в обучении

В отечественной психолого-педагогической литературе понятие «трудности в обучении» рассматривается

в широком и узком смыслах. В широком смысле под ТВО понимается любое отклонение от нормативного хода усвоения знаний, умений и навыков, вызванное как эндогенными (биологическими), так и экзогенными (социально-педагогическими) факторами. В узком, специально-педагогическом смысле, ТВО трактуются как преходящие или стойкие состояния, при которых ребенок, обладая сохранным интеллектом и первично сохранными анализаторами, испытывает специфические затруднения в овладении отдельными учебными навыками (чтением, письмом, счетом) из-за несформированности высших психических функций (ВПФ) или дефицита учебных мотивов [2, с. 112].

Важно проводить дифференциацию между ТВО и стойкой неуспеваемостью. Неуспеваемость является интегративным показателем, фиксирующим итог обучения, тогда как трудности в обучении — это процессуальная характеристика, указывающая на «узкие места» в механизме усвоения. Согласно культурно-исторической теории Л. С. Выготского, любая трудность в обучении есть не что иное, как рассогласование между требованиями учебной деятельности и актуальным уровнем развития ребенка, находящимся в зоне его ближайшего развития [2, с. 134]. Задача педагога-диагноста и корректора заключается в том, чтобы выявить конкретный дефицитарный компонент (например, фонематический слух, зрительно-пространственный гнозис, произвольная регуляция) и выстроить «лестницу» коррекционных воздействий, компенсирующих этот дефицит.

А. Н. Леонтьев подчеркивал, что деятельность есть не просто сумма действий, а целостная система, где мотив, цель и операции находятся в сложном взаимодействии [5, с. 89]. Следовательно, трудности в обучении могут быть обусловлены не только операциональной несформированностью (ребенок не знает, как делать), но и мотивационно-потребностной сферой (ребенок не понимает, зачем это делать, или имеет негативный опыт предыдущих неудач). Это диктует необходимость комплексного, многоуровневого диагностического подхода.

Методика педагогической диагностики как основа коррекции

Эффективная коррекция невозможна без точной диагностики. Предлагаемая методика опирается на трехуровневую модель педагогической диагностики, разработанную на основе трудов Н. Я. Семаго и М. М. Семаго [9, с. 67].

Первый уровень: ориентировочный (скрининговый). Цель: выявление группы риска и первичная локализация проблемы. Инструментарий включает анализ школьной документации (тетрадей, контрольных работ), карту наблюдений за учебной деятельностью (оценивается темп работы, отвлекаемость, потребность в помощи взрослого), а также экспресс-тестирование по ключевым предметам (русский язык, математика). На этом этапе педагог фиксирует не просто количество ошибок, а их качественную специфику. Например, при письме важно различать ошибки на правила (орфограммы) и специфические замены, пропуски или слияния слов, указывающие на дисграфию [7, с. 45].

Второй уровень: содержательный (углубленный). Цель: выявление генеза трудностей и оценка состояния высших психических функций. На данном этапе используется батарея специализированных проб и методик:

- Диагностика когнитивной сферы: пробы на исследование фонематического восприятия (повторение слоговых рядов, дифференциация звуков), зрительно-пространственных представлений (проба Хеда, копирование сложных фигур), оперативной памяти (запоминание 5–7 слов или цифр) [15, с. 88].

- Диагностика регуляторного компонента: проба «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин), методика «Корректурная проба» для оценки объема и устойчивости внимания, а также способности к самоконтролю [14, с. 210].

- Диагностика мотивационной сферы: анкетирование, методика «Лесенка» (В. Г. Щур), изучение характера атрибуции успехов и неудач (ребенок склонен винить себя или внешние обстоятельства) [13, с. 72].

- Третий уровень: динамический (мониторинговый). Цель: оценка потенциала обучаемости и эффективности применяемых коррекционных мер. Используется метод «обучающего эксперимента», когда ребенку предлагается задание, которое он не может выполнить самостоятельно, но выполняет с дозированной помощью взрослого. Объем и характер необходимой помощи (от показа до словесной инструкции) фиксируются и служат показателем зоны ближайшего развития [2, с. 140].

Результаты диагностики оформляются в виде психолого-педагогической характеристики, которая становится фундаментом для разработки индивидуального образовательного маршрута (ИОМ).

Алгоритм и содержание коррекционной методики

На основе данных диагностики выстраивается коррекционная работа, которая подчиняется следующим принципам: системности, индивидуализации, деятельностного

подхода и принципа «от простого к сложному». Коррекционная методика реализуется через три взаимосвязанных блока.

Блок 1: Когнитивно-операциональная коррекция. Направлен на устранение конкретных дефицитов в структуре учебной деятельности.

При трудностях чтения (дислексия или нарушения техники): работа ведется над развитием фонематического анализа и синтеза. Используются упражнения на выделение звука из слова, составление слов из заданных звуков, чтение по слогам с постепенным увеличением длины слова. Эффективно применение цветовой маркировки гласных и согласных звуков для визуальной опоры [3, с. 56].

При трудностях письма (дисграфия): коррекция начинается с развития кинестетического и кинетического праксиса (штриховка, обведение по контуру, работа с пластилином), затем переходит к профилактике оптической дисграфии (узнавание и различение смешиваемых букв, конструирование букв из элементов) и акустической дисграфии (соотнесение звука и буквы, проговаривание по слогам) [7, с. 78].

При трудностях в математике (дискалькулия): акцент делается на развитии пространственных представлений (право-лево, предлоги), умении оперировать числовым рядом и понимании состава числа. Используются наглядные пособия, счетные палочки, числовые отрезки, а также проговаривание алгоритма решения задачи вслух [12, с. 58].

Блок 2: Регуляторно-волевая коррекция. Направлен на формирование навыков самоорганизации и самоконтроля. Поскольку дети с ТВО часто имеют дефицит произвольного внимания, методика включает приемы внешней регуляции, которые постепенно интериоризируются. К ним относятся: использование чек-листов (алгоритмов) выполнения заданий, таймеров для работы отрезками по 10–15 минут с последующим коротким отдыхом, метод «комментирования действия» (ребенок вслух проговаривает каждое свое действие при выполнении упражнения) [1, с. 45]. Постепенно внешнее проговаривание заменяется внутренним, что свидетельствует о формировании внутреннего плана действий.

Блок 3: Мотивационно-личностная поддержка. Коррекция невозможна без создания «ситуации успеха». Методика предполагает дробление сложного задания на микродозы, каждая из которых посильна для ребенка. Обязательно использование позитивного подкрепления не за итоговый результат, а за приложенное усилие и правильный способ действия. Важно формировать у ребенка адекватную самооценку, смещая фокус с оценки «я плохой ученик» на оценку «я пока не научился это делать, но я знаю, как этому научиться» [10, с. 37].

Практическая реализация и анализ результатов

Апробация разработанной методики проводилась на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного

учреждения «Средняя школа № 45» в течение одного учебного года (9 месяцев). В эксперименте приняли участие 30 учащихся 3-х классов, у которых на ориентировочном этапе были выявлены стойкие трудности в обучении (преимущественно дисграфического и регуляторного характера). Контрольная группа (15 человек) получала традиционную педагогическую поддержку (дополнительные занятия по предмету), экспериментальная группа (15 человек) работала по предложенной комплексной методике коррекции на основе углубленной диагностики.

На констатирующем этапе (сентябрь) с помощью адаптированной методики оценки сформированности учебных навыков (на основе подходов А. В. Полиевой [8, с. 60]) были получены следующие данные: высокий уровень сформированности навыков отсутствовал; средний уровень был зафиксирован у 20 % учащихся экспериментальной группы; низкий уровень (выраженные трудности, требующие систематической коррекции) — у 80 % детей. Особенно низкие показатели наблюдались в параметрах «фонематический анализ» и «самоконтроль при письме».

Формирующий этап (октябрь-апрель) включал проведение индивидуальных и мелкогрупповых (по 3–4 человека) коррекционных занятий 2 раза в неделю по 30 минут. Занятия строились строго в соответствии с индивидуальными картами диагностики. Например, для ученика И., у которого диагностика выявила слабость зрительно-пространственного гнозиса и смешение графически сходных букв (б/д, п/т), основной упор был сделан на тактильное ощупывание букв, обведение их по трафарету с закрытыми глазами и упражнения на ориентировку в собственном теле и на листе бумаги. Для ученицы К. с дефицитом произвольной регуляции применялись методы внешнего программирования (чек-листы) и поэтапное формирование умственных действий по П. Я. Гальперину.

Контрольный этап (май) показал выраженную положительную динамику в экспериментальной группе. Доля учащихся со средним уровнем сформированности учебных навыков возросла с 20 % до 73 %, а доля детей с низким уровнем сократилась до 27 %. Высокий уровень был зафиксирован у 13 % участников, что отсутствовало на старте. В контрольной группе, получавшей тради-

ционную поддержку, улучшение составило лишь 15–20 %, при этом качественные характеристики ошибок (специфические замены, пропуски) сохранялись у большинства детей.

Статистическая обработка данных (критерий Вилкоксона) подтвердила достоверность различий ($p < 0.05$) между экспериментальной и контрольной группами на этапе контроля. Качественный анализ тетрадей и наблюдение за учебной деятельностью показали, что у детей экспериментальной группы не только уменьшилось количество специфических ошибок, но и сформировался навык самопроверки: учащиеся стали самостоятельно возвращаться к началу строки, сверяться с алгоритмом и исправлять недочеты до сдачи работы учителю.

Заключение

Резюмируя вышеизложенное, следует констатировать, что трудности в обучении представляют собой сложный, многокомпонентный феномен, требующий не репрессивных или репетиторских мер, а научно обоснованного психолого-педагогического вмешательства. Разработанная методика коррекции, базирующаяся на трехуровневой педагогической диагностике, доказала свою практическую состоятельность.

Ключевым фактором эффективности выступает не набор разрозненных упражнений, а системная связь между выявленным в ходе диагностики дефицитом и целенаправленным коррекционным воздействием. Интеграция когнитивно-операциональной, регуляторной и мотивационной коррекции в рамках индивидуального образовательного маршрута позволяет не только компенсировать конкретные учебные затруднения, но и сформировать у ребенка универсальные учебные действия, необходимые для успешной социализации и дальнейшего непрерывного образования. Дальнейшие исследования в данном направлении могут быть связаны с разработкой цифровых инструментов диагностики и коррекции, адаптированных для использования в условиях инклюзивного класса учителем без специальной дефектологической подготовки.

Литература:

1. Борякова Н. Ю. Ступеньки к школе: Практическое пособие по психолого-педагогической коррекции. — М.: Гном, 2021. — 112 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. — М.: Педагогика, 1983. — 368 с.
3. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. — М.: Владос, 2018. — 280 с.
4. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста: учебник. — М.: Медицина, 2017. — 512 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, 2019. — 352 с.
6. Лубовский В. И. Специальная психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2020. — 368 с.
7. Мазанова Е. В. Коррекция нарушений письма и чтения: методические рекомендации. — М.: Академкнига, 2019. — 128 с.
8. Игнатенко М. В. Профилактика и коррекция трудностей в обучении у младших школьников / М. В. Игнатенко // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 63–2

9. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. — М.: Аркти, 2022. — 224 с.
10. Семенова Е. А. Формирование внутренней системы оценки качества образования: технология педагогической диагностики ожидаемых результатов обучения / Е. А. Семенова // Образовательный альманах. — 2019. — № 10 (24).
11. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. — СПб.: Питер, 2018. — 192 с.
12. Хлудеева М. В. Профилактика и коррекция дискалькулии у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / М. В. Хлудеева // Молодой ученый. — 2024. — № 4 (50).
13. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и педагогов. — М.: Интерпракс, 2020. — 160 с.
14. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М.: Владос, 2019. — 360 с.
15. Ястребова А. В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений. — М.: Аркти, 2020. — 240 с.

Мировоззренческий диалог как активный метод личностного становления и самоопределения обучающихся

Дегтева Надежда Вячеславовна, воспитатель учебного курса;
Сергеев Сергей Александрович, воспитатель учебного курса
Филиал Нахимовского военно-морского училища в г. Мурманске

Среди глобальных проблем современного образования актуальными являются проблемы непрерывного совершенствования обучающегося, его мировоззрения и мировосприятия. Именно поэтому усилия классного руководителя должны быть направлены на расширение мировоззренческого горизонта личности учащегося, его осмысления своего места в сложном, противоречивом мире, выработку личной стратегии в поиске собственного жизненного пути.

Эффективным способом включения обучающегося в активный жизненный поиск является формирование его мировоззренческого самоопределения. Особенно важной проблемой выступает формирование мировоззренческого самоопределения у воспитанников Нахимовского военно — морского училища, которые в дальнейшем стремятся стать офицерами. В современном обществе именно военнотрудовой собственным примером, жизненной позицией, выражением своих идей и мировоззренческих взглядов показывает пример чести и достоинства, мужества и героизма, дисциплины и порядка подрастающему поколению.

Проблема мировоззрения далеко не новая, она рассматривается в трудах и исследованиях ученых-философов: М. П. Арутюняна, Е. А. Курбацкого, С. А. Никольского, В. Н. Сагатовского, А. Г. Спиркина, И. Н. Яблокова. Некоторые пути решения проблемы формирования мировоззренческого самоопределения мы находим и в исследованиях С. Э. Берестовицкой, А. В. Позняк, Э. И. Рудковского. Данные авторы подробно рассматривают вопрос формирования мировоззренческого самоопределения у обучающихся.

Основной задачей работы воспитателя учащихся 6-х классов является формирование их мировоззренческого самоопределения. В процессе разработки данной темы стоит акцентировать внимание на педагогических

приемах и методах классного руководителя в процессе формирования мировоззренческого самоопределения. Для понимания сущности процесса формирования мировоззренческого самоопределения имеет смысл дать характеристику таким понятиям, как «мировоззрение» и «самоопределение».

Исследователь Б. Б. Буяк определяет мировоззрение как систему взглядов на мир и место человека в этом мире, отношение человека к окружающей реальности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции, установки, убеждения, идеалы, ценностные ориентиры [1, с.93]. Также ученый рассматривает мировоззрение как способ духовно-практического освоения мира человеком в единстве его теоретического и практического отношения к действительности. Т. е. на первом месте стоит воспитание общечеловеческих духовных ценностей и понятий, таких как добро и зло, смелость и самоотверженность, дружба и товарищество, любовь и предательство.

Со становлением мировоззрения очень тесно связано понятие самоопределения личности, которое характеризуется потребностью объединить в систему обобщенные представления о мире, о самой личности и, тем самым, определить смысл своего собственного существования [1, с.94]. Важным моментом является характеристика самоопределения в юношеском возрасте (Л. И. Божович), связанная с формированием внутренней позиции человека, с осознанием себя как члена общества, с необходимостью решать проблемы своего будущего [2, с.8]. Самоопределение связано с такой существенной характеристикой юношеского возраста, как устремленность в будущее, выбор профессии, создание собственной смысловой системы, что и выступает основой мировоззренческого самоопределения личности.

По мнению А. В. Позняк, именно мировоззренческое самоопределение в юношеском возрасте имеет ценностно-смысловую природу, заключается в активном поиске учащегося своей позиции относительно общественно-выработанной системы ценностей и в создании на этой основе смысла своего собственного существования. Исследователь характеризует мировоззренческое самоопределение как процесс и результат обретения человеком способности интерпретировать и оценивать явления природного, социального, личностного и профессионального характера и, как результат, вырабатывать свое отношение к миру, к обществу, к себе и другим людям [2, с.51]. Об этом должен помнить классный руководитель в своей работе с подростками.

Мировоззренческое самоопределение структурировано несколькими компонентами [3, с.58]:

- Потребностно-целевой компонент представляет собой потребность в поиске смысла жизни, своего места в мире, готовность созидательной жизнедеятельности;
- Знаниевый компонент включает в себя знания общечеловеческих ценностей;
- Когнитивный компонент предполагает развитость нравственного, эстетического, политического, экономического, религиозного и других видов сознания;
- Рефлексивно-ценностный компонент представляет собой оценку себя в свете своих внутренних ценностей, идеалов, убеждений;
- Деятельностный компонент предполагает готовность и способность к созидательному преобразованию себя и окружающей действительности;
- Результативный компонент выражается в способности к интерпретации своих знаний с позиции социально-гуманистической направленности личности.

Несомненно, что подготовка и воспитание будущего офицера, становление его мировоззренческого самоопределения в Нахимовском военно-морском училище реализуется через составляющие учебно-воспитательного процесса. Основной упор делается на укрепление гражданско-патриотической позиции каждого обучающегося, на формирование у них базовых морально-нравственных качеств. Стоит отметить, что идеология воспитания также должна возродить национальный патриотизм. Это фундаментальная проблема развития России, решению которой должны быть подчинены содержание и деятельность всей системы воспитания. Сама идея не новая, но в свете специфики учебного заведения, обретает глубокий смысл.

Следуя этой идее, воспитатели учащихся среднего звена широко применяют в своей работе по воспитанию мировоззренческого самоопределения такую форму, как «Организация мировоззренческих диалогов». К сожалению, практика показывает, что мы до сих пор учим детей преимущественно по старинке. Заставляем «зубрить» определения, «натаскиваем», путем многократных повторений, «вдалбливаем» некие истины в готовом виде, по-прежнему широко используем объяснительно-иллюстративный метод. Смысл мировоззренческих диалогов

сводится к тому, что учащийся самостоятельно делает вывод, определяет смысл понятий, их положительную и отрицательную направленность. А задача воспитателя заключается в другом. Надо активно включать учащихся в мировоззренческий диалог, показывать личностную необходимость размышления над вечными проблемами человечества, которые, как они смогут убедиться в дальнейшем, действительно волнуют многих их сверстников.

Классный час, который воспитатель проводил в классе, назывался «Моя философия». Задача данного мероприятия определялась следующим образом — «разговорить» обучающихся, вывести на диалог, на обсуждение собственного «я», своего места в жизни, раскрывая философские понятия на уровне 12–13 — летних подростков. В самом начале занятия давалось определение философии (дословно «любовь к мудрости») — это форма мыслительной деятельности человека, направленная на осмысление мира и человека в нем. Прежде чем начать беседу, воспитатель стремился донести до нахимовцев следующую мысль «Чрезмерное философствование опасно. Если слишком задумываться, то можно многого в жизни не успеть». Далее разговор сводился к простой мысли, что каждому человеку нужна такая философия, которая бы не уводила его в призрачный мир, а носила практический характер. Итог занятия заключался в следующем убеждении, что «Моя философия — это мой собственный взгляд на мир».

Тема интересна обучающимся, так как именно в этом возрасте они начинают познавать мир, им кажется что мысли, которые «бродят» в их голове — очень мудрые и взрослые. Воспитатель должен понимать, что не стоит разочаровывать подростков, надо дать им возможность поделиться своими мыслями с товарищами, выслушать каждого, дать совет, обсудить особенно волнующие вопросы.

Существует четыре группы мировоззренческих проблем, которые интересны обучающимся, и они готовы обсудить их на совместных занятиях:

- 1 группа: Отношение к себе
- 2 группа: Отношение к другим людям
- 3 группа: Отношение к миру и к богу
- 4 группа: Проблема смысла жизни, поиска своего пути, веры, нравственных ценностей.

Как считает Н. В. Амяга, «можно утверждать, что существует особый тип одаренности духовного плана, проявляющийся в повышенном интересе к проблемам мировоззрения и нравственности, умении глубоко и нестандартно размышлять над вопросами этой проблематики» [5, с.37]. Это, как правило, яркие личности, размышляющие о жизни глубоко, постоянно, требующие особого внимания педагогов. Поэтому далее для выявления неравнодушных учащихся классный руководитель предлагает обсудить ряд вопросов:

- Определите коротко «свою философию».
- Какие вопросы наиболее значимы для вас?
- Какие вопросы Вы считаете самыми важными:

- 1) для себя?
- 2) для человечества?
 - Как отличить хороший поступок от плохого?
 - Как сделать правильный выбор в жизни, не ошибиться, не свернуть с правильного пути?
 - Что такое добро и зло? Где грань между ними? и т. д.

На обсуждение в классе отводилось 20–25 минут. Каждый обучающийся пытался ответить на философские вопросы. Воспитатель направлял ход диалога, уточнял, помогал формулировать мысли, задавал дополнительные вопросы.

По окончании дискуссии, воспитатель предлагал обучающимся письменно ответить на один вопрос: Какая мысль была главной для меня в сегодняшней беседе? Листы можно собрать и использовать в дальнейшей работе.

Итак, делая вывод по результатам работы над темой «Моя философия», определяем, что около 35 % обучающихся среднего звена достаточно свободно рассуждают на предлагаемые темы, размышляют над проблемами мировоззрения. Поставленные вопросы не вызывают у них затруднения, поскольку они, очевидно, уже думали над

ними и выработали свою (может быть еще наивную) точку зрения. Эти обучающиеся примут участие в любом мировоззренческом диалоге и на уроке, и во внеурочной деятельности. Этот диалог им необходим, чтобы высказать, уточнить, скорректировать и, может быть, даже изменить свою позицию по жизненно важным для них вопросам.

Вторая группа обучающихся составляет порядка 50 %. В их рассуждениях много общих мест, банальностей, их личностная позиция не сформирована, возможно, они впервые задаются вопросами поиска смысла жизни. Задача воспитателя — вовлекать этих учащихся в мировоззренческий диалог, показать необходимость размышления над «вечными проблемами человечества».

В последнюю группу 15 % вошли обучающиеся, которые демонстрируют непонимание или примитивное понимание темы.

Таким образом, используя в своей работе такую форму как «Мировоззренческий диалог», воспитатель включается в систему научных установок, ценностей, педагогических подходов, в основании которых лежит представление о мировоззренческом самоопределении личности обучающегося как основной цели образования.

Литература:

1. Магомедова Е. В. Мировоззренческое самоопределение молодежи — важная проблема современного российского общества // АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15). С. 91–94.
2. Позняк А. В. Содержание учебных предметов как фактор мировоззренческого самоопределения старшеклассников // Обучение и воспитание. 2011. № 3. С. 48–55.
3. Позняк А. В. Методы управления ценностно-смысловой деятельностью старшеклассников в учебном процессе // Управление в образовании. 2015. № 4. С. 56–60.
4. Хитрая З. Н. Проблема формирования мировоззренческих ориентиров современного учителя начальной школы // Педагогический процесс: Теория и практика. 2016. № 5. С. 44–49.
5. Амяга Н. В. Самораскрытие и самопредъявление личности в общении // Личность. Общение. Групповые процессы. Сборник обзоров. М., 2011. С. 37–38

Глиноterapia как метод развития мелкой моторики и способ психоэмоциональной разгрузки

Евдокимова-Адаева Анна Александровна, преподаватель
МАО ДО «Детская школа искусств» г. Когалыма (Ханты-Мансийский автономный округ — Югра)

В статье на примере трёх мастер-классов (работа на гончарном круге с ребёнком 11 лет, лепка игрушки из цельного куска глины с пожилыми людьми, роспись керамических изделий с участниками от 16 лет) показан терапевтический потенциал глинотерапии. Независимо от возраста участники проходят путь от напряжения и стремления к «идеальному результату» к расслаблению и получению удовольствия от процесса. Глина развивает мелкую моторику, речь, гибкость сознания и помогает эмоционально разгрузиться.

Ключевые слова: глинотерапия, роспись, лепка из цельного куска глины, мелкая моторика, нервное напряжение, мастер-класс, дети, взрослые, пожилые люди.

В эпоху IT-технологий активная работа за клавиатурой и со смартфоном приводит к росту потребности в развитии мелкой моторики не только у детей, но и у людей пожилого возраста. При работе со смартфонами и за клавиатурой выполняются однообразные движения кисти руки, что не способствует развитию мелкой моторики. Мелкая моторика рук — двигательная деятельность, обусловленная скоординированной работой мелких мышц руки и глаза.

Многими учеными доказано, что чем больше мастерства в руке, тем разнообразнее движения ими и совершеннее функции нервной системы. Отсюда следует, что развитие мелкой моторики способствует восстановлению нервной системы, а также она находится в тесной взаимосвязи с развитием речи и мышления участника процесса. Работа над мелкой моторикой способствует развитию тактильному, эстетическому и зрительного восприятия, наблюдательности, а также формирует навыки контроля и самоконтроля.

Работая с природными материалами в различных техниках, участники не только получают информацию о разнообразии окружающего мира, но и уточняют свои представления о цвете и форме, размере предмета и его частей, развивают мышление и воображение.

Работа с природными материалами воспитывает и корректирует развитие, тренирует мелкие мышцы рук, а также способствует развитию речи и вербального выражения своих чувств. Данный метод работы называется уже «глинотерапией», которая активно развивается в России. Она направлена на эстетическое и психоэмоциональное развитие участника процесса. Также в основе арт-терапевтического метода глинотерапии лежит снижение агрессивности, снятие нервного напряжения, вызванного страхами и негативными эмоциями. Благодаря своей уникальной структуре и мягкости глина активизирует тактильные ощущения и помогает раскрыть участнику свой внутренний мир, помимо этого, мозг начинает работать над развитием или «просыпанием» новых или уже имеющихся нейронных связей.

По своим качествам глина – удивительный материал, который одновременно обладает целым рядом преимуществ. С ней легко работать, и она принимает любую форму, ее можно смешивать с водой, взбивать, бросать. Для работы с глиной не требуются особенные условия и подготовка, а занятия глинотерапией можно проводить как индивидуально, так и в коллективе. В процессе творчества все участники часто общаются, разговаривают, обмениваясь мыслями друг с другом, делятся ощущениями.

Во время занятий психолог может проанализировать чувства, понять состояние участника, просто наблюдая за его работой и глядя на результат его творения.

Арт-терапевтические занятия с глиной имеют высокую степень вариативности в форме реализации. К примеру, работа на гончарном круге, лепка из цельного куска глины, роспись готовых керамических изделий. Упомянутые формы выполняются в технике ручной лепки и реализуются в работе как с детьми, так и со взрослыми в виде мастер-классов.

1. Мастер-класс по вытягиванию на гончарном круге (рис. 1).



Рис. 1

Данный мастер-класс реализовывался с ребенком возраста 11 лет. Перед ней ставилась задача познакомиться с данным видом техники и с самим материалом – голубой глиной. Голубая глина по своим физико-химическим свойствам обладает высокой степенью пластичности, а также высоким содержанием различных минералов (кремний, микроэлементы), что повышает ее целебные свойства, не вызывает аллергии, а также «жирная» текстура глины в пластичном состоянии позволяет ей «скользить» по ладоням в процессе вытягивания формы на гончарном круге.

В процессе занятия было отмечено, что ребенок получал большое удовольствие не от полученного результата, а от процесса «скольжения» глины по ладоням. Также был отмечен интерес у ребенка к технологии изготовления простых форм в виде небольших тарелок.

2. Мастер-классы по лепке глиняной игрушки (рис. 2–4). В рамках реализации данных занятий была использована техника лепки из цельного куска глины. Участниками мастер-классов были люди пожилого возраста, проходящие курс лечения в реабилитационном центре.



Рис. 2

Перед участниками ставилась задача познакомиться с технологией лепки из цельного куска глины и слепить фигуру лошадки.



Рис. 3

Технология лепки из цельного куска глины не требует профессиональных навыков в работе с данным материалом. Ее суть заключается в “вытягивании” и “заглаживании” формы. Также в рамках глинотерапии участники процесса учатся осознавать свои границы и границы материала. По своим свойствам глина “своенравный материал”, что главным образом выражается в появлении трещин, снижении пластичности самого кома. Данный способ учит участников занятию принимать несовершенства и креативно решать проблемы, гибкости сознания, в процессе лепки вносить изменения в форму.



Рис. 4

В процессе реализации мастер-класса было отмечено, что в начале участники были в недоумении и испытывали неуверенность от процесса лепки, а также завышали планку своего ожидаемого результата, что приводило к внутреннему напряжению и напряжению в руках. Как только они доверились педагогу и “отпустили” свой “идеальный” ожидаемый результат, они смогли расслабиться и получать удовольствие от процесса лепки лошадки.

В результате проделанной работы участники процесса получили большое количество положительных эмоций не от ожидаемого результата, а именно от процесса лепки, что позволило им эмоционально разгрузиться. Помимо этого техника “лепка из цельного куска глины” активно развивает мелкую моторику рук: вытягивание мелких деталей из цельного массива глины требует скоординированной работы пальцев. Это в свою очередь напрямую связано с развитием нервной системы и речи.

3. Мастер-классы по росписи керамических изделий (рис. 5–8).



Рис. 5

В рамках реализации данных мастер-классов по технологиям росписи керамических изделий проводились уже с участниками старше 16 лет. В процессе обучения были использованы утильные керамические контррельефные модели матрешек (над изделием произведен первый обжиг при 1050 °С — утильный обжиг) и три вида красок: гуашь и акрил, художественные, профессиональные керамические краски — надглазурные.



Рис. 6

В начале каждого процесса участники познакомились с технологией подготовки изделия к росписи, а также тактильно с видом рельефа — контррельеф с его физико-химическими свойствами (твердое состояние, гидроscopicность — водопоглощение, шероховатость, разновысотность рисунка).



Рис. 7

В процессе росписи участники столкнулись с трудностью при нанесении краски, так как высок процент водопоглощения неглазурованного керамического изделия из-за пористости черепка. Также в начале процесса участники испытывали напряжение, связанное с настроем к росписи, стремлением к “завышенному ожидаемому готовому результату” в результате чего они начинали нервничать. С целью изменения настроения педагогом была введена авторская разработка медитации для введения необходимого настроения.



Рис. 8

Участникам было предложено закрыть глаза, слушать голос педагога и включить свое воображение (“Представьте себе лето, легкое дуновение ветра, как он нежно касается ваших щек. Вы босиком идете по сочной зеленой траве и вдруг вдалеке видите небольшую деревеньку. На домах причудливые резные наличники. Вы идете дальше и вдруг видите ярмарку. На ней продаются различные яркие ткани, янтарные украшения. Девушки ходят в ярких сарафанах, в кокошниках...”). Во время медитации включается инструментальная музыка в древнерусском стиле, затем участникам предлагается в голове удерживать приобретенное состояние и образ, затем приступать снова к росписи.

Было отмечено педагогом, что после введения медитации участники смелее стали расписывать матрешек, а также получать положительные эмоции.

В рамках реализации мастер-классов по росписи участники познакомились и с технологией надглазурной росписи (рис. 9–10).



Рис. 9



Рис. 10

Им было предложено расписать керамическую плитку. Прежде чем приступить к росписи они были ознакомлены с выполнением подготовительных работ (очистка плитки, нанесение эмали) и с технологией нанесения красок (смешивание порошка мастихином, разбавлением водой, метод акварельной живописи). В процессе работы участники испытывали дискомфорт, связанный с технологией, — низкий процент возможности внесения корректировки в роспись, а также необходимо постоянно следить за рукой чтобы она не задевала слой глазури, т. к. необожженный слой краски при высыхании не закрепляется на керамическом черепке, при незапланированном задевании ее может привести к браку (появлению проплешин в рисунке после последующего обжига).

После выполнения росписи и проведенного глазурного обжига на 1050°C (при такой температуре плавится

стекловидный минеральный состав глазури, который потом застывает) участники занятия были приятно удивлены полученным результатом и тем, как керамические материалы себя ведут после проведенного обжига (нанесенный цвет и тон до и после обжига разнится, что требует от автора росписи продуманности и просчитывания результата).

Таким образом, в результате проведенных мастер-классов по глинолечению было установлено, что независимо от возраста все участники испытывали в разной степени дискомфорт, напряжение, вызванное нарушением работы мелкой моторики и стремлением к «завышенному ожидаемому результату». В итоге под руководством педагога участники смогли расслабиться и получить положительные эмоции от самого процесса работы с глиной, а не от ожидаемого результата.

Литература:

1. Никитин В. Н. Арт-терапия: учебное пособие. — М.: Когито-центр, 2014. — 328 с.
2. Натуропия [Электронный ресурс]/ глинолтерепия, описание метода, упражнения для детей. — Режим доступа: <https://naturopiya.com/art-terapiya/vidy-i-metody/glinoterapiya-kak-vylepit-novogo-sebya.html>, свободный. — Загл. с экрана
3. Я — родитель [Электронный ресурс]/ Авторская программа занятий по глинолтерепии. — Режим доступа: <https://www.ya-roditel.ru/national-campaign/regions2/662026/>, свободный. — Загл. с экрана
4. B17 [Электронный ресурс]/ Глинолтерепия. Что это такое и как оно работает? — Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/106184/>, свободный. — Загл. с экрана
5. Евразийский научный журнал [Электронный ресурс]/ Глинолтерепия, как средство реабилитации детей с ментальными нарушениями. — Режим доступа: <http://journalpro.ru/articles/glinoterapiya-kak-sredstvo-reabilitatsii-detey-s-mentalnymi-narusheniyami-iz-opyta-raboty-pedagoga-p/>, свободный. — Загл. с экрана

Роль английского языка в сфере дорожного строительства: от локальных норм к глобальным стандартам

Жернова Анна Владимировна;
Королёва Олеся Сергеевна

Уральский государственный лесотехнический университет (г. Екатеринбург)

В статье рассматривается возрастающая роль английского языка как основного инструмента международной коммуникации в дорожном строительстве. Анализируются причины доминирования английского в нормативной документации, контрактной работе, проектировании и внедрении инновационных технологий. Приводятся примеры ключевых международных организаций (PIARC, IRE, FIDIC) и стандартов (ASTM, AASHTO). Особое внимание уделяется последствиям недостаточного владения профессиональным языком для российских специалистов и путям решения этой проблемы.

Ключевые слова: дорожное строительство, английский язык, профессиональная коммуникация, международные стандарты, техническая документация, FIDIC, дорожно-строительная техника.

The role of English in the road construction industry: from local norms to global standards

The article examines the growing role of English as the main tool of international communication in road construction. It analyzes the reasons for the dominance of English in regulatory documentation, contract work, design, and the implementation of innovative technologies. The article provides examples of key international organizations (PIARC, IRE, FIDIC) and standards (ASTM, AASHTO). Special attention is given to the consequences of insufficient proficiency in the professional language for Russian specialists and the ways to address this issue.

Keywords: road construction, English, professional communication, international standards, technical documentation, FIDIC, road construction equipment.

Дорожное строительство долгое время считалось сферой исключительно локальной. Проектирование и возведение автомобильных дорог жестко привязаны к климатическим, геологическим и, что немаловажно, правовым и нормативным условиям конкретной страны. Российские СНиПы, немецкие DIN, британские BS и американские ASTM — ещё 20–30 лет назад эти системы существовали параллельно, практически не пересекаясь. Инженер-дорожник работал в рамках своего национального кодекса, и потребность в иностранном языке сводилась к редкому чтению инструкции к импортному катку или асфальтоукладчику.

Однако последние два десятилетия кардинально изменили эту картину. Внедрение контрактных систем по мо-

дели FIDIC (Международной федерации инженеров-консультантов), участие российских компаний в зарубежных инфраструктурных проектах (от Монголии до Африки), а также массовый переход на цифровые технологии (BIM, телеметрия, ГИС), разработанные преимущественно в англоязычной среде, сделали английский язык не дополнительным навыком, а базовой компетенцией современного дорожника.

Цель данной статьи — показать многогранную роль английского языка в ключевых аспектах дорожной отрасли: от подписания контракта до приемки объекта в эксплуатацию.

Наиболее значительное влияние английский язык оказывает на сферу технического регулирования. На смену

национальным «священным книгам» приходят международные стандарты, созданные в русле англо-американской правовой и технической традиции.

Ключевые документы и организации:

- AASHTO (American Association of State Highway and Transportation Officials) — руководства по проектированию автодорог, мостов и тоннелей, используемые не только в США, но и в странах Юго-Восточной Азии и Латинской Америки.

- ASTM International — стандарты на материалы: битумы, асфальтобетонные смеси (Superpave), геосинтетику, противогололедные реагенты.

- PIARC (World Road Association) — более 300 технических отчетов по управлению дорожными активами, безопасности тоннелей и зимнему содержанию.

Для российского инженера это означает, что современная технология (например, щадящее фрезерование или холодный ресайклинг) сначала описывается на английском языке в докладе PIARC, затем переводится в корпоративные стандарты, и лишь потом — адаптируется в национальные своды правил. Игнорирование первоисточников на английском приводит к технологическому отставанию на 5–7 лет, так как переводы специализированной литературы выходят с большим опозданием, а иногда и с искажением смысла.

Если с техническими нормами локальная специфика еще сохраняется, то в юридической и финансовой сфере английский язык монополично доминирует. Подавляющее большинство крупных инфраструктурных контрактов (строительство, реконструкция, концессии) заключаются по «Желтой» или «Красной» книгам FIDIC. Что это означает для специалиста? Строитель дорог должен свободно оперировать понятиями, не имеющими аналогов в российской контрактной практике:

- Variation Order — изменение объема работ;
- Claim — претензия (юридически иное содержание, чем в ГК РФ);
- Employer's Representative — представитель заказчика с особыми полномочиями;
- Dispute Adjudication Board — орган урегулирования споров.

Работа с FIDIC на английском языке — это не просто перевод. Это понимание прецедентного права, умение читать контракт «строчка за строчкой» и выстраивать коммуникацию в строгой терминологической рамке. Ошибка в интерпретации английского термина в акте выполненных работ (например, путаница между temporary и permanent works) может стоить компании десятков миллионов рублей судебных издержек.

Сегодняшний дорожный объект — это часто «Вавилонская башня»: проектировщики из Индии, инженерный надзор из Турции, операторы техники из Беларуси, а субподрядчики из Узбекистана. Единственный общий язык — английский. Причем это не литературный английский, а упрощенный «конструкционный» язык (Globish for construction).

Типовые сценарии использования:

- Планерные совещания (Progress meetings): обсуждение диаграммы Ганта (Gantt chart), отставание от графика (delay), акты скрытых работ (inspection requests).

- Техника и безопасность: понимание маркировки на пультах управления (кран, буровая установка), чтение паспортов безопасности (SDS) на химические добавки и битумные эмульсии.

- Логистика и поставки: оформление таможенных деклараций (как правило, на английском), работа с инвойсами и коносаменами.

Особая роль отводится техническому переводчику, но он не может присутствовать на каждом шагу. Бригадир, мастер СМР или геодезист, владеющий базовым набором фраз (Set out the alignment, check the subgrade compaction, pour the concrete), становится незаменимым специалистом, чья стоимость на рынке труда на 30–50 % выше, чем у коллег без языка.

Дорожное строительство стремительно цифровизируется. Технологии информационного моделирования (BIM), которые в России набирают обороты благодаря дорожному нацпроекту, пришли из англоязычной среды. Программные продукты:

- Autodesk Civil 3D (базовый интерфейс и справка — английский язык);
- Bentley Systems (InRoads, OpenRoads);
- Trimble Business Center (обработка данных с GNSS-приемников и нивелиров).

Команды в этих средах, названия слоев, скрипты для автоматизации пишутся на английском. Специалист, не владеющий техническим английским, в лучшем случае будет «кнопкотыком» — механическим пользователем, не способным перенастроить скрипт под нестандартную задачу.

Кроме того, научная коммуникация полностью англоязычна. Ведущие журналы (Journal of Transportation Engineering, Road Materials and Pavement Design), конференции (TRB Annual Meeting в Вашингтоне, World Road Congress PIARC) требуют подачи тезисов и презентаций на английском. Российские разработки в области битумных вяжущих или геосинтетики становятся известными мировому сообществу только после публикации на английском в рецензируемых изданиях.

Тезис «нам не нужен английский — мы работаем по ГОСТам внутри страны» сегодня опасен для любой дорожной организации. Выделим основные риски:

1. Технологический разрыв. Устаревшие переводы методик. Дорожные лаборатории продолжают использовать Маршалла (Marshall), в то время как мир уже 15 лет применяет гирратор Superpave, описанный на английском в NCHRP Report 465.

2. Потеря контрактов. При участии в тендере на строительство дороги в Казахстане или Абхазии, где заказчик использует FIDIC, побеждает тот, кто понял английскую спецификацию, а не тот, кто дешевле.

3. Инциденты и аварии. Неправильное понимание инструкции к импортной технике (ведущий производитель дорожной техники — Caterpillar, Volvo, Wirtgen, Dynapac) ведет к поломкам и травматизму. Например, путаница между auto lubrication system и manual greasing приводит к аварийному износу подшипников.

Английский язык в дорожном строительстве перестал быть инструментом для элиты (замминистра по международным связям) и стал насущной необходимостью для прораба, механика и геодезиста. Это не филологическая дисциплина, а инженерный инструмент, такой же как нивелир или асфальтосмесительная установка.

Сегодня требуется смена парадигмы в отраслевом образовании. Курс «Английский для дорожников» должен войти в программы повышения квалификации и магистратуры. Компании должны создавать внутренние глоссарии и проводить обучение на объектах.

Будущее дорожной отрасли — за бесшовной интеграцией в глобальную инфраструктуру. И ключом к этой интеграции, позволяющим читать стандарты AASHTO, вести переговоры с производителем техники и сдавать акты по FIDIC, остается английский язык. Тот, кто это осознает сегодня, завтра будет строить дороги там, где они действительно нужны — по всей планете.

Литература:

1. FIDIC. Conditions of Contract for Construction (Red Book). — 2017. — 456 p.
2. AASHTO. A Policy on Geometric Design of Highways and Streets (Green Book). — 7th ed. — Washington, 2018.
3. PIARC Lexicon: Multilingual Technical Dictionary (English-French-Spanish-Russian). — Paris, 2021.
4. Королева О. С., Лаврик Е. Ю. International Activity in Future Career: учебное пособие / О. С. Королева, Е. Ю. Лаврик; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский государственный лесотехнический университет. — Екатеринбург, 2021. — 100 с.

Теоретические основы адаптации курсантов к обучению в военном вузе

Журавлева Елена Витальевна, кандидат физико-математических наук, доцент;

Косырева-Фурсова Людмила Геннадьевна, старший преподаватель;

Дзокаев Эдуард Русланович, курсант;

Прокофьев Максим Юрьевич, курсант

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)

В статье представлен литературный обзор по теме адаптации курсантов к обучению в военном вузе. Анализируются факторы, определяющие эффективность процесса. Особое внимание уделяется характеристикам процесса адаптации.

Ключевые слова: адаптация курсантов, военный вуз, воспитательная работа.

Адаптация — ключевой вопрос в психологии и педагогике, так как является характеристикой механизма приспособления личности к новым условиям жизнедеятельности. В научной литературе адаптация имеет различные формулировки, но основным определением можно считать следующий: многоуровневый процесс взаимодействия человека со средой, обеспечивающий состояние динамического равновесия между требованиями условий и возможностями человека.

Согласно Г. М. Андреевой, адаптация представляет собой активное взаимодействие субъекта с внешней средой, направленное на достижение состояния устойчивого функционирования и внутреннего комфорта [1]. В. И. Медведев и Л. В. Попов рассматривают адаптацию как процесс, включающий не только пассивное приспособление, но и активное преобразование условий собственной деятельности [2].

С точки зрения профессионального военного образования, адаптацию можно охарактеризовать как приспособление курсанта к сложной социально-педагогической

системе, которая предполагает резкое изменение режима, формы общения, уровня ответственности и характера учебной деятельности. [3].

Наиболее значимые аспекты адаптационного процесса определяет Э. Ф. Зеер, подчеркивающий роль развития профессионально значимых компетенций и освоения новых способов учебно-познавательной деятельности.

Для курсантов младших курсов адаптация является комплексным процессом формирования новых механизмов поведения, эмоциональной устойчивости, учебных навыков и социального взаимодействия. Изменение привычного образа жизни, регламентированная военная среда, интенсивная физическая активность и большое количество учебного материала создают высокую нагрузку на психику и физиологические системы.

Исследователи выделяют несколько ключевых компонентов адаптации, каждый из которых играет значимую роль в успешности обучения и профессионального развития.

Характеристика компонентов адаптации

1. Психологическая адаптация

Психологическая адаптация выражается в развитии эмоциональной устойчивости, способности преодолевать стресс и принимать новые правила и нормы военной жизни. По мнению одних исследователей, она включает процессы внутренней перестройки личности, формирование механизмов саморегуляции, а также снижение уровня тревожности [4].

Для первокурсников это один из наиболее сложных элементов адаптации, поскольку они сталкиваются с резким ограничением свободы, высоким уровнем ответственности и постоянным контролем.

2. Социальная адаптация

Социальная адаптация заключается в усвоении модели межличностного и служебного взаимодействия. Успешность социальной адаптации определяется способностью курсанта принимать субординационные отношения, коллективные нормы и ценности воинской среды.

Основой социальной адаптации выступают налаживание эффективных отношений в учебном взводе, принятие командирских требований и формирование умений работать в команде.

3. Учебная адаптация

Учебная адаптация предполагает приспособление к новым формам познавательной деятельности, значительно отличающимся от школьных. Её основой является освоение компетентностного подхода, развитие аналитического мышления и формирование навыков самостоятельного усвоения большого объема информации.

Особенно сложной учебная адаптация становится при изучении дисциплин высокой теоретической насыщенности — таких как физика, требующая абстрактного мышления, развитого математического аппарата и устойчивой концентрации внимания.

4. Физиологическая адаптация

Физиологическая адаптация отражает процессы перестройки организма под воздействием повышенной физической нагрузки, раннего подъёма, ограниченного времени отдыха и строго регламентированного распорядка. Адаптация организма к стрессовым условиям сопровождается изменением уровня работоспособности, концентрации внимания и скорости психофизиологических реакций.

Недостаточная физиологическая адаптация может отрицательно сказаться на учебной деятельности, осо-

бенно на дисциплинах, требующих высокой когнитивной нагрузки.

5. Профессиональная адаптация

Профессиональная адаптация связана с формированием у курсантов мотивации к будущей службе, осознанием ценности профессии офицера и принятием её норм. По мнению В. А. Веникова, профессиональная адаптация является фундаментом становления военной идентичности и определяет готовность к выполнению служебных задач [5].

Она формируется постепенно, под воздействием учебной, физической, строевой и служебной подготовки.

Таким образом, адаптация курсантов младших курсов является сложным, многоуровневым и системным процессом, охватывающим психологическую, социальную, учебную, физиологическую и профессиональную сферы развития личности. Успешность адаптации определяет способность курсантов эффективно включаться в учебный процесс, выполнять требования воинской службы и развивать профессиональные навыки, необходимые будущему офицеру [6].

Адаптация курсантов младших курсов к условиям обучения в военном вузе представляет собой сложный, многокомпонентный процесс, определяемый сочетанием учебных, служебных, психологических и социальных факторов. Военная образовательная среда отличается высокой степенью регламентации, повышенными требованиями к дисциплине, интенсивными физическими нагрузками и насыщенной учебной программой. Всё это требует от курсантов значительного напряжения ресурсов и приводит к выраженным адаптационным трудностям в первые месяцы обучения.

Исследование показало, что одной из наиболее критичных сфер адаптации является учебная деятельность, особенно в контексте изучения фундаментальных дисциплин, таких как физика. Специфика преподавания данной дисциплины — высокая теоретическая сложность, профессионально-прикладная направленность, насыщенность лабораторного компонента, необходимость развитых аналитических навыков — делает физику значимым фактором адаптационного процесса. Трудности при её изучении нередко усиливают психологическое напряжение, снижают учебную мотивацию и влияют на профессиональную самооценку курсантов.

Литература:

1. Агапова, Г. В. Адаптация курсантов первых курсов военных вузов как один из этапов становления профессиональных офицерских кадров [Электронный ресурс] / Г. В. Агапова, Ю. Ф. Семоненко, И. И. Махинов // Воздушно-космические силы. Теория и практика. — 2020. — № 15. — С. 41–51. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-kursantov-pervyh-kursov-voennyh-vuzov-kak-odin-iz-etapov-stanovleniya-professionalnyh-ofiterskih-kadrov> (дата обращения: 22.05.2026)
2. Аксенова, Г. И. Субъектно-деятельностный подход к профессиональному образованию курсантов [Электронный ресурс] / Г. И. Аксенова // Прикладная юридическая психология. — 2008. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektno-deyatelnostnyy-podhod-k-professionalnomu-obrazovaniyu-kursantov> (дата обращения: 22.05.2026)

3. Аксёнова, П. Ю. Психолого-педагогическая модель формирования адаптации курсантов к учебно-воспитательному процессу: автореф. дис. ... канд. психол. наук / П. Ю. Аксёнова. — Рязань, 2011. — 254 с.
4. Анцибор, Е. С. Педагогические условия адаптации иностранных курсантов военного вуза на основе диалога культур [Электронный ресурс] / Е. С. Анцибор // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2022. — № 4(236). — С. 93–99. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-adaptatsii-inostrannyh-kursantov-voennogo-vuza-naosnove-dialoga-kultur> (дата обращения: 24.05.2026)
5. Воронина, Т. Н. Педагогические условия формирования профессионально важных качеств у курсантов вузов МВД России [Электронный ресурс] / Т. Н. Воронина, А. С. Лукьянов // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 6. — С. 319. — URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_27695137_82314431.pdf (дата обращения: 30.05.2026)

Развитие пространственного мышления учащихся 10-х классов в контексте стратегических задач научно-технологического развития Российской Федерации

Завада Татьяна Николаевна, учитель математики
ГБОУ г. Москвы «Школа № 2200»

В статье представлены результаты исследования, направленного на разработку и апробацию комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие пространственного мышления учащихся 10-х классов при изучении начального курса стереометрии. Актуальность исследования обусловлена требованиями Стратегии научно-технологического развития РФ (Указ Президента № 145 от 28.02.2024), в которой пространственное мышление рассматривается как когнитивная основа для подготовки кадрового потенциала, способного обеспечить технологический суверенитет и глобальную конкурентоспособность государства. Автором выявлены системные проблемы, препятствующие успешному освоению стереометрии, в том числе фундаментальные методические трудности, межпоколенческий разрыв в педагогических подходах и когнитивные особенности современного поколения обучающихся (поколение Z). В ходе формирующего эксперимента разработан и апробирован комплекс педагогических условий, включающий организационно-педагогические, методические и психолого-педагогические блоки. Ключевым элементом комплекса является трехформатная модель представления учебного материала («Руки — цифра — тетрадь»), обеспечивающая последовательный переход от тактильно-манипулятивного опыта к абстрактно-логическим операциям. Результаты эксперимента, проведенного на базе общеобразовательной школы, подтвердили статистически значимую эффективность предложенного комплекса, выразившуюся в существенном росте уровня пространственного мышления, успеваемости по стереометрии и учебной мотивации учащихся. В статье также представлены практические рекомендации по внедрению комплекса условий в массовую образовательную практику.

Ключевые слова: пространственное мышление, стереометрия, поколение Z, педагогические условия, стратегия научно-технологического развития, технологический суверенитет, трехформатная модель, геометрическое образование

Введение

Современный этап социально-экономического развития России характеризуется ориентацией на достижение технологического суверенитета и формирование экономики знаний, что закреплено в новой редакции Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации [1]. Достижение обозначенных в документе национальных целей напрямую зависит от качества человеческого капитала, а именно от наличия специалистов, способных к созданию и внедрению наукоемких технологий в приоритетных областях: интеллектуальных производственных системах, освоении космического пространства, создании новых материалов и в транспортно-логистических комплексах. Фундаментальной когнитивной основой для деятельности в данных сферах выступает

развитое **пространственное мышление** — способность воспринимать, создавать, трансформировать и оперировать мысленными образами объектов в трехмерном пространстве.

Основной институциональной площадкой для целенаправленного развития данного вида мышления в системе общего образования являются уроки стереометрии в 10–11-х классах. Однако, как свидетельствует многолетний анализ данных Федерального института педагогических измерений (ФИПИ), результаты государственной итоговой аттестации демонстрируют стойкую и системную проблему: стереометрические задания остаются наименее решаемыми в рамках Единого государственного экзамена по математике. Низкая решаемость задач на построение сечений, определение взаимного расположения фигур и выполнение вычислений в пространстве свиде-

тельствует не о случайных трудностях, а о глубоком кризисе в методике преподавания данного раздела геометрии. Данное противоречие между стратегической потребностью государства в специалистах с развитым пространственным интеллектом и фактическим состоянием геометрической подготовки выпускников обусловило цель настоящего исследования: разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективное развитие пространственного мышления учащихся 10-х классов при изучении стереометрии.

1. Анализ проблемного поля: барьеры в обучении стереометрии

Проведенный анализ позволил структурировать ключевые барьеры, препятствующие успешному освоению стереометрии современными школьниками, в три взаимосвязанных блока.

1.1. Фундаментальные методические проблемы стереометрии

Стереометрия как учебный предмет обладает внутренней спецификой, создающей объективные трудности для восприятия:

- Проблема перехода от 2D к 3D. Учащиеся, имеющие многолетний опыт работы с плоскими чертежами в планиметрии, испытывают когнитивный диссонанс при необходимости оперировать объемными образами.

- Проблема условности и искажения чертежа. Учебный стереометрический чертеж является аксонометрической или параллельной проекцией, где сознательно нарушаются реальные пропорции: параллельные прямые изображаются пересекающимися, прямые углы — острыми или тупыми. Ученику постоянно приходится совершать сложную мыслительную операцию по коррекции восприятия, что создает значительную когнитивную нагрузку.

- Проблема невидимых элементов. На статичном чертеже принципиально невозможно показать элементы фигуры, скрытые от наблюдателя, а также динамику их взаимного расположения при изменении условий задачи. Это затрудняет формирование целостного ментального образа конфигурации.

1.2. Межпоколенческий разрыв в педагогических подходах

Значительную часть преподавательского корпуса составляют представители поколений «беби-бумеров» и X, чья профессиональная идентичность формировалась в иную технологическую и социокультурную эпоху. Их педагогическое мировоззрение основано на ценностях фундаментальности, линейной структуры знаний, авторитета учителя как главного источника информации

и приоритета знаково-символических систем (формулы, статичные чертежи). Данная парадигма входит в противоречие не только с современными образовательными трендами, но и с когнитивными особенностями их учеников.

1.3. Когнитивные особенности поколения Z

Современные учащиеся 10-х классов — это цифровые аборигены, для которых характерны:

- клиповое мышление и высокая скорость переключения внимания;

- доминирование визуальных форматов восприятия информации над текстовыми;

- потребность в интерактивности, обратной связи и практической значимости изучаемого материала;

- трудности с оперированием абстрактными понятиями, не подкрепленными чувственным опытом или цифровыми аналогиями.

Традиционная лекционно-доказательная модель преподавания стереометрии, опирающаяся на статичный чертеж и дедуктивные рассуждения, оказывается для них малопривлекательной и малоэффективной.

2. Комплекс педагогических условий: структура и содержание

Для преодоления обозначенных системных противоречий был разработан комплекс педагогических условий, представляющий собой целостную трехкомпонентную модель.

2.1. Организационно-педагогические условия

Данный блок задает структурные рамки образовательного процесса:

- принцип «от наглядного к абстрактному» как системообразующий для построения всего курса;

- создание системы многоуровневых задач, обеспечивающих постепенное наращивание сложности и сворачивание наглядных опор;

- обеспечение преемственности между курсом планиметрии, пропедевтикой стереометрии и ее углубленным изучением.

2.2. Методические условия

Этот блок определяет конкретные инструменты и приемы работы:

- Трехформатное представление геометрической информации:

- визуально-манипулятивный формат: работа с реальными физическими моделями (конструкторы, пластилин, каркасы);

- динамико-модельный формат: использование интерактивных сред 3D-моделирования (лаборатория

МЭШ), позволяющих вращать объект, строить сечения, изменять параметры в реальном времени;

- знаково-символический формат: переход к работе с условным чертежом и логическим доказательствам.

— Дифференцированный подход, учитывающий индивидуальный темп и уровень развития пространственного мышления каждого ученика.

2.3. Психолого-педагогические условия

Данный блок нацелен на создание благоприятной образовательной среды:

— Формирование зоны безопасного исследования, где ошибка рассматривается как естественный и ценный этап учебного процесса, а не как неудача. Ключевым инструментом создания такой среды является внедрение принципов формирующего оценивания. Как отмечает Г. П. Савиных, «в формирующем оценивании важны особые приемы обратной связи, которую педагог использует для оперативного реагирования на текущие результаты освоения образовательных программ» [5]. В контексте развития пространственного мышления это означает фокус на процессе мысленного оперирования образом, а не на скорости получения верного ответа. Безотмеченный характер такой обратной связи на этапах «Руки» и «Цифра», о котором также пишет автор, снимает страх неудачи и позволяет ученику сосредоточиться на исследовательских действиях, гипотезах и их проверке, что является прямым условием для развития гибкости пространственного интеллекта.

— Развитие внутренней учебной мотивации через связь содержания курса с реальными профессиями (инженер, архитектор, программист), проектную деятельность и обязательное создание ситуаций успеха для каждого учащегося.

3. Экспериментальная апробация и результаты

3.1. Организация и методы апробации

Формирующий эксперимент проводился в течение первого полугодия 2025/2026 учебного года в ГБОУ «Школа № 2200». В апробации приняли участие обучающиеся 10-х классов (64 человека).

Диагностический инструментарий включал упражнения на пространственное мышление (задания на проектирование и мысленное манипулирование), контрольные работы по ключевым темам стереометрии, анкеты для оценки учебной мотивации и тревожности.

Литература:

1. Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» // КонсультантПлюс. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_470973/ (дата обращения: 16.06.2026).
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва : Лабиринт, 1999.

3.2. Ход апробации

Обучение строилось на последовательной реализации трехформатной модели «Руки — цифра — тетрадь». Каждая новая тема осваивалась по алгоритму:

1. Этап «Руки»: постановка проблемы и ее исследование с помощью физических моделей.
2. Этап «Цифра»: верификация гипотез, построение и изучение динамической 3D-модели в лаборатории МЭШ.
3. Этап «Тетрадь»: формализация решения, построение чертежа и письменное доказательство.

3.3. Результаты и их обсуждение

Качественный анализ работ обучающихся показал сокращение типичных ошибок, связанных с неверным прочтением чертежа и неумением представить сечение или взаимное расположение фигур. Обучающиеся демонстрируют большую уверенность в выборе стратегии решения и способность к аргументации своих действий.

Заключение и перспективы

Проведенное исследование подтвердило эффективность разработанного комплекса педагогических условий для развития пространственного мышления учащихся 10-х классов. Комплексный подход, синтезирующий тактильный опыт, динамическую визуализацию и традиционную математическую строгость, позволяет преодолеть как объективные сложности стереометрии, так и субъективные барьеры, связанные с особенностями восприятия информации поколением Z.

Перспективными направлениями дальнейшей работы являются:

1. Разработка и тиражирование учебно-методического комплекса (банк задач, цифровых моделей, сценариев уроков) для широкого внедрения в школьную практику.
2. Организация системной переподготовки учителей математики с акцентом на освоение методики работы в интерактивных цифровых средах и психологии поколения Z.

Реализация данного комплекса на системном уровне будет способствовать не только повышению качества математического образования, но и выполнению стратегической задачи по формированию интеллектуального и кадрового потенциала, необходимого для технологического прорыва и обеспечения национальной безопасности России.

3. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. — Москва : Изд-во МГУ, 1985.
4. Федеральный институт педагогических измерений. Аналитические отчеты и методические рекомендации для учителей по результатам ЕГЭ по математике (2021–2024) // ФИПИ. — URL: <https://fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy#!/tab/173737686-2> (дата обращения: 16.06.2026).
5. Савиных, Г. П. Формирующее оценивание как компонент внутренних систем оценки качества образования / Г. П. Савиных // Образование и саморазвитие. — 2022. — Т. 17, № 4. — С. 139–149. — DOI: 10.26907/esd.17.4.11

Современные вызовы и системы оценки профессиональной компетентности преподавателя высшей школы: тенденции и лучшие практики

Иванова Марина Викторовна, и.о. ассоциированного профессора
Казахская национальная консерватория имени Курмангазы (г. Алматы, Казахстан)

Осипов Владимир Анатольевич, преподаватель
Казахская национальная академия искусств имени Т. К. Жургенова (г. Алматы, Казахстан)

В статье рассматриваются актуальные вызовы, стоящие перед преподавателями высших учебных заведений в условиях цифровизации, глобализации и изменения запросов общества. Проведен анализ современных механизмов и инструментов оценки профессиональной компетентности педагога, выявлены их сильные стороны и ограничения. На основе опыта ведущих вузов Республики Казахстан («Nazarbayev University», КазНУ, КБТУ, «Narxoz University» и др.) представлены инновационные подходы к развивающей оценке и поддержке педагогического мастерства. Сделан вывод о необходимости перехода от формально-карательных моделей аттестации к системам, ориентированным на непрерывное профессиональное развитие и рефлексию.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, преподаватель вуза, цифровизация образования, оценка преподавания, портфолио, наставничество, высшее образование Республики Казахстан.

Современная система высшего образования переживает этап глубокой трансформации. Стремительная цифровизация, глобализация образовательного пространства и растущие требования рынка труда к «гибким навыкам» (soft skills) выпускников кардинально меняют ландшафт высшей школы. В этих условиях профессиональная компетентность преподавателя вуза перестает быть статичным набором знаний и навыков. Она представляет собой динамическую, постоянно развивающуюся систему, требующую адаптации к новым реалиям. Целью данной статьи является анализ современных вызовов, стоящих перед преподавателями вузов, а также обзор существующих и инновационных систем оценки профессиональной компетентности, с акцентом на опыт передовых казахстанских университетов.

Цифровая трансформация и новые роли преподавателя. Современный преподаватель сталкивается с беспрецедентным давлением изменений, которые требуют постоянной перестройки и развития своих компетенций. Можно выделить несколько ключевых векторов этого влияния. Во-первых, цифровая трансформация образования. Пандемийный опыт 2020–2022 годов выступил мощным катализатором, обнажив цифровой разрыв и ускорив внедрение технологий. Сегодня от преподавателя требуется не просто базовая компьютерная грамотность, а глубокое владение системами управления обуче-

нием (LMS, такими как Moodle, Canvas) как полноценной образовательной средой. Необходимы навыки создания качественного интерактивного контента (скринкасты, симуляторы, адаптивные материалы), использования инструментов образовательной аналитики для персонализации траекторий обучения, а также строгое соблюдение норм цифровой этики и безопасности.

Во-вторых, изменение роли преподавателя. В эпоху свободного доступа к информации ценность педагога смещается от функции «транслятора знаний» к роли «куратора знаний», фасилитатора и тьютора. Преподаватель должен развивать у студентов критическое мышление, навыки анализа и синтеза, а также выступать наставником при построении индивидуальных образовательных траекторий.

В-третьих, глобализация и интернационализация. Конкуренция за таланты требует от преподавателей способности работать в международных командах, публиковаться в высокорейтинговых базах данных (Scopus, Web of Science) и эффективно взаимодействовать с интеркультурной аудиторией, создавая инклюзивную образовательную среду.

В-четвертых, растущие ожидания студентов и работодателей. Студенты сегодня выступают в роли активных «потребителей» образовательных услуг, ожидая персонализированного подхода, гибких форматов и цифровой

комфортности. Работодатели, в свою очередь, требуют от выпускников не только фундаментальных знаний, но и развитых soft skills. Преподаватель, в свою очередь, должен уметь интегрировать реальные индустриальные кейсы в учебный процесс.

В-пятых, демографические изменения и инклюзия. Работа с разнородным студенческим контингентом (включая студентов с ограниченными возможностями) требует от педагога владения основами инклюзивной педагогики и принципами универсального дизайна обучения.

Механизмы и инструменты оценки профессиональной компетентности. Оценка компетентности преподавателя в современных условиях становится сложнейшей методологической задачей, поскольку она пытается измерить многомерную динамическую систему. И здесь необходимо отметить, что традиционные и современные методы обладают разными возможностями и ограничениями.

Периодическая аттестация. Номинально она оценивает соответствие профстандарту, квалификации и профессиональным достижениям. Однако на практике аттестация часто сводится к формальному сбору бумаг (количество часов, публикаций, сертификатов), слабо отражая реальное качество преподавания и инновационный вклад педагога. Для повышения эффективности фокус аттестации необходимо смещать на «доказательства влияния на результативность обучения студентов».

Студенческая оценка преподавания (СОП). Анкетирование студентов дает оперативную обратную связь от «потребителя» образовательных услуг, помогая выявить проблемы с организацией курса или коммуникацией. Однако существуют серьезные риски: субъективность, предвзятость, корреляция между легкостью курса и высокими рейтингами и оценками студентов, а также риск «популизма» со стороны преподавателя. Использование СОП как единственного оценочного инструмента представляется неэтичным; этот метод наиболее ценен и эффективен в сочетании с другими, при смещении акцента на развитие, а не исключительно на оценке работы преподавателя.

Портфолио (досье достижений). Это систематизированная коллекция материалов, демонстрирующих профессиональный рост и рефлексию. Хорошо структурированное портфолио включает образовательные инновации, научные результаты, планы индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) и рефлексивные эссе. Оно стимулирует самоанализ, хотя и является довольно трудоемким и требует четких критериев оценки со стороны экспертов.

Взаимопосещение занятий. Наиболее продуктивным является не контрольное, а «развивающее» взаимопосещение (peer observation), когда коллеги обмениваются опытом в доверительной атмосфере по заранее согласованным критериям, с последующей конструктивной обратной связью.

Анализ цифрового следа. Новый рубеж оценки, использующий данные из LMS и научных систем вуза (ак-

тивность на форумах, своевременность проверки работ, индексы цитирования). Преимущества данного метода — объективность и масштабируемость. Однако существуют этические риски тотального контроля и дегуманизации оценки, что требует прозрачности, согласия преподавателя и приоритета на поддержке.

Инновационные практики оценки и развития в вузах Республики Казахстан. Казахская система высшего образования, стремясь соответствовать международным стандартам в рамках программы «Цифровой Казахстан», активно внедряет собственные модели оценки и развития педагогов, интегрируя мировой опыт с местной спецификой.

«Nazarbayev University» (NU) демонстрирует модель «Преподаватель как ученый-педагог». Центральную роль играет Центр педагогического мастерства (ЦПМ), предлагающий обязательные сертификационные программы по современным педагогическим подходам. Ключевой элемент — система развивающего взаимопосещения занятий (Peer Observation and Review), результаты которого используются исключительно для составления индивидуального плана развития (ИПР), а не для оценки показателей. Также действует система премий, поощряющая инновации на основе комплексного портфолио.

Казахский национальный университет им. Аль-Фараби (КазНУ) делает ставку на цифровизацию через проект «Smart Professor». Вузом внедрена единая цифровая платформа портфолио, интегрированная с LMS и системой управления наукой. Аналитическая панель (Dashboard) визуализирует активность преподавателя, динамику научных показателей и результаты СОП, помогая выявить зоны роста. Успешное цифровое портфолио напрямую связано с получением внутренних грантов на методические разработки, что создает мощную мотивацию.

Казахстанско-Британский технический университет (КБТУ) фокусируется на стандартах Industry 4.0 и практикоориентированной оценке. Уникальной практикой является «Industry Immersion Program» — обязательные стажировки преподавателей в ведущих компаниях-партнерах с последующей оценкой плана интеграции полученных знаний в учебные программы. Компетентность преподавателя также оценивается через реальную значимость курируемых им студенческих проектов для стейкхолдеров и вовлечение потенциальных работодателей в защиту дипломных работ.

«Narxoz University» развивает культуру непрерывного обучения через систему «Многоуровневое наставничество» (Level Up Mentoring), где опытные профессора, доценты и старшие преподаватели работают в парах, ставя SMART-цели на год. Внутренняя «Школа педагогического мастерства» (Narxoz Teaching Academy) предлагает модульные программы повышения квалификации по запросу, завершающиеся практическими заданиями, а ежегодный «Фестиваль педагогических идей» стимулирует открытый обмен лучшими практиками.

Казахская национальная консерватория им. Курмангазы (КНК) как один из ведущих творческих вузов Казахстана успешно внедряет протоколы оценки компетенций преподавателей через систему рейтинга, включающего различные параметры деятельности: от написания научных работ, НИРС до участия в разработках образовательных программ, творческих проектах. На основе результатов комплексного рейтинга действует система материального премирования. Также активно применяется студенческая оценка преподавания (СОП), что стимулирует педагогический коллектив к поиску новых методов взаимодействия со студенческой аудиторией.

На национальном уровне развиваются такие инструменты, как система повышения квалификации «IQAN», аккредитующая провайдеров образовательных программ, и платформа «College», которая активно расширяет функционал для вузов, предоставляя банк электронного контента и площадки для методических сообществ.

Резюмируя изложенное, авторы приходят к выводу, что профессиональная компетентность преподавателя высшей школы в настоящих условиях — это сложный синтез предметной эрудиции, педагогического мастерства,

цифровой грамотности и развитых коммуникативных навыков. Анализ современных вызовов показывает, что традиционные модели преподавания уступают место фасилитации, тьюторству и инклюзивным практикам.

В связи с этим системы оценки компетентности преподавателей, несомненно, должны претерпеть качественные изменения. Эффективная оценка не может быть исключительно административно-карательной. Как показывает опыт ведущих вузов Казахстана, успешные модели комбинируют различные инструменты (цифровое портфолио, peer review, развивающее наставничество, анализ цифрового следа), фокусируясь на поддержке профессионального роста, а не только на оценке компетенций.

Как справедливо отмечается в педагогической науке, профессионализм педагога измеряется не годами стажа, а готовностью к самообновлению и рефлексии. Преподаватель будущего — это не тот, кто знает все ответы, а архитектор образовательных сред, способный учиться вместе со студентами. Исходя из этого, авторы уверены, что инвестиции в создание развивающей, этичной и прозрачной системы оценки компетентности преподавателей являются ключевым условием обеспечения высокого качества образования.

Литература:

1. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2020. — 304 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. — М.: Издательский центр «Академия», 2021. — 240 с.
3. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учебник. — М.: Издательский центр «Академия», 203. — 576 с.
4. Краснова, Т. И. Развитие цифровой компетентности преподавателей в контексте виртуализации образовательного процесса // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов: межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т; редкол.: А. Н. Унсович [и др.]. — Барановичи: БарГУ, 2024. — Вып. 13. — С. 86–94.
5. Бернс Э., Сильвеннойнен Э., Копнов В. А., Щипанова Д. Е., Папич-Благоевич Н., Томашевич С. Развитие цифровых компетенций преподавателей профессионального образования и обучения в Сербии и России // Образование и наука. 2020; 22 (9): 174–203 с. — <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-9-174-203>
6. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2005.— 288с.
7. Национальный отчет «Цифровая трансформация образования РК». — НАО «IQAN», 2023.
8. Профстандарт «Педагог высшей школы» (приказ МОН РК № 123 от 15.02.2021)
9. ГОСО высшего образования (2023 г.)
10. Закон РК «Об образовании» (с изм. на 2023 г.)
11. Официальный сайт МОН РК: [<https://www.gov.kz/memleket/entities/edu>]

Особенности коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Ишманова Розалина Эльмартовна, студент
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Общение имеет огромное значение в формировании человеческой психики. Человек приобретает все свои высшие способности и качества именно в коммуникации с другими людьми. Отсутствие элементарных коммуникативных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс

развития в целом. В своей работе мы решили изучить состояние коммуникативных навыков обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и определить направления коррекционно-развивающей работы по их развитию. В ходе исследования мы провели диагностику и изучили состояние коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. О результатах исследования и о состоянии коммуникативных навыков данной группы детей вы можете узнать из нашей статьи.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, задержка психического развития, младший школьный возраст.

Человек — это уникальное существо, его природа объединяет в себе биологическое и социальное начало. С одной стороны, наша биологическая сущность проявляется в том, что мы являемся частью живой природы. Наш организм формируется по биологическим законам. Однако в отличие от животных, человек не может полноценно развиваться вне человеческого общества. Только в социуме мы можем общаться и приобретать свои ключевые качества.

Коммуникация — это мост, который соединяет биологическую и социальную природу человека. На сегодняшний день мы живём в таких социальных условиях, которые требуют высокий уровень коммуникативных навыков. Общение имеет огромное значение в формировании человеческой психики. Человек приобретает все свои знания и качества именно в коммуникации с другими людьми. Через активное общение с развитыми личностями он сам превращается в личность.

В работах Запорожец А. В., Лисиной М. И., Рузской А. Г. отмечается, что коммуникативные умения способствуют психическому развитию ребенка и влияют на общий уровень его деятельности. Отсутствие элементарных коммуникативных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс развития в целом.

Обучение в школе — серьезное испытание для большинства детей. Они должны взаимодействовать с коллективом, прислушиваться к требованиям, выполнять повседневные обязанности. Именно развитие коммуникативных навыков является необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития.

Познавательная деятельность младших школьников с задержкой психического развития отличается от познавательной деятельности норма типичных детей выраженной спецификой: для задержки психического развития характерна низкая познавательная активность, недостаточная сформированность мыслительных операций, а также снижение объема и темпа запоминания, неустойчивость внимания и быстрая утомляемость. Стойкие трудности в построении коммуникации как со взрослыми, так и со сверстниками.

В общении у детей с задержкой психического развития часто доминируют деловые мотивы, они обращаются к взрослому преимущественно за помощью или разрешением. Их высказывания носят, как правило, ситуативный характер. Они испытывают сложности в установлении и поддержании контактов со сверстниками, в понимании

невербальных сигналов и контекста общения. Целенаправленное развитие коммуникативных навыков приводит к повышению уровня социального интеллекта и существенному улучшению школьной адаптации.

В специальной литературе недостаточно раскрыты содержание коммуникативных умений, критерии и показатели их сформированности у детей с ЗПР. Планируя наше исследование, мы поставили перед собой цель: определить процент сформированности коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ЗПР и определить направления коррекционно-развивающей работы по развитию их коммуникативных навыков. При выделении компонентов коммуникативных умений мы опирались на исследования С. В. Проняевой, Е. Г. Савиной, Л. Р. Мунирковой, Н. С. Глуханюк, которые в структуре коммуникативных умений обозначают три компонента: информационно-коммуникативный, интерактивный, перцептивный [1.3].

Современные подходы исследования коммуникативных навыков предполагают, что диагностика не ограничивается выявлением дефектов звукопроизношения или словарного запаса. Она комплексно оценивает, как ребенок использует языковые средства для общения и взаимодействия.

В ходе изучения научной литературы по теме исследования мы выделили шесть компонентов коммуникативного развития по которым разработали собственную диагностику: мотивационный компонент (интерес к собеседнику, стремление к сотрудничеству, инициативность), содержательный (ясность выражения мысли, словарная адекватность, грамматическая оформленность речи, использование речевого этикета), диалогический компонент (умение слушать собеседника, реакция на речь партнёра, соблюдение очередности, поддержание темы разговора, умение резюмировать, умение запрашивать обратную связь), невербальный компонент (понимание невербальных сигналов собеседника, использование невербальных средств, учёт дистанции и зрительного контакта), кооперативный (умение договариваться, распределение ролей и действий, оказание и принятие помощи, реакция на успех/неудачу партнёра) и конфликтный компонент (способы реагирования на конфликт, эмпатичное слушание в конфликте).

Каждый компонент делится на подпункты, описанные в скобках для удобства диагностики и установления направления коррекционно-развивающей работы. Например, если плохо развит мотивационный компонент коммуникативных навыков — значит ребёнок имеет

трудности в стремлении к сотрудничеству, с инициативностью и с интересом к собеседнику. Коррекционно-развивающая работа в данном случае будет направлена на формирование мотивации общения.

Наше исследование по выявлению особенностей коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития проводилось

в МАОУ «Техно-школа им. В. П. Савиных» города Перми с октября 2025 года по апрель 2026. В исследовании участвовали 20 детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (обучающиеся 2-х и 3-х классов). По результатам диагностики мы увидели следующую картину. Результаты представлены в графике на рис. 1.

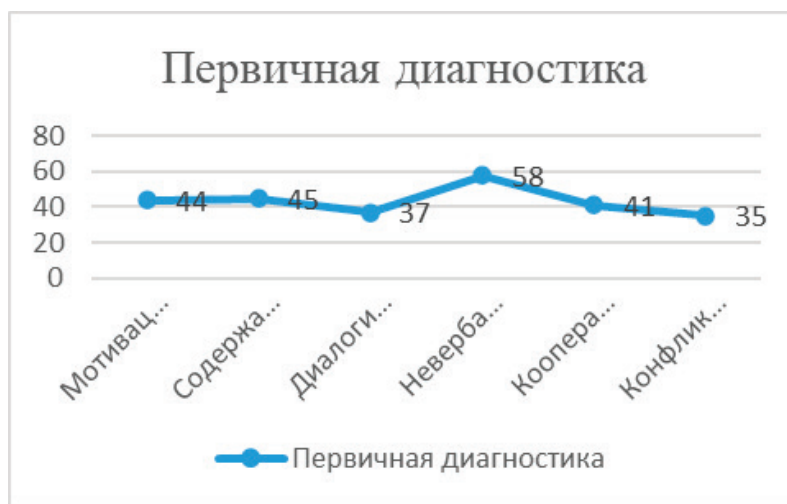


Рис. 1

Изучив график, мы можем сказать, что у обучающихся 2х и 3х классов с задержкой психического развития трудности встречаются со всеми компонентами коммуникативных навыков. Самым сформированным компонентом, по результатам первичной диагностики стал невербальный компонент (58 %), это означает что дети понимают невербальные сигналы друг друга: они сопровождают свою речь жестами, интонацией и мимикой, понимают эмоции друг друга, большинство ребят используют комфортную дистанцию для разговора и поддерживают зрительный контакт. Самый несформированный компонент оказался- диалогический (37 %), это означает, что у детей имеются трудности с реакцией на речь партнёра, с умением слушать, а также с умением резюмировать и запрашивать обратную связь.

В целом, большинство обучающихся не общается между собой и даже с учителем без лишнего стимула, не задают вопросы о другом человеке. Ребята в основном разговаривают только о себе. Совместную деятельность во время выполнения заданий не предлагают, начинают что-то делать вместе только по указанию учителя. Но во время отдыха, на переменах совместная деятельность может присутствовать.

Большинство ребят может сформулировать просьбу или отказ от чего-либо. Обучающие имеют скудный словарный запас, в их речи присутствуют аграмматизмы, ошибки в согласовании слов и ошибки в окончаниях слов. Дети применяют формы приветствия и прощания, благодарности и извинения без напоминаний. Обучающиеся друг друга в основном не перебивают. На вопросы отве-

чают, но только кратко и поверхностно, единицы строят развернутые ответы. Ребятам удаётся удерживаться в рамках обсуждаемой темы, но и разговор чаще всего они не развивают. Резюмировать не умеют. Обратную связь не запрашивают. Многие не понимают, что такое обратная связь.

Эмоции друг друга ребята различают, но чаще всего не понимают, как реагировать на те или иные эмоции. Речь чаще всего сопровождается адекватной мимикой и иногда интонацией. Некоторые обучающиеся не соблюдают комфортную дистанцию между друг другом. Договариваются редко, в большинстве просто соглашаются на первый предложенный вариант. Принимают любую роль чаще пассивны, несколько обучающихся агрессивно отстаивают свою роль и создают конфликт. Реакция на успех или неудачу партнёра чаще отсутствует, некоторые радуются вместе, двое ребят обижались на успех других. На конфликт реагируют чаще отстранением, реже агрессией, пути решения не предлагают. Урегулирование конфликта только с помощью педагога [4].

На сегодняшний день мы живём в таких социальных условиях, которые требуют высокий уровень коммуникативных навыков [1]. В логопедии развитие коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) считается не просто исправлением речи, а важным условием их социальной адаптации, школьной успешности и личностного развития.

Коммуникация — это база не только для освоения учебной программы, но и для общения с миром в целом. Общение тесно связано с регуляцией поведения и мыш-

лением [5]. Таким образом, с точки зрения коррекционной педагогики, работа над коммуникацией решает главную задачу: превращает пассивного, часто застенчивого или расторможенного ребенка с речевыми трудностями в активного участника учебного процесса и социальной жизни.

В ходе исследования мы определили состояние коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и определили направления коррекционно-развивающей работы по раз-

витию их коммуникативных навыков. В дальнейшем наша работа поможет нам создать сборник заданий для детей младшего школьного возраста с ЗПР, который будет способствовать эффективному развитию коммуникативных навыков ребят.

Выделив компоненты коммуникативных навыков и зная какие из них даются ребятам с трудом, мы можем в будущем грамотно построить коррекционно-развивающую работу для улучшения каждого из этих компонентов [1,5].

Литература:

1. Ананьева М. Е. Особенности развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Теория и практика современной науки. 2020. № 6 (60).
2. Грибова О. Е. (канд. пед. наук). Критерии и показатели оценки речевого развития детей в процессе логопедического обследования / О. Е. Грибова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития: методический и практический журнал. — 2018. — № 6. — С.5–9. — Библиогр.: с.9.
3. Степина О. С. Коммуникативные умения младших школьников с задержкой психического развития // Специальное образование. 2007. № 8.
4. Н. С. Александрова, О. А. Петушкова Коммуникативно-речевые умения старших дошкольников: диагностика и планирование развивающей работы//Вестник ВятГУ. 2022. № 4 (146).
5. Фаисханова К. Ф. Роль общения во взаимодействии людей//Форум молодых ученых. 2017. № 1 (5).

Использование программно-дидактического комплекса «Мерсибо» в логопедической работе по формированию речевого дыхания у дошкольников с дизартрией

Калимулина Самира Руслановна, студент

Научный руководитель: Нестерова Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье обосновывается целесообразность использования программно-дидактического комплекса «Мерсибо» для коррекции речевого дыхания у старших дошкольников с дизартрией. Раскрываются возможности платформы для активизации ведущей деятельности дошкольников — сюжетно-ролевой игры. Интерактивные задания с визуальной обратной связью и гибкой сменой персонажей превращают рутинные дыхательные упражнения в увлекательный игровой процесс, повышая мотивацию и эффективность коррекции. Приведены примеры игровых заданий, созданных в «Конструкторе картинок».

Ключевые слова: программно-дидактический комплекс «Мерсибо», интерактивные технологии, «Конструктор картинок», цифровые средства коррекции, дизартрия, речевое дыхание, дошкольный возраст.

В современной логопедии дизартрия является одним из самых частых речевых расстройств у дошкольников. Отечественные учёные (О. В. Правдина, Е. М. Мастюкова, Л. В. Лопатина, Е. Ф. Архипова, Г. В. Чиркина и др.) внесли значительный вклад в изучение диагностики и коррекции этого нарушения. При дизартрии страдает вся произносительная система, особенно речевое дыхание — основа для чистого произношения, пауз, громкости и плавности речи. Нарушения дыхательной функции ведут к быстрому утомлению, невнятности и снижению коммуникативных возможностей ребёнка.

Ведущей деятельностью дошкольников является игра. Как справедливо отмечали классики психологии Л. С. Выготский и Д. Б. Эльконин, именно в игре возникают основные новообразования возраста и наиболее эффективно развиваются психические функции [7]. Развивая эту мысль, Н. Я. Михайленко и Н. А. Короткова разработали технологию организации сюжетной игры, подчёркивая, что она является мощным фактором развития творческих способностей и воображения, что тесно связано с мышлением и речью ребенка [10]. Е. А. Аркин также указывал, что игра — это деятельная,

увлекательная жизнь, необходимая для здорового развития ребенка, возможность реализовать свои интересы и способности [1]. Это особенно важно для детей с дизартрией, которые часто имеют повышенную утомляемость и нуждаются в особой мотивации.

В современном мире, где дети с раннего возраста взаимодействуют с цифровыми устройствами, традиционные логопедические методы нуждаются в дополнении. Как отмечает Т. М. Таран, «современного ребенка сложно удивить обычными традиционными средствами наглядности (картинками, игрушками)» [13], что требует от педагогов поиска более эффективных путей повышения мотивации. М. И. Минаенко также говорит, что «современных детей сложно чем-либо замотивировать, педагогам приходится прибегать к новым методам», и одним из таких методов являются интерактивные игры [11].

Исследователи отмечают, что цифровые технологии в образовании повышают интерес и мотивацию, позволяют адаптировать материалы под индивидуальные особенности ребёнка и создавать собственные интерактивные пособия [12]. О. И. Кукушкина подчеркивает, что компьютер в специальном обучении открывает новые возможности, а Т. К. Королевская исследует связь интерактивных технологий и устной речи [8; 7].

Рассмотрев различные средства для достижения цели нашего исследования, мы остановились на отечественном программно-дидактическом комплексе «Мерсибо» (руководитель В. В. Бардалим). Данный комплекс представляет собой среду, включающую раздел «Конструктор картинок». Его ключевые возможности — это создание игр под любую задачу, адаптация под интересы ребёнка и огромная библиотека готовых пособий. Такой синтез позволяет на основном и завершающем этапах коррекции использовать не стандартные упражнения, а сюжетно-ролевые игры с визуальной обратной связью, что повышает мотивацию и эффективность.

Цель: обосновать целесообразность и показать возможности применения программно-дидактического комплекса «Мерсибо» в коррекционной работе по развитию речевого дыхания у дошкольников с дизартрией на основе экспериментальных данных.

В настоящем исследовании мы интегрировали методику Л. И. Беляковой, Н. Н. Гончаровой, Т. Г. Шишковой с возможностями программно-дидактического комплекса «Мерсибо». Такой синтез обеспечивает эффективное развитие речевого дыхания от физиологического выдоха до слитного произнесения фраз, в условиях игровой, мотивирующей деятельности.

Ключевым преимуществом «Конструктора картинок» является возможность быстрой и гибкой адаптации заданий под конкретного ребёнка. Логопед может самостоятельно создавать игры, варьируя речевой материал, а также менять визуальное оформление и сюжет. «Конструктор картинок» позволяет с учётом гендерной идентичности предлагать одно и то же упражнение с разными персонажами в зависимости от пола ребёнка.

Также во всех дидактических компьютерных играх есть возможность оценивания выполнения задания ребёнком: если задание выполнено правильно, логопед нажимает на слайд, в результате чего появляются на слайде звезды, улыбающиеся смайлики с пальцем вверх или изменения эмоций персонажа, как например, в играх «Подарок для Ньюши», «Урожай Копатыча». При неправильном выполнении после нажатия на слайд появляется задумчивый смайлик, произносящий фразу: «Попробуй еще раз». Это позволяет закреплять правильный стереотип выдоха через позитивное подкрепление, снижать страх ошибки и поддерживать мотивацию к многократным повторениям, что ускоряет развитие навыка.

Кроме того, поскольку в «Конструкторе картинок» уже загружена библиотека готовых изображений, решается проблема с нарушением авторских прав при создании наглядного материала, что особенно важно при публикации и распространении разработанных пособий.

Разработанная нами структура коррекционной работы органично встраивается в подготовительный этап коррекции дизартрии и включает три последовательных этапа: подготовительный, основной и завершающий.

Подготовительный этап — развитие физиологического дыхания. На подготовительном этапе мы опирались на тактильный и визуальный контроль логопеда, тогда как игры «Мерсибо» в большей степени использовались на основном этапе при автоматизации речевого выдоха.

Основной этап — развитие речевого дыхания с использованием «Мерсибо».

I направление — развитие фонационного выдоха. В качестве примера, предлагаем рассмотреть компьютерную игру «Медвежья песня», целью которой является тренировка высоты голоса на звуке «И»). В «Конструкторе картинок» логопед размещает два изображения: большой медведь и маленький медвежонок.

Инструкция: «Сейчас мы с тобой — медведи. Сначала ты большой медведь. Смотри, как я делаю. Теперь ты большой медведь. Повтори. Отлично». Ребёнок произносит звук, глядя на картинку. (рис. 1)

При наведении на персонажа появляется анимация: большой медведь движется размашисто, тяжело — это подсказывает, что голос должен быть низким; маленький медвежонок движется легко, быстро — это ориентир на высокий голос. Таким образом, анимация не только привлекает внимание, но и несёт смысловую нагрузку: ребёнок визуально связывает образ с нужной вокальной характеристикой.

II направление — автоматизация речевого выдоха. В качестве примера рассмотрим компьютерную игру «Начальники поезда» (фразы из 2–4 слов). В конструкторе создаётся поезд из вагонов-слов.

Инструкция: «Мы — начальники поезда. Соединим вагоны-слова во фразу. Послушай: (логопед показывает образец выполнения). А теперь произносим вместе. Поезд поехал! Повторим ещё». (рис.2)

Ключевая возможность — быстрая замена слов во фразе. При правильном выполнении задания поезда от-

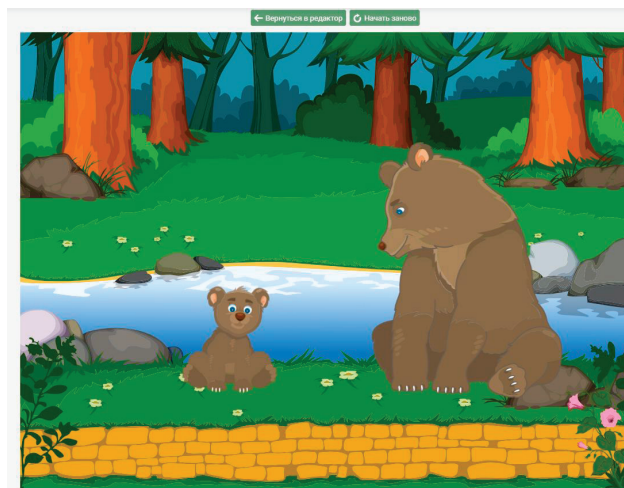


Рис. 1. Скриншот компьютерной дидактической игры, созданной в разделе «Конструктор картинок» ПДК «Мерсибо» «Медвежья песня»



Рис. 2. Скриншот компьютерной дидактической игры, созданной в разделе «Конструктор картинок» ПДК «Мерсибо» «Начальники поезда»

правляются ребенком в путь (с помощью клика мышкой). Так ребёнок видит результат своих действий, что напрямую коррелирует с наглядно-действенным и наглядно-образным мышлением, характерным для дошкольного возраста — ребёнок не просто слышит одобрение, а наблюдает конкретное, зримое последствие своей речевой деятельности, что усиливает обратную связь и мотивацию.

Завершающий этап — развитие речевого дыхания на материале прозаического текста. Рассмотрим компьютерную игру «Юный ученый», цель которой развитие плавного, длительного и целенаправленного ротового выдоха на материале трех-четырех фраз прозаического текста по схеме. Дошкольник принимает на себя роль учёного в лаборатории: он исследует объект и составляет последовательный научный отчёт о нём. Логопед проговаривает образец и одновременно представляет их графические схемы, где фиксируется каждое слово. При правильном выполнении анимация показывает, как учёный меняет положение, например поднимает руки вверх,

а после вокруг него появляются звёзды, что является символом успешного открытия.

Инструкция: «Ты — учёный-исследователь. Нашим объектом будет яблоко. Каждое открытие произносим на одном выдохе. Смотри: я настраиваю камеру — вдох, поднимаю руку. Говорю: «Это яблоко» — руку опускаю. Короткий вдох (подъём руки) — «Яблоко большое и красное». Давай сделаем полный отчёт вместе!» (рис. 3)

По наблюдению Л. Д. Захарченко, игры «Мерсибо» обладают высокой мотивационной привлекательностью и позволяют длительно удерживать внимание детей, что особенно важно при отработке монотонных дыхательных упражнений. Это снижает утомляемость и повышает эффективность занятий, что соответствует задачам коррекции речевого дыхания при дизартрии [7]. «Конструктор картинок» позволяет моделировать игровые ситуации для формирования плавного выдоха. Возможность быстрой персонализации материалов под задачи коррекции стала решающим фактором его выбора для развития речевого дыхания у старших дошкольников с дизартрией.



Рис. 3. Скриншот компьютерной дидактической игры, созданной в разделе «Конструктор картинок» ПДК «Мерсибо» «Юный ученый»

Литература:

1. Аркин Е. А. Дошкольный возраст. — Москва: Учпедгиз, 1948. — 336 с.
2. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. — Москва: АСТ: Астрель, 2008. — 254 с.
3. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. — Москва: ВЛАДОС, 2009. — 287 с.
4. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62–76.
5. Емченко С. А. Новые компьютерные технологии в логопедической работе с дошкольниками // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2012. № 1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-kompyuternye-tehnologii-v-logopedicheskoy-rabote-s-doshkolnikami> (дата обращения: 16.05.2026).
6. Зайцева Л. А., Зайцев И. С., Левяш С. Ф., Ясова И. Н. Нарушения произносительной стороны речи и их коррекция: учеб.-метод. пособие. — Минск: БГПУ им. М. Танка, 2001. — 74 с.
7. Захарченко Л. Д., Сочкалова Н. А. Использование интерактивных игр портала «Мерсибо» в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Психология образования и педагогические инновации в цифровую эпоху: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (Магнитогорск, 04 июня 2025 г.). — Уфа: Аэтерна, 2025. — С. 86–88.
8. Кукушкина О. И. Компьютер в специальном обучении: проблемы и перспективы // Дефектология. — 2021. — № 3. — С. 12–19.
9. Кулешов Н. Н., Воробьев И. К. Информационные технологии в логопедической практике // Логопедия сегодня. — 2021. — № 2. — С. 33–38.
10. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Организация сюжетной игры в детском саду. — Москва: Линка-Пресс, 2009. — 96 с.
11. Минаенко М. И. Использование интерактивных игр в коррекции слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с дизартрией [Электронный ресурс] // Электронный журнал «СДО-Практика». — 2025. — № 4. — URL: <https://sdo-practice.ru/journalpril/minaenko-mi-ispolzovanie-interaktivnyh-igr-v-korrekcii-slogovoj-struktury-slova-u-detej-doshkolnogo-vozrasta-s-dizartriej.html> (дата обращения: 14.05.2026).
12. Реймер М. В., Харитонов А. А. Использование интерактивных игр портала «Мерсибо» в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками // Современные наукоёмкие технологии. — 2025. — № 2. — С. 120–125.
13. Таран Т. М. Применение информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе с детьми // Логопед в детском саду. — 2021. — № 3. — С. 41–44.
14. Филипченкова М. Е., Свириденко И. А. Цифровые образовательные ресурсы в логопедической практике // Педагогика и психология образования. — 2024. — № 3. — С. 45–50.
15. Эльконин Д. Б. Психология игры. — Москва: Владос, 1999. — 360 с.

Применение элементов изотерапии в коррекционно-развивающей деятельности с обучающимися с нарушением интеллекта

Контарева Инна Сергеевна, учитель -дефектолог

КГБОУ, реализующее адаптированные основные общеобразовательные программы «Школа № 3» г. Комсомольска-на-Амуре (Хабаровский край)

В статье рассматривается актуальность использования изобразительной деятельности (изотерапии) как эффективного средства психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с нарушением интеллекта. Анализируются теоретические основы метода, его влияние на сенсомоторное, когнитивное и эмоционально-волевое развитие данной категории обучающихся. Представлена структура коррекционного занятия и описаны конкретные методические приемы, способствующие успешной социализации и абилитации.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, умственная отсталость, коррекционно-развивающая деятельность, арт-терапия, изотерапия, сенсорная интеграция, невербальная коммуникация.

Введение

Современный этап развития специальной педагогики характеризуется переходом от исключительно академической направленности обучения к комплексному подходу, ориентированному на личность обучающегося и его социальную адаптацию. Для лиц с нарушением интеллекта (умственной отсталостью), характеризующихся стойким недоразвитием познавательной деятельности, бедностью представлений об окружающем мире и речевыми дефектами, поиск адекватных методов коррекции является первоочередной задачей. Традиционные вербальные методы часто оказываются неэффективными из-за ограниченных коммуникативных возможностей данной группы детей.

В этом контексте особую значимость приобретают невербальные технологии, среди которых ведущее место занимает изотерапия — лечебное воздействие средствами изобразительного искусства [2]. Изобразительная деятельность выступает уникальным инструментом, позволяющим обойти барьеры словесного общения и напрямую воздействовать на эмоциональную сферу и высшие психические функции ребенка.

Теоретическое обоснование метода

Эффективность применения изотерапии в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями обусловлена рядом психофизиологических закономерностей [5]:

1. Связь моторики и речи. Согласно учениям И. П. Павлова о второй сигнальной системе и исследованиям В. М. Бехтерева, развитие мелкой моторики кистей рук находится в тесной взаимосвязи с развитием речевого центра в коре головного мозга. Манипуляции с карандашом, кистью, пластилином стимулируют соответствующие зоны коры, косвенно активизируя и речевые механизмы.

2. Сенсорная интеграция. Работа с различными по фактуре и свойствам материалами (краски, глина, песок, бумага) обеспечивает богатую стимуляцию тактильных анализаторов. Это способствует формированию более дифференцированных ощущений, что является фунда-

ментом для развития предметно-практической деятельности и наглядно-действенного мышления.

3. Развитие наглядно-образного мышления. Процесс создания изображения требует от ребенка анализа формы, цвета, пропорций объекта, а также умения перенести эти характеристики на плоскость листа. Это способствует развитию пространственной ориентации, зрительно-моторной координации и аналитико-синтетической деятельности.

4. Механизм проекции. Рисунок становится своеобразным «зеркалом» внутреннего мира ребенка. Поскольку вербализация страхов, тревог и переживаний затруднена, они находят свое отражение в цветовой гамме, композиции и сюжете рисунка. Это дает педагогу-дефектологу диагностический материал и возможность проведения последующей терапевтической беседы.

Связь между рисованием и развитием речи у детей с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) глубокая и многогранная. Она базируется на тесном взаимодействии различных зон коры головного мозга, а также на том, что изобразительная деятельность часто служит для таких детей более доступным способом коммуникации, чем слово.

Рассмотрим эту связь через несколько ключевых аспектов:

1. Нейрофизиологическая основа: моторный компонент

В основе этой связи лежит принцип единства мозговых центров, отвечающих за движение и речь. Зоны коры головного мозга, управляющие движениями пальцев рук (кистей), расположены в непосредственной близости от речевых центров (в частности, центра Брока).

— **Стимуляция нервных окончаний:** Когда ребенок с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) обводит контур, штрихует, раскрашивает мелкие детали или лепит из пластилина, он выполняет тысячи микродвижений пальцами. Эти движения активно стимулируют нервные окончания на кончиках пальцев, посылая мощные импульсы в соответствующие отделы мозга [1].

— **Межполушарное взаимодействие:** Рисование двумя руками одновременно или поочередно способствует син-

хронизации работы левого и правого полушарий. Левое полушарие отвечает за логику, структуру речи, а правое — за образность, интонацию, эмоции. Их совместная работа необходима для формирования полноценной связной речи.

— **Развитие артикуляционного аппарата:** Мелкая моторика рук напрямую связана с общей моторикой, включая мышцы артикуляционного аппарата (язык, губы). Развивая точность движений пальцев, мы косвенно подготавливаем базу для более точных и координированных движений органов речи.

2. Когнитивный аспект: формирование понятий и представлений

Дети с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) часто страдают от бедности зрительных образов и несформированности предметных представлений. Речь не может развиваться полноценно без прочной базы в виде конкретных образов.

— **Связь «слово-образ»:** Прежде чем назвать предмет, ребенку нужно его представить. В процессе рисования (например, яблока) ребенок изучает его форму, цвет, размер. Он концентрируется на этих признаках, чтобы перенести их на бумагу. Это закрепляет в его сознании конкретный визуальный образ. Позже, когда взрослый просит назвать нарисованный предмет, ребенку гораздо легче это сделать, так как у него уже есть прочный мысленный «отпечаток» этого объекта.

— **Обогащение словарного запаса:** Процесс рисования сопровождается комментариями педагога («Возьми красную краску», «Давай нарисуем круглое солнышко»). Ребенок усваивает названия цветов, форм, пространственных отношений (*сверху, снизу, рядом*) и глаголов действия (*рисую, ведем, прикладываем*) в контексте практической деятельности, что делает запоминание более эффективным.

3. Коммуникативно-речевой аспект: стимуляция вербальной активности

Изобразительная деятельность выступает мощным катализатором для запуска речи.

— **Побуждение к диалогу:** Рисунок становится темой для разговора. Педагог задает вопросы о сюжете рисунка: «Кто это?», «Что он делает?», «Какое у него настроение?». Для ребенка, которому сложно говорить спонтанно, рисунок служит наглядной опорой. Ему не нужно ничего придумывать — все перед глазами. Это снижает психологический барьер и мотивирует к ответу, даже если это будет односложное высказывание или звукоподражание.

— **Составление рассказов:** По готовому рисунку можно составить простой описательный рассказ. Сначала это делает педагог, показывая пример («Это дом. Дом большой и красный. У дома есть труба»), а затем побуждая ребенка повторить или продолжить. Так развивается фразовая речь и навыки связного высказывания.

Таким образом, рисование для ребенка с умственной отсталостью — это не просто творческое занятие, а комплексный инструмент, который через развитие мелкой моторики, обогащение сенсорного опыта и создание коммуникативной ситуации создает фундаментальную базу

для развития всех сторон речи: от произношения до построения развернутых высказываний.

Методика организации и проведения занятий

Коррекционно-развивающие занятия с использованием элементов изотерапии должны строиться системно и иметь четкую структуру, включающую три обязательных этапа.

1. Подготовительный или вводный этап

Цель данного этапа — создание положительного эмоционального настроя, снятие мышечного напряжения и настрой на совместную деятельность. Включает ритуалы приветствия, пальчиковые гимнастики, психогимнастические этюды («Покажи, какое у тебя сейчас настроение»), обсуждение темы будущего занятия.

2. Основной или продуктивный этап

Это ядро занятия, где происходит непосредственное выполнение творческого задания. На данном этапе используются следующие методические приемы [4]:

— **Тематическое рисование:** Создание изображений по заданной теме («Осенний лес», «Дом моей мечты»). Позволяет оценить уровень сформированности знаний об окружающем мире.

— **Свободное рисование:** Предоставление ребенку возможности самостоятельно выбрать тему и материалы. Используется для диагностики актуального психоэмоционального состояния.

— **Совместное рисование:** Педагог и ребенок создают общую композицию. Этот прием эффективен для установления контакта, снижения тревожности и формирования навыков взаимодействия.

— **Использование нетрадиционных техник:** Применение таких техник, как кляксография (выдувание краски через трубочку), пальчиковая живопись, граттаж (процарапывание), монотипия (создание зеркальных отпечатков), рисование ватными палочками [2]. Эти методы снимают страх перед чистым листом и результатом, раскрепощают и вызывают живой интерес за счет новизны и игрового компонента.

3. Заключительный или рефлексивный этап

На заключительном этапе организуется выставка работ. Важно создать ситуацию успеха для каждого участника. Обсуждение рисунков строится безоценочно. Вопросы педагога направлены не на оценку качества исполнения («красиво/некрасиво»), а на содержание работы и чувства автора: «Расскажи о своем рисунке», «Какое настроение у этого персонажа?», «Что тебе больше всего понравилось делать?». Это учит ребенка анализировать свою деятельность, развивает связную речь и формирует позитивную самооценку.

Заключение

Интеграция элементов изотерапии в систему коррекционно-развивающей работы с обучающимися с нару-

шением интеллекта позволяет решать широкий спектр задач. Данный метод способствует не только сенсорному и когнитивному развитию, но и оказывает глубокое терапевтическое воздействие, гармонизируя эмоциональную сферу, снижая уровень агрессии и тревожности [3]. Систематическая изобразительная деятельность помогает раскрыть творческий потенциал личности, компенсировать дефицит общения и служит

мощным фактором социальной адаптации и интеграции ребенка в общество.

Таким образом, изотерапия является не просто вспомогательным средством, а одним из ключевых компонентов современного образовательного маршрута для детей с особыми образовательными потребностями, требующим дальнейшего изучения и внедрения в широкую практику специальных образовательных учреждений.

Литература:

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 1991. — 93 с.
2. Грошеников И. А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2002. — 208 с.
3. Левченко И. Ю., Киселёва Н. А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. — М.: Национальный книжный центр, 2013. — 152 с.
4. Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2001. — 248 с.
5. Николаева А. И. Система работы по развитию мелкой моторики у детей с умственной отсталостью // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2010. — № 5. — С. 36–42.

Использование метода моделирования в формировании универсальных учебных познавательных действий у младших школьников на уроках окружающего мира

Кузнецова Оксана Александровна, студент

Научный руководитель: Федорова Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

В статье рассматривается метод моделирования как эффективный инструмент формирования познавательных универсальных учебных действий (УУД) у младших школьников на уроках окружающего мира. Анализируются теоретические основы, виды моделей (предметные, знаково-символические, схематические), этапы работы с ними.

Ключевые слова: метод моделирования, познавательные УУД, младшие школьники, уроки окружающего мира, ФГОС НОО, знаково-символические действия.

Современное начальное образование в соответствии с ФГОС НОО третьего поколения акцентирует формирование метапредметных результатов, среди которых познавательные универсальные учебные действия занимают центральное место.

Моделирование — процесс создания упрощённого подобия реального объекта, сохраняющего его существенные характеристики. В отличие от пассивного использования готовых моделей, активное построение и преобразование моделей учащимися развивает мышление [1]. Для младших школьников с их наглядно-образным мышлением моделирование особенно ценно при изучении абстрактных природных явлений (круговорот воды, смена времён года, строение Земли).

Актуальность исследования обусловлена противоречием между высокими требованиями ФГОС к познава-

тельным УУД и недостаточной разработанностью методики систематического использования моделирования на уроках окружающего мира. Многие учителя ограничиваются эпизодическим показом готовых моделей, что не формирует моделирование как обобщённый способ деятельности.

В рамках ФГОС НОО моделирование относится к знаково-символическим познавательным действиям. Выпускники начальной школы должны научиться использовать знаково-символические средства для создания моделей изучаемых объектов и процессов [4].

Модель — упрощённое подобие объекта, воспроизводящее его существенные свойства. Процесс моделирования включает следующие этапы: анализ объекта, выбор формы модели, построение, работу с моделью, интерпретацию результатов и перенос на оригинал.

Как отмечает Р. С. Гайсина, моделирование — это совместные действия учителя и учащихся по построению и изучению образа природного объекта, включающего наиболее существенные характеристики, с отвлечением от второстепенных [1].

На уроках окружающего мира используют три вида моделей:

— **предметные** (глобус, макет вулкана, муляжи) — воспроизводят физические характеристики;

— **знаково-символические** (условные обозначения, дорожные знаки, пиктограммы) — отображают связи и отношения;

— **схематические** (цепи питания, круговорот воды, лента времени) — упрощённое графическое изображение.

Психологические исследования В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина подтверждают, что моделирование позволяет формировать теоретические обобщения уже в начальной школе, обеспечивая переход от натуральной наглядности к абстрактным отношениям.

Познавательные УУД включают общеучебные (в том числе знаково-символические), логические действия и действия постановки и решения проблем. Логические действия представлены анализом, синтезом, сравнением, классификацией, установлением причинно-следственных связей [6].

Метод моделирования органично связан со всеми видами познавательных УУД. При построении модели ученик анализирует объект, выделяет существенные признаки, синтезирует части, выбирает основания для классификации.

Моделирование обеспечивает переход от конкретного к абстрактному, от чувственного познания к рациональному, что соответствует закономерностям развития мышления младших школьников.

Содержание предмета «окружающий мир» даёт широкие возможности для моделирования. Когда непосредственное наблюдение объекта или процесса невозможно, то моделирование становится наиболее эффективным способом изучения [1].

Работа с моделями должна быть поэтапной. На начальном этапе учитель представляет готовую модель, но главное — научить детей самостоятельно создавать модели, демонстрировать их, сравнивать, исправлять ошибки, применять для изучения природы. Например, при изучении термометра предметная модель из картона и бумаги позволяет безопасно отрабатывать навыки определения температуры [1].

Эффективность метода моделирования определяется соблюдением следующих условий:

1. Систематичность и последовательность. Эпизодическое использование не даёт эффекта. Необходима продуманная система заданий по разделам курса с постепенным усложнением.

2. Соблюдение этапности процесса: анализ объекта → выбор формы → построение модели → работа с ней → ин-

терпретация результатов. Нарушение последовательности снижает эффективность.

3. Субъектная позиция обучающегося. Учитель — организатор самостоятельной познавательной деятельности, а не транслятор готовых знаний. Диалог, работа в парах и группах создают благоприятные условия.

4. Организация рефлексии. Обсуждение, насколько модель отражает существенные характеристики объекта, какие у неё ограничения, формирует критическое мышление.

5. Использование цифровых технологий. Цифровые лаборатории, интерактивные модели, программы для создания схем расширяют возможности метода. Исследования показывают, что применение цифровых лабораторий способствует успешному формированию логических УУД [2].

6. Интеграция моделирования в разные этапы урока и виды деятельности (актуализация, изучение нового, закрепление, проектная и исследовательская работа). Метод проектов является мощным инструментом формирования познавательных универсальных общеучебных действий [3].

Анализ педагогического опыта подтверждает высокую эффективность моделирования в формировании познавательных УУД. Обучающиеся, систематически работающие с моделями, демонстрируют более высокий уровень логического мышления, умения анализировать, сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи. Моделирование развивает речь, уверенность в себе, способность к самостоятельному познанию [1].

Остаются вопросы для дальнейших исследований: соотношение предметного и метапредметного в обучении моделированию; возможности дистанционных технологий и виртуальных лабораторий.

Заключение

Метод моделирования — эффективный инструмент формирования познавательных УУД у младших школьников на уроках окружающего мира. Он опирается на наглядно-образное мышление и одновременно развивает абстрактно-логическое.

Эффективность метода достигается соблюдением педагогических условий: систематичности, этапности, субъектной позиции ученика, рефлексии, использования цифровых технологий, интеграции в разные виды деятельности. Моделирование позволяет не просто усваивать готовые знания, но самостоятельно открывать закономерности окружающего мира, что соответствует системно-деятельностному подходу ФГОС НОО.

Практика показывает положительную динамику в формировании познавательных УУД. Дальнейшие исследования должны быть направлены на создание конкретных методических рекомендаций по разделам курса и диагностического инструментария.

Литература:

1. Гайсина, Р. С. Моделируя — познаём окружающий мир / Р. С. Гайсина // Начальная школа. — 2006. — № 9. — С. 67–71.
2. Землянская, Е. Н. Учебные проекты младших школьников / Е. Н. Землянская // Начальная школа. — 2005. — № 9. — С. 55–58.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373, в ред. от 31.05.2021). — Москва : Просвещение, 2021. — 47 с.
4. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — Москва : ИНТОР, 1996. — 544 с.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / под ред. А. Г. Асмолова. — Москва : Просвещение, 2011. — 152 с.

Формирование психофизиологической базы речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра путем интеграции музыкально-ритмических упражнений в коррекционную работу логопеда

Кутепова Татьяна Григорьевна, студент магистратуры
Курганский государственный университет

В статье автор исследует влияние музыкально-ритмических упражнений и попевок на процесс формирования психофизиологической базы речи у детей с аутизмом и системным недоразвитием речи тяжелой степени. Представлены теоретические основы взаимосвязи музыкальной деятельности и речевого развития, раскрыты особенности психофизиологической базы речи у детей данной категории. Описан опыт применения музыкально-ритмических упражнений, направленных на развитие слухового восприятия, моторного праксиса, чувства ритма, речевого дыхания и коммуникативной активности. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности использования музыкальной деятельности в системе логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с РАС.

Ключевые слова: психофизиологическая база речевой деятельности, расстройства аутистического спектра, музыкально-ритмические упражнения, речевое развитие.

В последние годы наблюдается устойчивый рост числа детей с расстройствами аутистического спектра, значительная часть которых имеет тяжелые нарушения речевого развития. Для данной категории детей характерны не только трудности формирования экспрессивной и импрессивной речи, но и выраженные нарушения психофизиологических механизмов, обеспечивающих становление речевой деятельности. [6, с.32].

Согласно современным представлениям, речь является сложной функциональной системой, формирование которой возможно только при достаточном уровне развития сенсорных, моторных, когнитивных и регуляторных компонентов. Нарушения слухового восприятия, моторного праксиса, пространственных представлений и сенсорной интеграции, характерные для детей с РАС, существенно затрудняют процесс овладения речью.

Одним из перспективных направлений коррекционной работы выступает использование музыкальной деятельности. Музыка обладает высоким мотивационным потенциалом, способствует активизации различных анализаторных систем, развитию слухового внимания, чувства ритма и коммуникативной активности. Несмотря на на-

личие отдельных исследований по данной проблеме, вопросы использования музыкально-ритмических упражнений для формирования психофизиологической базы речи у детей с РАС остаются недостаточно разработанными. [5, с.117].

Цель статьи — обосновать эффективность использования музыкально-ритмических упражнений в процессе формирования психофизиологической базы речевой деятельности у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Психофизиологическая база речи представляет собой совокупность психических и физиологических механизмов, обеспечивающих восприятие, понимание, программирование и реализацию речевой деятельности. В ее структуру входят зрительное и слуховое восприятие, кинестетическая чувствительность, пространственные представления, моторный праксис и чувственно-познавательный опыт. [7, с.57].

В соответствии с нейropsychологической концепцией А. Р. Лурии полноценное функционирование речи обеспечивается согласованной деятельностью нескольких функциональных блоков мозга. Первый блок отвечает за

активацию и поддержание необходимого уровня бодрствования, второй обеспечивает прием и переработку сенсорной информации, третий осуществляет программирование и контроль деятельности. Нарушение функционирования любого из данных блоков приводит к затруднениям в речевом развитии. [4, с.135].

Особую роль в становлении речи играет слуховой анализатор. Именно слух обеспечивает восприятие речевых сигналов, формирование фонематического восприятия и контроль собственной речевой продукции. Не менее значимым является развитие двигательной сферы. По мнению Н. А. Бернштейна и А. Р. Лурии, формирование высших психических функций невозможно без достаточного уровня развития общей, мелкой и артикуляционной моторики. [3, с.19].

Для детей с РАС характерны выраженные нарушения сенсорной интеграции, трудности переработки слуховой и зрительной информации, дефицит моторного планирования и проприоцептивной чувствительности. У многих детей наблюдаются моторная неловкость, диспрактические расстройства, нарушение темпо-ритмической организации движений, что оказывает негативное влияние на развитие речевой деятельности. [1, с.238].

Музыкальная деятельность обладает уникальным коррекционно-развивающим потенциалом. В процессе восприятия музыки одновременно активизируются слуховой, двигательный, зрительный и эмоциональный анализаторы, что способствует формированию межанализаторных связей.

Музыкально-ритмические упражнения позволяют решать несколько важных задач:

- развивать слуховое внимание и слуховую память;
- формировать чувство ритма;
- совершенствовать общую и мелкую моторику;
- развивать координацию движений;
- стимулировать голосовую активность;
- формировать речевое дыхание;
- повышать мотивацию к взаимодействию со взрослым.

Особую ценность музыкальная деятельность приобретает при работе с детьми с РАС, поскольку многие из них проявляют повышенный интерес к музыкальным стилям. Музыкальная структура отличается предсказуемостью, ритмической организованностью и эмоциональной выразительностью, что способствует снижению тревожности и повышению вовлеченности ребенка в коррекционный процесс.

Важным преимуществом музыкальных упражнений является возможность использования невербальных форм участия. Даже неговорящий ребенок способен включаться в музыкальную деятельность посредством движений, подражания, ритмического сопровождения и вокализаций, что создает предпосылки для последующего развития речи.

В процессе логопедической работы музыкально-ритмические упражнения включались в структуру каждого занятия и использовались систематически.

Работа строилась по нескольким направлениям.

Развитие слухового восприятия

Использовались упражнения на различение музыкальных инструментов, определение источника звука, узнавание знакомых мелодий, воспроизведение ритмических рисунков.

Детям предлагалось:

- определить звучащий инструмент;
- найти источник звука;
- повторить заданный ритм хлопками;
- соотнести музыкальный сигнал с определенным действием.

Развитие моторной сферы

Для совершенствования общей моторики применялись музыкально-двигательные игры, включающие маршировку, ходьбу под музыку, выполнение движений различного темпа и характера.

- Развитию мелкой моторики способствовали:
- пальчиковые игры под музыку;
- ритмическое постукивание;
- игры на детских музыкальных инструментах;
- упражнения с предметами.

Формирование речевого дыхания и голосовой активности

Использовались музыкальные попевки, пропевание гласных звуков, звукоподражания, дыхательные упражнения под музыкальное сопровождение. [2, с.64].

Особое внимание уделялось развитию длительного речевого выдоха и голосовой активности. Детям предлагалось пропевать отдельные звуки, слоги и простейшие звукокомплексы.

Развитие коммуникативной активности

Музыкальные игры организовывались в форме совместной деятельности ребенка и взрослого. Использовались игры с очередностью действий, музыкальные диалоги, совместное музицирование.

Подобные упражнения способствовали развитию совместного внимания, подражания и инициативного взаимодействия.

Практический опыт показал положительную динамику в развитии компонентов психофизиологической базы речи.

Наиболее выраженные изменения были отмечены в следующих направлениях:

- увеличение продолжительности слухового сосредоточения;
- улучшение способности различать звуки окружающей среды и музыкальные сигналы;

- повышение точности воспроизведения ритмических структур;
- развитие общей и мелкой моторики;
- улучшение координации движений;
- увеличение количества вокализаций;
- появление попыток звукоподражания;
- повышение коммуникативной активности;
- улучшение взаимодействия со взрослым.

Особенно значимым результатом стало повышение мотивации к участию в занятиях. Музыкальная деятельность выступала для ребенка источником положительных эмоций и способствовала формированию устойчивого интереса к взаимодействию.

Психофизиологическая база речи является фундаментом речевого развития ребенка. У старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра на-

блюдаются выраженные нарушения ее структурных компонентов, включающих сенсорную, моторную и коммуникативную сферы

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о высокой эффективности музыкально-ритмических упражнений как средства формирования психофизиологической базы речевой деятельности. Музыкальная деятельность способствует развитию слухового восприятия, моторного праксиса, речевого дыхания, голосовой активности и коммуникативного взаимодействия.

Таким образом, включение музыкально-ритмических упражнений в систему логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с РАС является перспективным направлением коррекционно-развивающей деятельности и способствует созданию необходимых предпосылок для дальнейшего речевого развития.

Литература:

1. Айрес Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. — М.: Теревинф, 2022.
2. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. — М.: АСТ, 2021.
3. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. — М.: Наука, 1990.
4. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. — М.: Академия, 2018.
5. Медведева Е. А. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии. — М.: Академия, 2017.
6. Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи. — М.: Теревинф, 2021.
7. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. — М.: Генезис, 2020.

Использования программы GeoGebra для построения графиков функций при подготовке к основному государственному экзамену

Лисицкая Влада Владимировна, учитель математики
Краснодарское президентское кадетское училище

GeoGebra — это математическая программа, которая позволяет строить графики функций без знаний правил их построения, исследовать свойства функций и решать задачи, связанные с функциями, в том числе в формате ОГЭ. Эта программа дает возможность готовиться к заданиям повышенной сложности, например к заданию 22 ОГЭ, где требуется построить график функции и провести его исследование.

Алгоритм исследования графика функции с помощью GeoGebra

№ 1. Построим график функции $y = \frac{x^2 - 4}{x - 2}$ и определим, при каких значениях k прямая $y = kx$ имеет с графиком ровно одну общую точку.

1. Упростим данную функцию:

$$y = \frac{x^2 - 4}{x - 2},$$

$$y = \frac{(x - 2)(x + 2)}{x - 2},$$

$$y = x + 2 \text{ при } x \neq 2.$$

Графиком функции $y = x + 2$ является прямая с выколотой точкой.

При $x = 2$ функция не определена (знаменатель обращается в ноль).

2. Построим график функции $y = x + 2$ в GeoGebra (рис. 1).

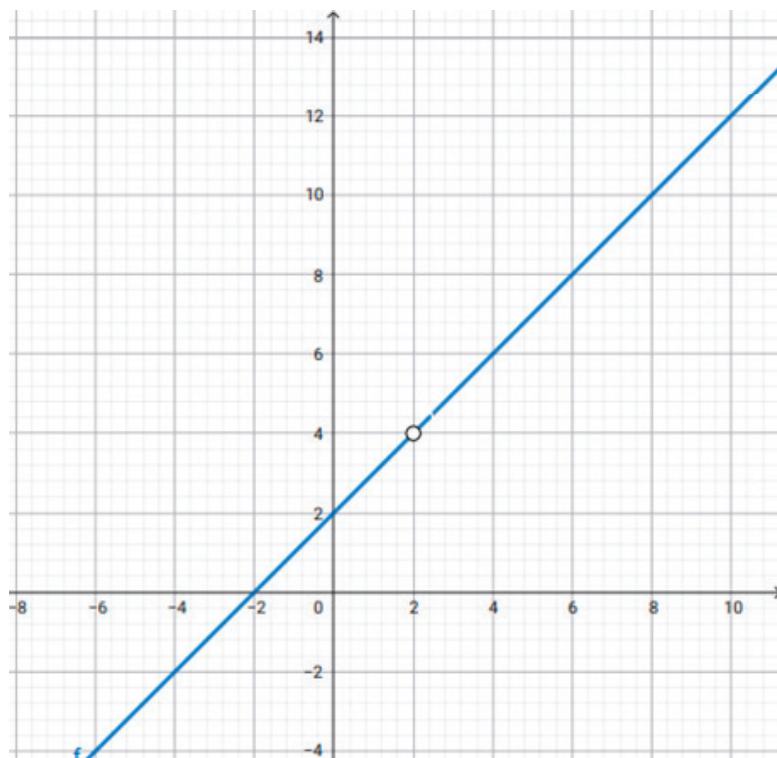


Рис. 1.

3. Построим прямую $y = kx$.

Проанализируем точки пересечения прямых.

1) Прямая проходит через выколотую точку $(2; 4)$. Подставим координаты точки в уравнение прямой: $4 = k \cdot 2 \Rightarrow k = 2$. Если прямая проходит через точки $(2; 4)$ и $(0; 0)$, то прямые $y = x + 2$ и $y = 2x$ не имеют общих точек при $k = 2$ (рис. 2).

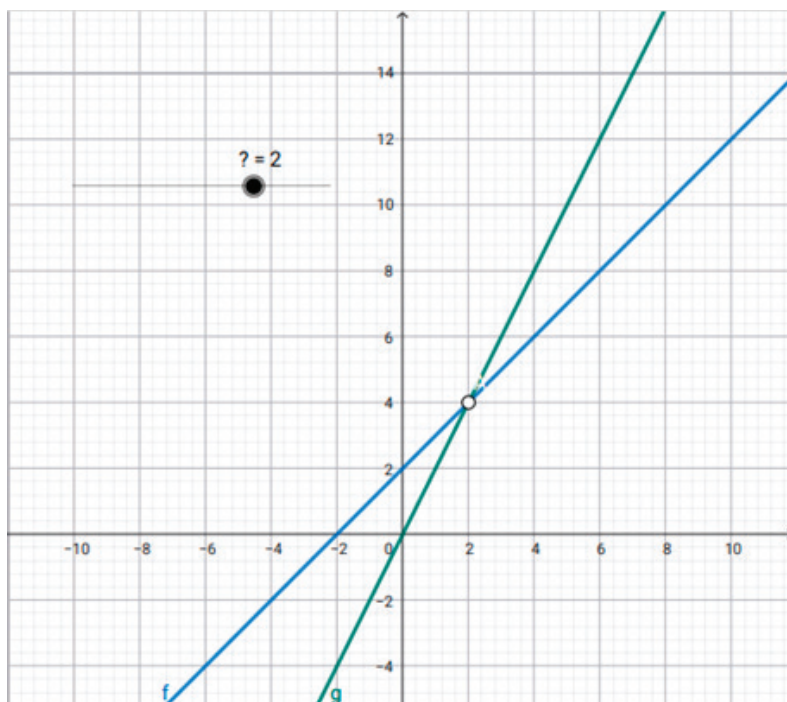


Рис. 2.

2) Прямая $y = kx$ будет параллельна графику функции $y = x + 2$ при $k = 1$. В этом случае графики не имеют общих точек. Итак, при $k = 1$ и $k = 2$ прямая $y = kx$ не имеет общих точек с графиком функции (рис. 3).

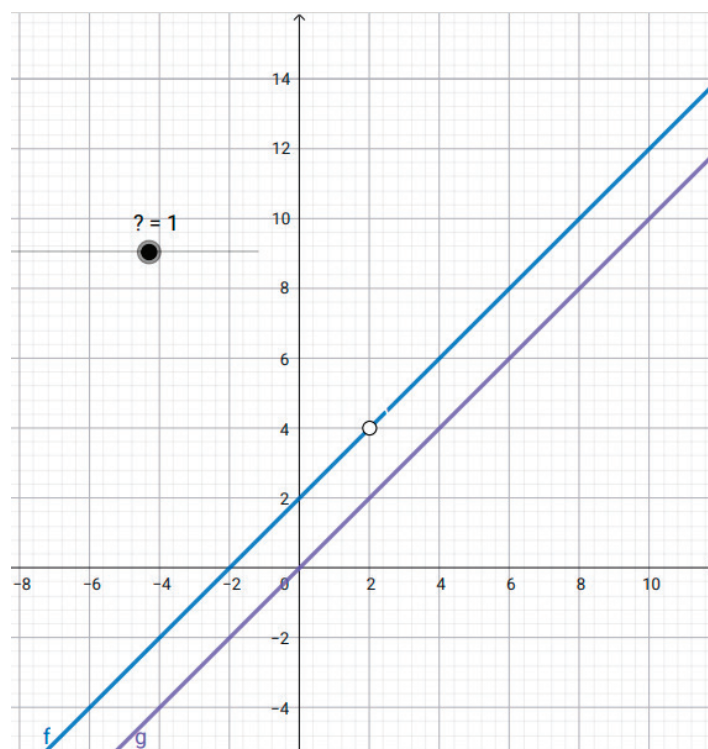


Рис. 3.

Во всех других случаях прямые будут пересекаться, то есть иметь одну общую точку (рис. 4).

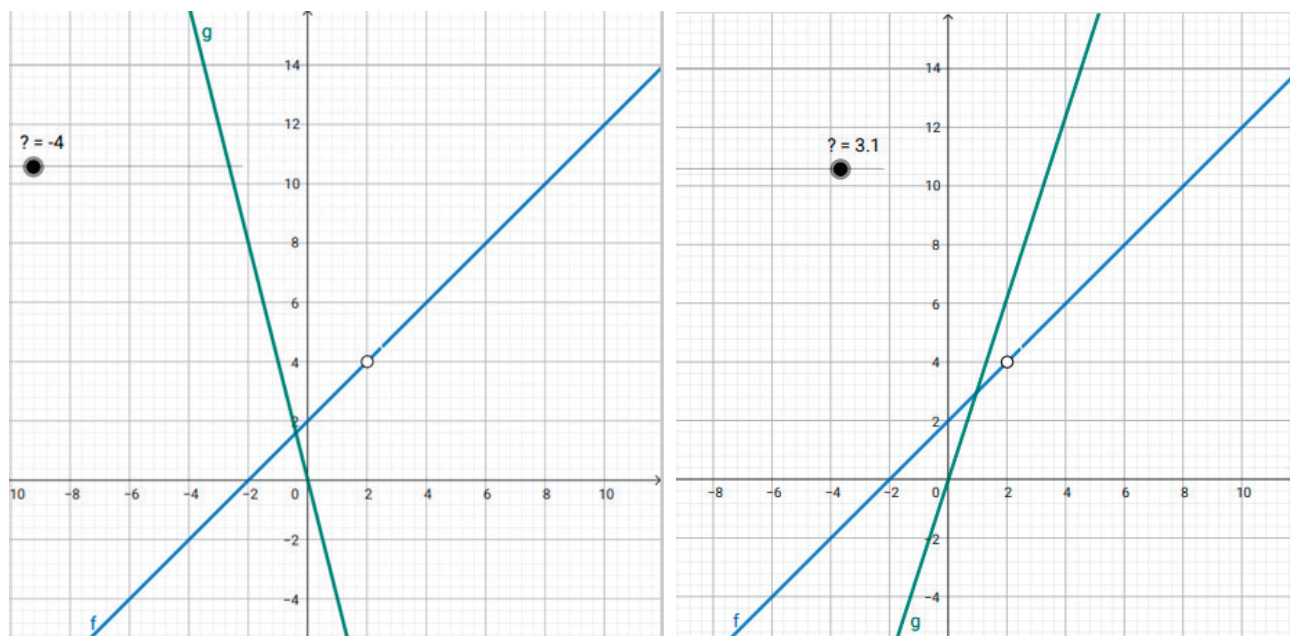


Рис. 4.

Ответ: при $k \neq 1$ и $k \neq 2$ прямая $y = kx$ имеет ровно одну общую точку с графиком заданной функции.

GeoGebra в этом примере дает наглядность: сразу видно выколотую точку и можно наблюдать, как при изменении k меняется количество точек пересечения. Инструмент в программе «Пересечение» дает точные координаты точек, что исключает ошибки при визуальной оценке; можно подставить найденное значение $k = 2$ в уравнение и убедиться, что прямая действительно проходит через точку (2; 4).

Разберем пример задания с функцией, содержащей модуль, с использованием GeoGebra.

№ 2. Построим график функции $y = |x^2 - 4|$ и определим, при каких значениях t прямая $y = t$ имеет с графиком ровно три общие точки.

Функция содержит модуль: $y = |x^2 - 4|$. Чтобы построить ее график, рассмотрим два случая.

1) $y = x^2 - 4$, если $x^2 - 4 \geq 0$, $(x - 2)(x + 2) \geq 0$, т. е. $|x| \geq 2$.

График функции — парабола, ветви которой направлены вверх, с вершиной в точке $(0; -4)$. Рассмотрим график при $x \leq -2$ и при $x \geq 2$.

2) $y = -(x^2 - 4)$

$y = 4 - x^2$, если $x^2 - 4 < 0$, $(x - 2)(x + 2) < 0$, т. е. $|x| < 2$.

График функции — парабола, ветви которой направлены вниз, с вершиной в точке $(0; -4)$. Рассмотрим график при $-2 < x < 2$. Точки перехода: $y = 0$ при $x = -2$ и $x = 2$ (рис. 5).

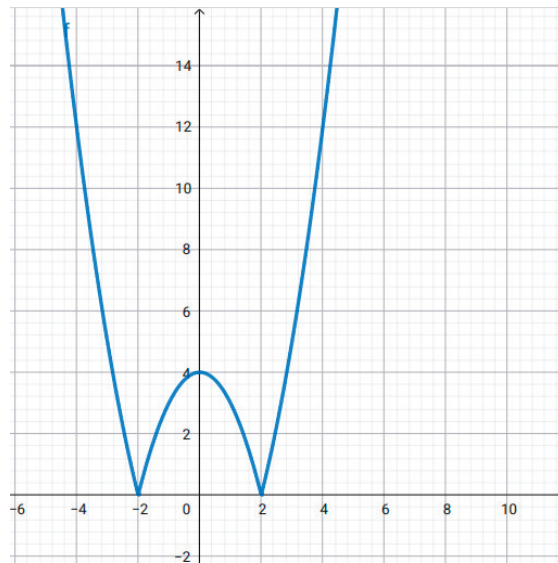


Рис. 5

Построим график функции $y = t$ и проанализируем перемещение прямой относительно оси y .

Наблюдаем следующие случаи.

1. При $t < 0$ прямая $y = t$ не имеет с графиком общих точек.
2. При $t = 0$ прямая $y = t$ проходит через точки $(-2; 0)$ и $(2; 0)$ и, значит, имеет с графиком функции две общие точки (рис. 6).

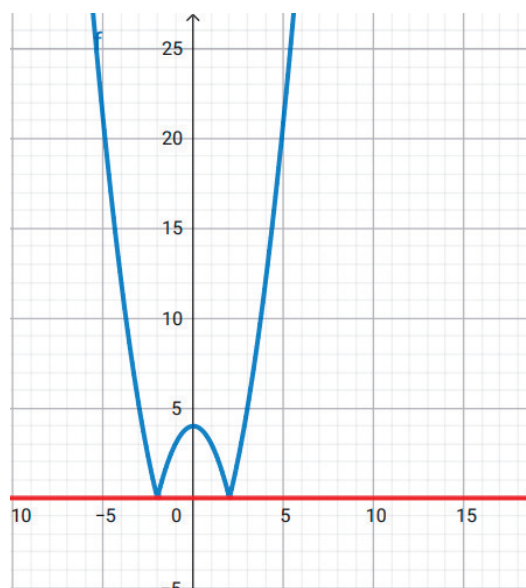


Рис. 6

3. При $0 < t < 4$ прямая $y = t$ пересекает график в четырех точках, то есть имеет с графиком четыре общие точки (рис. 7).

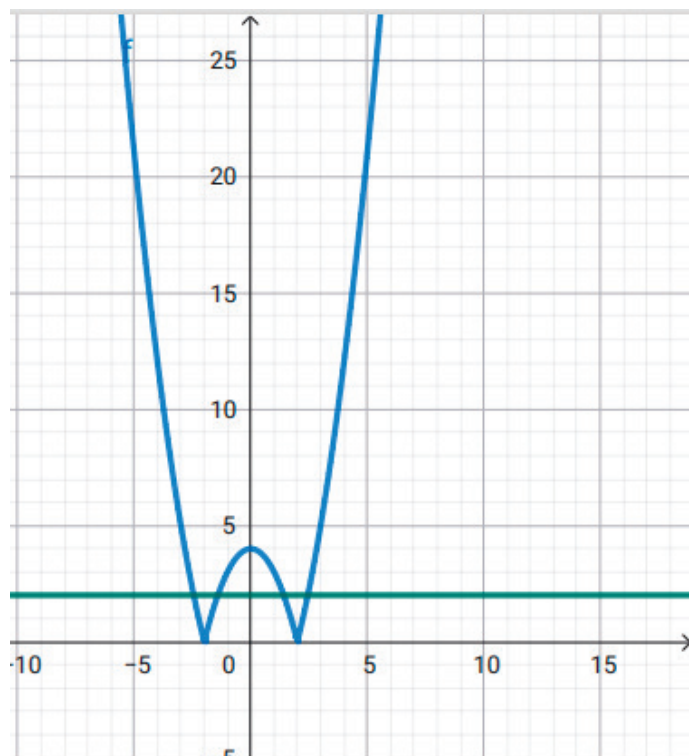


Рис. 7

4. При $t = 4$ прямая $y = t$ имеет с графиком три общие точки: $(0; 4)$, $(-2\sqrt{2}; 4)$ и $(2\sqrt{2}; 4)$ (рис. 8).

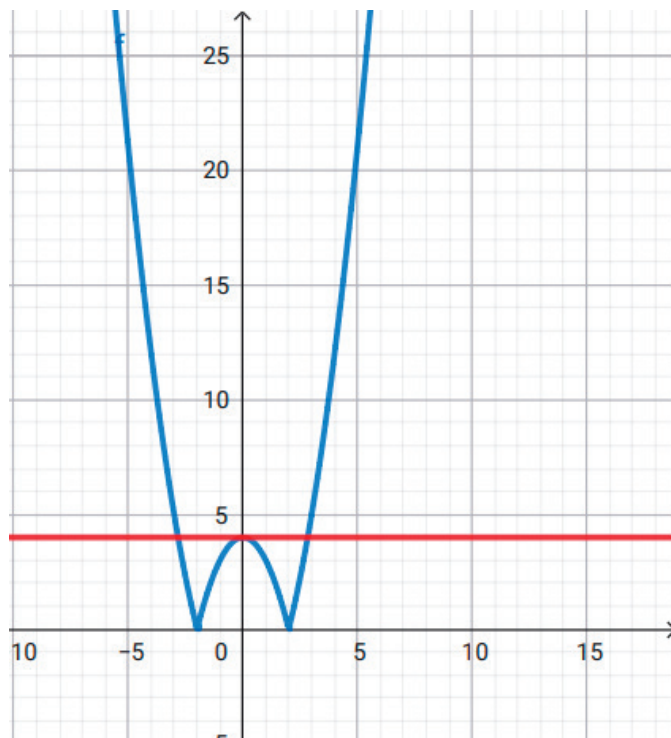


Рис. 8.

5. При $t > 4$ прямая $y = t$ пересекает график только в двух точках (рис. 9).

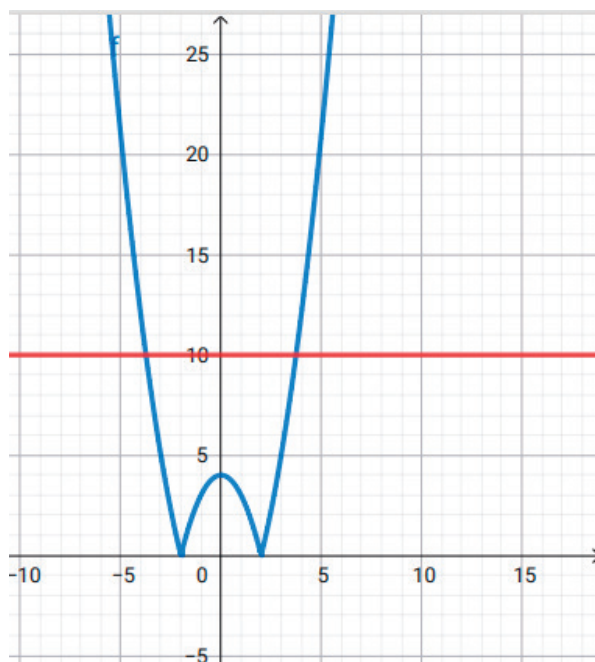


Рис. 9.

Ответ: прямая $y = t$ имеет с графиком функции ровно три общие точки при $t = 4$.

Использование GeoGebra в этом примере показывает, как меняется количество точек пересечения при изменении t . Особенно хорошо видно «критическое» положение при $t = 4$, когда прямая касается вершины. Можно плавно менять t и наблюдать за изменением количества точек пересечения; инструмент «Пересечение» дает точные координаты точек, что исключает ошибки при визуальной оценке. Проверку можно провести, подставив $t = 4$ в уравнение $|x^2 - 4| = t$ и показав, что оно имеет три решения.

Преимущества использования GeoGebra при подготовке к ОГЭ

1. Наглядность.

Визуализация графиков помогает лучше понять свойства функций и их преобразования.

2. Интерактивность.

Возможность менять параметры и мгновенно видеть изменения.

3. Экономия времени.

Строить графики в программе быстрее, чем вручную, что позволяет сосредоточиться на анализе и решении задачи.

4. Проверка решений.

GeoGebra можно использовать для проверки аналитически полученных результатов.

Режиссура ритма в любительском музыкальном театре: педагогические приемы реализации эпического театра Б. Брехта. Проектная разработка

Лыжина Дарья Сергеевна, студент магистратуры
Херсонский государственный педагогический университет

В статье рассматривается проблема отсутствия в любительском музыкальном театре доступных педагогических приемов для работы с ритмом, необходимых при освоении сложных драматургических систем, в частности эпического театра Б. Брехта. Цель работы — описать систему режиссерско-педагогических приемов работы с ритмом (речевым, пластическим, темпоритмом сцены) для создания эффекта отчуждения в любительском музыкальном спектакле. В исследовании применены методы анализа литературы, проектирования и моделирования ритмической партитуры на

основе сценария. Научная новизна заключается в том, что ритмическая организация впервые рассматривается не как техническое, а как смыслообразующее педагогическое средство для воспитания «эпического актера» в любительской среде. Практическая значимость работы состоит в том, что разработанные приемы могут использоваться педагогами-режиссерами без специального музыкального образования в работе с любительскими коллективами.

Ключевые слова: режиссура ритма, любительский музыкальный театр, эпический театр Брехта, эффект отчуждения, театральная педагогика, ритмическая партитура, педагогические приемы, жест, проектная разработка.

Directing rhythm in amateur musical theatre: pedagogical techniques for implementing b. brecht's epic theatre (project development)

The article addresses the lack of accessible pedagogical techniques for working with rhythm in amateur musical theatre, which are necessary when mastering complex dramaturgical systems, particularly the epic theatre of B. Brecht. The aim of the work is to describe a system of directing and pedagogical techniques for working with rhythm (speech rhythm, plastic rhythm, scene tempo-rhythm) to create the alienation effect in an amateur musical performance. The study employs methods of literature analysis, project design, and rhythmic score modelling based on a script. The scientific novelty lies in the fact that rhythmic organization is considered not as a technical, but as a meaning-making pedagogical means for educating the “epic actor” in an amateur environment. The practical significance of the work is that the developed techniques can be used by teachers-directors without special musical education when working with amateur groups.

Keywords: directing rhythm, amateur musical theatre, Brecht's epic theatre, alienation effect, theatre pedagogy, rhythmic score, pedagogical techniques, gestus, project development.

Введение

Проблема воспитания «эпического актера» в любительском музыкальном театре сегодня стоит особенно остро. В отличие от профессиональной сцены, где системы Станиславского, Чехова, Мейерхольда и Брехта изучаются в рамках актерского тренинга, любительский театр зачастую лишен систематической методической базы. При этом именно любительские коллективы становятся той «живой лабораторией», где наиболее остро проявляется потребность в простых, наглядных и доступных педагогических инструментах. Один из таких инструментов — ритм — в театральной педагогике традиционно рассматривается как вспомогательная дисциплина: музыкально-ритмическое воспитание призвано развить чувство ритма у актера, но не более того. Однако потенциал ритмической организации гораздо шире: она может стать смыслообразующим педагогическим средством, особенно при работе с драматургией, требующей от актера не перевоплощения, а аналитической дистанции.

Цель данной работы — описать систему режиссерско-педагогических приемов работы с ритмом (речевым, пластическим, темпоритмом сцены) для создания эффекта отчуждения в любительском музыкальном спектакле. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- 1) определить теоретические основания связи ритма и эффекта отчуждения в системе Б. Брехта;
- 2) разработать и описать педагогические приемы работы с ритмом речевого жеста, пластическим ритмом и темпоритмом сцены;
- 3) на примере фрагмента сценария музыкального спектакля “Аватар” смоделировать ритмическую партитуру, демонстрирующую реализацию эффекта отчуждения;

4) обосновать возможность применения данных приемов в любительском театре без специального музыкального образования

Система эпического театра Бертольта Брехта, построенная на принципе «эффекта отчуждения» (*Verfremdungseffekt*), ставит перед педагогом-режиссером задачу, прямо противоположную классической «школе перевоплощения». Актер в эпическом театре не должен растворяться в персонаже; он обязан сохранять дистанцию, «показывать» роль, а не «становиться» ею. Как этого добиться в условиях любительского коллектива, где участники не владеют профессиональными навыками психотехники? Именно здесь ритм, доступный для восприятия и воспроизведения даже неподготовленным исполнителем, может стать ключом к решению этой педагогической задачи.

Теоретическая рамка: ритм и эффект отчуждения в системе Брехта

Связь между ритмом и эффектом отчуждения у Брехта прослеживается на нескольких уровнях. Во-первых, сам «*Verfremdungseffekt*», согласно определению Брехта, предполагает «необыкновенное изображение обычного» — и ритмический рисунок становится одним из средств этого «остранения». Во-вторых, ключевое понятие брехтовской теории — «жест» (*Gestus*, «социальный жест») — представляет собой ритмически организованное выразительное движение, в котором «схвачена» социальная сущность персонажа. Жест — это не случайный жест, а именно повторяющийся, ритмически структурированный паттерн поведения, несущий социальную информацию. В эпическом театре музыка и ритм выполняют функцию дистанцирования: они «нарушают эмпатию аудитории через

эффект отчуждения и играют роль рефлексии и комментария», а также «требуют от аудитории и актеров сохранять дистанцию по отношению к сцене».

И наконец, сама речевая партитура в эпическом театре строится особым образом: «дикция не психологизирует текст, но воссоздает его ритм и театральную фактуру». Таким образом, ритм у Брехта перестает быть лишь технической характеристикой исполнения и становится полноценным драматургическим и педагогическим инструментом: через ритмические сбои, паузы, неожиданные ускорения и замедления актер и режиссер могут управлять вниманием зрителя, нарушать инерцию восприятия и провоцировать критическое осмысление.

Проектируемая система приемов

Разработанная система педагогических приемов опирается на три взаимосвязанных аспекта работы с ритмом: речевой жест, пластический ритм и темпоритм сцены. Каждый из этих аспектов решает свою задачу в воспитании «эпического актера» и может быть освоен участниками любительского коллектива без специального музыкального образования.

Ритм речевого жеста: от «естественной речи» к «показанному высказыванию»

В основе этого приема лежит личный логопедический опыт автора: работа с ударениями, паузами и речевым дыханием. В традиционном театре актер стремится к «естественности» речи — максимальной приближенности к бытовой интонации. Задача эпического актера — прямо противоположная: речь должна перестать быть «прозрачной» и стать «фактурной», ощутимой.

Педагогический прием состоит из следующих шагов:

1. Анализ фразы на предмет ее «ожидаемого» ритмического рисунка (где актер в обычной речи сделал бы логическое ударение, где — паузу).
2. Намеренное смещение ударения на неожиданный слог или слово (эффект «ритмического сбоя»).
3. Введение искусственной паузы там, где в бытовой речи паузы быть не должно («зависание» перед ключевым словом).
4. Утрирование согласных или, напротив, их проглатывание как способ «обнажить» ритмическую структуру фразы.

В сценарии «Аватар» этот прием можно применить, например, к монологу Режиссёра в Сцене 2 («Уважаемый директор, сцена коронации...» — см. Приложение 1, Сцена 2). Ожидаемый ритм диалога — уважительный, объяснительный. Задача режиссера-педагога — предложить актрисе сыграть этот монолог не как пространную реплику, а как ритмически организованную «тему» с четкими акцентами на каждом тезисе, превратив речь в нечто среднее между бытовым высказыванием и стихотворной строфой.

Пластический ритм: намеренное несовпадение движения и музыки

Второй прием опирается на хореографический опыт автора. В классическом музыкальном театре движение и музыка стремятся к синхронности: актер движется в такт мелодии, пластический рисунок подчинен музыкальной фразе. В эпическом музыкальном театре эта синхронность может и должна нарушаться.

Функция музыки в эпическом театре, по Брехту, — не сопровождать действие, а комментировать его, создавать дистанцию. Поэтому намеренное несовпадение пластического рисунка с музыкальным ритмом становится мощным инструментом отчуждения. Педагогический прием реализуется через:

1. Ритмический контрапункт: актер движется в другом темпе, не совпадающем с музыкальной фразой (например, музыка играет вальс, а актер движется маршеобразно или застывает в статике).
2. «Остановленное движение» (freeze frame): внезапная фиксация позы в середине музыкальной фразы, когда зритель ожидает продолжения движения.
3. Механистический жест: утрированно повторяющееся движение, напоминающее заводную куклу, — такой жест «обнажает» механику, разрушая иллюзию естественности.

В сценарии «Аватар» этот прием особенно актуален для музыкальных номеров, где жанровое разнообразие (рэп, классический мюзикл, эпический рок, джаз) само по себе усиливает эффект отчуждения. Например, в финальном танце «Новый мир» в стиле бродвейского джаза можно предложить актерам намеренно «выпадать» из джазовой синкопы, создавая «рваный» пластический рисунок, который напечалит зрителя: перед ним не «погружение в историю», а театральная игра.

Ритм мизансцены и смены картин: монтаж как педагогический прием

Третий прием касается темпоритма сцены в целом. Брехт строил мизансцены по принципу кинокадра, отказываясь от плавного перехода между актами в пользу монтажа эпизодов. В любительском спектакле эта установка может быть реализована через сознательную работу над ритмом смены картин, входами и выходами актеров, контрастом темпов между соседними сценами.

Педагогические приемы на этом уровне включают:

1. Контрастный монтаж: быстрая сцена сменяется статичной (внезапное замедление темпа).
2. Обнажение перехода: актеры не прячутся за кулисы, а видимо перестраиваются, переставляют реквизит, напоминая зрителю об условности театрального действия.
3. Ритмический «разрыв»: неожиданное появление персонажа не в свой черед, нарушающее ожидаемый порядок выхода.

В «Аватаре» этот прием заложен уже в самой структуре сценария. Сцены резко сменяют друг друга, каждая

имеет свой жанр и ритмический рисунок. Задача педагога-режиссера — сделать эти переходы не «незаметными» (как в психологическом театре), а, напротив, акцентированными, превратить каждый монтажный стык в момент «отчуждения», когда зритель выпадает из инерции просмотра и оказывается перед необходимостью заново «настроиться» на новый ритмический лад.

Пример работы по сценарию: разбор ритмической партитуры Сцены 5 «Аанг и Катара. „Новый дом“» (см. Приложение 1, Сцена 5)

Для иллюстрации описанных приемов обратимся к Сцене 5 сценария «Аватар», где Аанг и Катара спорят о месте будущего дома (горы против полюса), а Директор и Режиссёр читают их текст. Эта сцена — идеальный полигон для ритмической педагогики, поскольку она уже содержит элемент «показа»: персонажи не «проживают» конфликт, а пластически иллюстрируют его под диктовку режиссера и директора.

Ритмическая партитура сцены может быть построена следующим образом:

Фрагмент сцены	Ожидаемый ритм	Сознательный ритмический сбой	Педагогическая цель	эффект отчуждения
Выход Аанга и Катары, выкатывание декораций («гора», «лёд»)	Быстрая смена декораций, плавный переход.	Медленный, созерцательный ритм — как будто актеры двигаются в замедленной съемке.	Остановить инерцию традиционного любовного дуэта, сломать шаблон. Найти новые смыслы в «заявленных» сценарных клише.	Заставить зрителя увидеть не «романтический конфликт», а пластический этюд на заданную тему
Диалог-спор под диктовку Директора и Режиссёра («Давай жить в Храме воздуха!»..)	Разговорный, бытовой	Утрированно быстрый, «скандированный» — каждая реплика как отдельный ритмический удар	Обнажить механику диалога («словесная дуэль»)	Подчеркнуть, что перед нами не «естественный» конфликт, а театральная условность
Переход к песне «Где-то между»	Замедление, «растекание» в вокальную фразу	Внезапное ускорение диалога перед самым началом песни (вместо плавного замедления)	Песня — как пауза для осмысления, переход из пластического этюда в полноценный танец через статику. Актёры учатся держать внутренний ритм, не всегда соответствующий внешнему.	Разрушить ожидание «красивого перехода»; песня должна войти как ритмический «обрыв», а не как кульминация.
Финальная пластика: Аанг и Катара берутся за руки	Застывание в нежной позе	Слишком долгая пауза перед тем, как взять за руку	Показать не отношения персонажей друг с другом (любовь), а отношения актёров между собой (конфликт)	Затянутая пауза переводит момент из сферы «сентиментальности» в сферу «демонстрации чувства», то есть работает на отчуждение

Таким образом, ритмическая партитура сцены не следует за логикой психологического развития конфликта, а сознательно «ломает» ожидания зрителя, нарушая привычный ритм драматического действия. Каждый ритмический сбой — это маленький «эффект отчуждения», который возвращает зрителю способность анализировать, а не просто сопереживать.

Заключение

Проведенное проектирование позволяет сделать следующие выводы. Ритм в любительском музыкальном театре может быть не просто вспомогательным элементом музыкально-ритмического воспитания, а полноценным педагогическим инструментом. Описанная система приемов работы с речевым ритмом, пластическим ритмом и темпо-

ритмом сцены позволяет в доступной форме реализовать принципы эпического театра Брехта даже в коллективе, где участники не имеют профессиональной актерской подготовки.

Ключевым педагогическим механизмом здесь становится сознательное нарушение ритмических ожиданий: неожиданное ударение в реплике, намеренное несовпадение движения и музыки, резкий монтаж сцен вместо плавных переходов. Каждый такой ритмический «сбой» работает как микроверсия эффекта отчуждения, разрушая инерцию сопереживания и включая аналитическое восприятие. При этом все описанные приемы доступны для освоения педагогом-режиссером без специального музыкального образования, что особенно важно в условиях любительского театра, где ресурсы и квалификация специалистов часто ограничены.

Разработанная проектная модель будет апробирована в рамках магистерской выпускной квалификационной работы на материале постановки музыкального спектакля «Аватар» в любительском театре. В ходе практической реализации планируется зафиксировать дина-

мику освоения участниками речевых и пластических ритмических приемов, а также собрать качественные данные о восприятии спектакля зрителями — насколько ритмическая организация помогала им сохранять аналитическую дистанцию.

Литература:

1. Пави П. Словарь театра / пер. с фр. — М.: Прогресс, 1991. — С. 211. <https://studfile.net/preview/12757591/page:4/>
2. Груздев М. А. Применение системы Б. Брехта при работе над постановкой с актерами-подростками // Культура и цивилизация. 2024. Т. 14. № 1А. С. 246–256. DOI: 10.34670/AR.2024.52.22.030. — <http://publishing-vak.ru/file/archive-culture-2024-1/b2-gruzdev.pdf>
3. Збруева, Н. Ритмическое воспитание актера. Методическое пособие // М.: ВЦХТ, 2003 г. 144 страниц // ISBN: 5–00–012118–X. — https://royallib.com/book/zbrueva_n/ritmicheskoe_vospitanie_aktera.html
4. Kim T. Bertolt Brecht's Epic Theater and Music // 한국공연문화학회, 2014. — URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART000891774>
5. Шейкина И. Е. Возможности применения системы Б. Брехта в обучении юных актёров детских театральных коллективов: Учебно-методическое пособие. СПб., 2019. — URL: <https://nsportal.ru/kultura/teatralnoeiskusstvo/library/2019/04/28/vozmozhnosti-primeneniya-sistemy-b-brehta-v>
6. Брехт, Б. Теория эпического театра / Б. Брехт // Библиотека Максима Мошкова — 2004.
7. Брехт, Б. Театральная практика / Б. Брехт // Театральная библиотека Сергея Ефимова
8. Выготский, Л. Психология искусства / Л. Выготский. — М.: Рипол-классик, 2017. — 528 с.
9. Голиков, В. С. Игра людей людьми и для людей / В. С. Голиков. — СПб.: РГИСИ, 2016. — 456 с.
10. Горчаков, Н. Работа режиссера над спектаклем / Н. Горчаков. — М.: Искусство, 1956. — 464 с.
11. Ильдатова, А. Учебные пьесы Брехта: метод Штайнвега / А. Ильдатова // Театр. — 2016. — № 24–25. — С. 16–20
12. Карпушкин, М. А. Театральная педагогика: теория, методика, практика / М. А. Карпушкин. — М.: ГИТИС, 2017. — 460 с.
13. Клюев, В. Г. Театрально-эстетические взгляды Брехта / В. Г. Клюев. — М.: Наука, 1966. — 184 с.
14. Ковригина, Н. В. На пути к эпическому театру. Ранняя драматургия Б. Брехта / Н. В. Ковригина. — Иркутск.: ИУ, 1991. — 110 с.

Виртуальные выставки изобразительного и декоративно-прикладного искусства в системе дополнительного образования детей

Мелькина Оксана Валериевна, методист

ГБОУ СО СОШ «Образовательный центр» имени 81 гвардейского мотострелкового полка п. г. т. Рошинский МР Волжский (Самарская область)

Виртуальная выставка — новый многофункциональный информационный ресурс, предоставляющий широкому кругу пользователей возможность повысить эффективность поиска информации, расширить свой кругозор, получить эмоциональный, творческий заряд и эстетическое наслаждение не выходя из дома.

Виртуальная выставка детского изобразительного и декоративно-прикладного искусства — это публичная демонстрация в интернете с помощью средств веб-технологий виртуальных образов специально подобранных и систематизированных произведений детского творчества.

Выставка рисунков и поделок — это результат творческой деятельности ребенка, средство популяризации и пропаганды детского художественного творчества.

Увидев свой рисунок на выставке, ребенок ощущает собственную значимость, что стимулирует его на дальнейшее творчество. Выставка — это точка, от которой ребенок сделает первый шаг к достижению новых целей. Для детей-зрителей это возможность увидеть своего друга с другой точки зрения, а для кого-то — стимул попробовать свои силы в том же виде деятельности.

Выставка всегда была творческим отчетом, результатом образовательного процесса. Именно она дает возможность в полной мере представить результаты, достигаемые детьми в процессе обучения, направляемого и корректируемого преподавателем. Например, выставка, организованная по итогам учебного года, позволяет наглядно продемонстрировать, как постепенно развивается творческое мышление детей, как совершенствуется их

знание технических приемов рисования и навыки использования изобразительных средств. Теперь в арсенале преподавателя есть новый ресурс — виртуальные выставки.

Функции виртуальной выставки:

- демонстрация результатов творческой деятельности детей и педагогов;
- пропаганда и популяризация детского творчества;
- сохранение и интерпретация культурного наследия;
- формирование мотивации к творческой активности;
- стимулирование стремления к творческой самореализации.

Достоинства виртуальной выставки

1. Неограниченность во времени. Выставка не ограничена местом и временем — доступна 24 часа в сутки семь дней в неделю с любого компьютера, в любом месте; виртуальные выставки могут функционировать сколько угодно долго, не требуя дополнительных ресурсов.

2. Доступность для просмотра через интернет или специализированные платформы. Это позволяет демонстрировать экспонаты широкой аудитории без географических ограничений.

3. Компактность виртуальной выставки — это возможность экспонировать практически неограниченное количество объектов, не занимая реальных площадей. Виртуальное пространство выставки не требует работы со стеллажами, стендами, выставочными модулями.

4. Вариативность виртуальной выставки — это возможность создателя в любое время обновить экспозицию, добавить или убрать объекты, быстро поменять слайды и их расположение, изменить цветовую гамму или общий дизайн. Это особенность виртуальных выставок, которые представляют информацию в цифровом формате, с помощью веб-технологий.

5. Мобильность. Выставка в виртуальном варианте мобильна, ее можно использовать для демонстрации в различных аудиториях во время выездных мероприятий.

6. Информативность виртуальной выставки — это способность представлять информацию об экспонатах, темах и материалах в электронном виде, используя мультимедийные технологии. Цель — информировать пользователей, раскрыть содержание экспонатов, дать краткую оценку содержанию.

7. Сохранность виртуальной выставки обеспечивается за счет использования цифровых технологий, которые позволяют представить материалы в электронном виде, не опасаясь повреждений.

8. Бюджетность. Затраты на создание виртуальных выставок ниже, чем на организацию аналогичных традиционных.

Классификация виртуальных выставок

- По статусу: муниципальные, региональные, федеральные, международные.

– По целевому назначению: познавательные и творческие.

– По количеству участников: персональные, выставка творческой группы.

– По содержанию: универсальные, тематические.

– По форме: выставка-отчет, выставка-экспозиция, выставка-открытка, выставка — плакат и др.

Структура виртуальной выставки

1. Титульный слайд содержит следующие данные:

- название выставки;
- информацию об учреждении, которое ее организовало, а также об авторах и руководителях (преподавателях);
- информационный повод, если выставка приурочена к какому-либо событию или памятной дате.

2. Предисловие — вводная часть выставки, знакомящая пользователей со сведениями, которые необходимы для лучшего понимания экспозиции; облегчает восприятие ее содержания.

3. Фотографии творческих работ. Виртуальная выставка может включать анимационную графику и звуковое сопровождение, аннотации к творческим работам.

4. Сопроводительный текст. Важное место отводится текстам-комментариям, сопутствующим раскрытию темы; также сопроводительный текст включает сведения об авторстве, названия работ.

Общие требования к средствам, формам и способам представления текстового материала в рамках виртуальной выставки:

- сжатость и краткость изложения, максимальная информативность текста;
- каждой идее должен быть отведен отдельный абзац текста на слайде;
- вся информация на слайдах должна тщательно проверяться на отсутствие орфографических, грамматических и стилистических ошибок;
- текст должен органично дополнять фотографии.

Оформление виртуальных выставок возможно с помощью простейших видеоредакторов.

Этапы подготовки виртуальной выставки

1. На первом этапе осуществляется сбор работ (рисунков и поделок) по определенной тематике.

2. Далее в PowerPoint разрабатывается подходящий шаблон дизайна страниц, а затем создается презентация.

3. На каждой странице (слайде) размещаются работы обучающихся. Наиболее яркие и значимые — по одной, менее успешные — до пяти на страницу. Готовая презентация сохраняется в формате MPEG-4.

4. Следующий этап оформления выставки — озвучивание и регулировка скорости воспроизведения (например, в программе «Киностудия Windows Live»).

5. Озвучив и смонтировав видео, его необходимо опубликовать в открытом доступе.

На сайте <http://svrvr.ru> представлены ежегодные виртуальные выставки, посвященные Дню Победы в Великой Отечественной войне и Дню космонавтики, тематические выставки «Моя семья» и «Мое любимое животное», выставка по итогам года «Краски детства».

Педагоги художественной направленности также используют в своей работе эффективные практики создания виртуальных выставок. Некоторые из них можно найти по адресу: https://libnvkz.ru/chitatelyam/dlia_deti_i_ne_tolko/v-vistavki.

Особенности работы с понятиями «автор» и «повествователь» на уроках литературы в шестом классе (на материале сказа Н. С. Лескова «Левша»)

Нагиева Саида Муштаба кызы, студент
Сургутский государственный педагогический университет

Статья посвящена проблеме формирования у учащихся шестого класса умения различать субъектов повествования в художественном тексте. На материале сказа Н. С. Лескова «Левша» предложена система приёмов, позволяющих школьникам распознавать автора, повествователя и героя-рассказчика по лексическим и синтаксическим признакам. Представлены результаты педагогического эксперимента, подтверждающие результативность предложенного подхода.

Ключевые слова: автор, повествователь, герой-рассказчик, сказ, Н. С. Лесков, «Левша», литературоведческие понятия, уроки литературы, шестой класс.

Переход от начальной школы к среднему звену сопровождается заметным усложнением литературоведческого аппарата, которым учащимся предстоит овладеть. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования предусматривает, что к концу шестого класса школьники должны понимать сущность таких понятий, как «повествователь», «рассказчик», «литературный герой», и использовать их при анализе произведений [1]. Практика между тем показывает, что разграничение автора и повествователя вызывает у шестиклассников ощутимые затруднения: учащиеся нередко отождествляют создателя произведения с субъектом повествования, особенно при работе с прозаическими текстами.

Теоретической базой разграничения этих категорий служат труды В. В. Виноградова, Б. О. Кормана, В. Е. Хализева, В. Шмида. По определению Б. О. Кормана, понятие автора в литературном произведении включает три уровня: биографический автор (реальная личность), образ автора (голос, звучащий в тексте) и рассказчик, отделённый от авторской личности и всецело принадлежащий художественному замыслу [2]. В. Шмид в фундаментальном труде «Нарратология» разводит конкретного автора, абстрактного автора, нарратора и персонажей как принципиально разные инстанции повествовательного текста [3]. Для школьной практики из этой теоретической рамки существенно одно: создатель произведения и голос, ведущий повествование, не тождественны.

Сказ Н. С. Лескова «Левша» представляет в методическом отношении уникальный материал, поскольку в нём одновременно присутствуют три субъекта повество-

вания. Старый оружейный мастер рассказывает историю Левши устным, нелитературным языком, изобилующим просторечиями и контаминированными сочетаниями («междоусобные разговоры», «мерблюзы мантони», «долбица умножения»). Литературный комментатор записывает услышанное, пользуясь литературной нормой и вставляя пояснения (например: «Тогда ещё Сестрорецк Сестербеком звали»). Собственно автор появляется лишь в двадцатой главе, обращаясь к читателю напрямую: «Предания эти нет нужды забывать». Подобная структура даёт учителю возможность не объяснять различия между субъектами повествования абстрактно, а показать их «в действии», внутри одного текста.

Система уроков, разработанная в ходе исследования, включала три занятия. На первом уроке (констатирующий этап) учащиеся знакомились с определениями автора, повествователя и героя-рассказчика, отрабатывали навык на коротких фрагментах произведений И. С. Тургенева, А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Л. Н. Толстого и проходили входную диагностику. На втором уроке (формирующий этап) проводился анализ текста сказа «Левша» с выделением речевых зон каждого субъекта повествования: учащиеся определяли повествователя по характеру лексики, синтаксическим конструкциям, наличию или отсутствию оценочных включений. Третий урок (контрольный этап) включал обобщение и повторную диагностику.

Диагностическим инструментом служили анкеты, содержащие по пять фрагментов художественных текстов, в которых требовалось определить субъекта речи. Оценка проводилась по трёхуровневой шкале: высокий уровень

(пять верных ответов), средний (три или четыре), низкий (два и менее).

Результаты констатирующего этапа показали, что лишь 13 % учащихся (2 из 15) безошибочно определили субъектов повествования во всех пяти фрагментах, 60 % (9 человек) допустили одну или две ошибки, 27 % (4 человека) показали низкий результат. После проведения системы уроков контрольная диагностика продемонстрировала существенную положительную динамику: 60 % учащихся (9 человек) перешли на высокий уровень, 40 % (6 человек)

показали средний результат; учащихся с низким уровнем зафиксировано не было.

Полученные данные подтверждают, что работа с произведением, где система повествователей выражена ярко и различается по конкретным языковым признакам, содействует формированию навыка распознавания субъектов повествования. Сказ Н. С. Лескова «Левша» оптимален для шестого класса, поскольку различия между голосами повествователей очевидны даже для начинающего читателя, а языковая игра поддерживает интерес и внимание.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287.
2. Корман, Б. О. Изучение текста художественного произведения / Б. О. Корман. — Москва: Просвещение, 1972. — 110 с.
3. Шмид, В. Нарратология / В. Шмид. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Языки славянской культуры, 2008. — 304 с.
4. Виноградов, В. В. О теории художественной речи / В. В. Виноградов. — Москва: Высшая школа, 1971. — 240 с.
5. Хализев, В. Е. Теория литературы / В. Е. Хализев. — 5-е изд., испр. и доп. — Москва: Академия, 2009. — 432 с.
6. Мушченко, Е. Г. Поэтика сказа / Е. Г. Мушченко, В. П. Скобелев, Л. Е. Кройчик. — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1978. — 287 с.

Формирование социокультурной компетенции при использовании фразеологизмов на уроках немецкого языка у учащихся средней общеобразовательной школы

Пасько Валерия Евгеньевна, студент

Научный руководитель: Ольхова Нина Александровна, кандидат филологических наук, доцент
Благовещенский государственный педагогический университет (Амурская область)

В статье рассматриваются фразеологизмы как средство формирования социокультурной компетенции на уроках немецкого языка средней общеобразовательной школы. В процессе исследования анализируется содержание современных учебников Horizonte и формируется вывод о недостаточности фразеологического материала в них. В качестве решения предлагается авторский комплекс упражнений, интегрирующий фразеологизмы в лексические темы для 5–9 классов. Показано, что системная работа с фразеологизмами способствует не только расширению словарного запаса, но и погружению учащихся в культурные реалии и менталитет носителей немецкого языка.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, фразеологизмы, немецкий язык как второй иностранный, межкультурная коммуникация, УМК Horizonte, комплекс упражнений.

Введение

В условиях глобализации и интеграции культур изучение иностранного языка в школе не может сводиться к простому заучиванию лексики и грамматики. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС), одним из ключевых предметных результатов является формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, неотъемлемой частью которой выступает социокультурная компетенция. Она предполагает не только знание норм, этикета и реалий страны изучаемого языка, но и способность выстраивать свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этими нормами [1; 2].

Особую сложность при обучении второму иностранному (немецкому) языку представляет дефицит учебного времени и необходимость быстрого погружения в языковую среду. Фразеологизмы, являясь «зеркалом» культуры, истории и быта народа, обладают уникальным дидактическим потенциалом. Они не только обогащают речь, но и содержат в себе культурно-значимую информацию (о традициях, символах, моделях поведения), что делает их идеальным сред-

ством для развития социокультурной компетенции. Однако, как показывает анализ учебников Horizonte для средней школы, акцента на работе с фразеологизмами авторы практически не делают. Цель данной статьи — на основе анализа учебников Horizonte для 5–9 классов предложить методические рекомендации по системному включению фразеологизмов в процесс обучения в школе немецкому языку.

Результаты анализа учебников Horizonte для 5–9 классов

Проведенный анализ учебников Horizonte для 5–9 классов выявил существенный разрыв между заявленными целями и практическим наполнением. Сведем результаты исследования в таблице 1.

Таблица 1.

В учебнике для 5-го класса фразеологизмы как отдельный элемент отсутствуют [4], что методически может быть оправдано низким уровнем знаний учащихся, но уже начиная с 6-го класса идиомы появляются в текстах эпизодически (Например: *hundemüde sein*, *Gott sei Dank*, *Das macht Spaß*) без какой-либо последующей отработки или вывода в речь [3]. В 7-м классе встречается упражнение на сопоставление фразеологизмов (Например: *Stinklangweilig*, *Da war richtig was los*) с позитивными и негативными эмоциями, что является шагом вперед, однако системный подход по-прежнему отсутствует [5]. Лишь в 9-м классе появляется отдельное задание на составление пословиц о порядке, что указывает на то, что целенаправленная работа с фразеологическими единицами начинается слишком поздно и ведется нерегулярно [7].

Методические дополнения к учебникам

Недостаток упражнений на работу с фразеологизмами может быть исправлен дополнительным комплексом упражнений, интегрированным в существующие темы. В статье приведены примеры некоторых упражнений, которыми можно дополнить разделы учебников. Например, при изучении темы *Tiere* в 5-м классе учитель может ввести фразеологизмы-зоонимы, опираясь на уже знакомую лексику:

- 1) *stark wie ein Pferd* — сильный как лошадь,
- 2) *wie eine Ratte schlafen* — спать крепко,
- 3) *wie ein Hund leben* — (букв.) жить как собака — очень плохо жить,
- 4) *rennen wie Schmidts Katze* — (букв.) бежать как кошка Шмидта — бежать очень быстро,
- 5) *böse wie ein Wolf* — (букв.) злой как волк — очень разозленный человек [10].

Aufgabe.

- a) **Hört zu! Schaut! Sagt nach!**
- b) **Verbindet den Anfang des Satzes mit dem Ende.**

Anfang	Ende
1) wie eine Ratte	a) wie ein Pferd
2) wie ein Hund	b) schlafen
3) rennen wie	c) Schmidts Katze
4) stark	d) wie ein Wolf
5) böse	e) leben

Предполагаемый ответ: 1–b; 2–e; 3–c; 4–a; 5–d.

c) Erzählt über euch.

Muster: «Ich bin stark wie ein Pferd!

Ich bin.....

Предлагаемое задание позволяет не только расширить словарный запас, но и показать, как немецкая культура оценивает те или иные качества через образы животных. Отметим, что прямое сопоставление с русскими аналогами («голодный как волк», «уставший как собака») создает базу для формирования диалога культур, что является высшей целью социокультурного образования [4].

Наиболее продуктивным, с точки зрения формирования социокультурной компетенции, является обращение к тематическим группам фразеологизмов, отражающим национальный быт. Так, например, тема «Essen» в учебнике 6 класса может быть дополнена немецкими фразеологизмами:

- 1) *in die Käse fliegen* — (прост.) влипнуть в какое-то неприятное дело,

- 2) jeden Tag Kartoffelsuppe — (ирон.) каждый день одно и то же,
- 3) wie Butter an der Sonne bestehen — смутиться/сгореть от стыда,
- 4) sein gutes Brot haben — хорошо зарабатывать,
- 5) Eier in Fett haben — как сыр в масле кататься [10].

Übung 1.

a) Lest die Situationen. Welche Redewendung passt?

Situation 1: Lena hat ihre Hausaufgaben vergessen. Der Lehrer ist böse. Le-na denkt: „Oh nein!“

Situation 2: Markus arbeitet bei einer großen Firma. Er kauft ein neues Fahr-rad.

Situation 3: Anna sagt im Unterricht etwas Falsches. Alle lachen. Ihr Gesicht ist rot.

Situation 4: Immer Schule, Hausaufgaben, Schlafen. Tim findet das lang-weilig.

Situation 5: Sophie wohnt in einem großen Haus mit Pool. Sie hat alles.

Schreibt die Nummer der Situation zur Redewendung.

- in die Käse fliegen — ____
- jeden Tag Kartoffelsuppe — ____
- wie Butter an der Sonne bestehen — ____
- sein gutes Brot haben — ____
- Eier in Fett haben — ____

Предполагаемый ответ: S1–1; S2–4; S3–3; S4–2; S5–5;

b) Schreibt 3 Sätze über euren Tag. Benutzt eine Redewendung.

Beispiel: Heute habe ich meine Sportsachen vergessen. Ich bin in die Käse geflogen!

Данное упражнение позволяет учащимся не просто выучить слово, а прочувствовать его контекстуальное значение. Когда ученик узнает, что «быть в сыре» — это плохо, а «быть в масле» — хорошо, он невольно погружается в систему ценностей, где молочные продукты играют значимую роль в оценке благосостояния и удачи.

Эффективным приемом является использование игровых методик. Упражнение, разработанное для 8-го класса по теме «Berliner Luft», содержит пословицы про путешествия:

- 1) Gut Gespräch kürzt den Weg — «Хорошая беседа сокращает дорогу».
- 2) Eile mit Weile — «Тише едешь — дальше будешь».
- 3) Ost und West, daheim das Best — «В гостях хорошо, а дома лучше» [10].

Предложенные пословицы можно изучить с помощью упражнений на карточках. На доске или слайде учитель показывает картинки трех достопримечательностей Берлина: Рейхстаг (Reichstag), Бранденбургские ворота (Brandenburger Tor) и Жандармская площадь (Gendarmenmarkt). Учитель раздает на пары учеников карточки с заданиями (рис. 1).

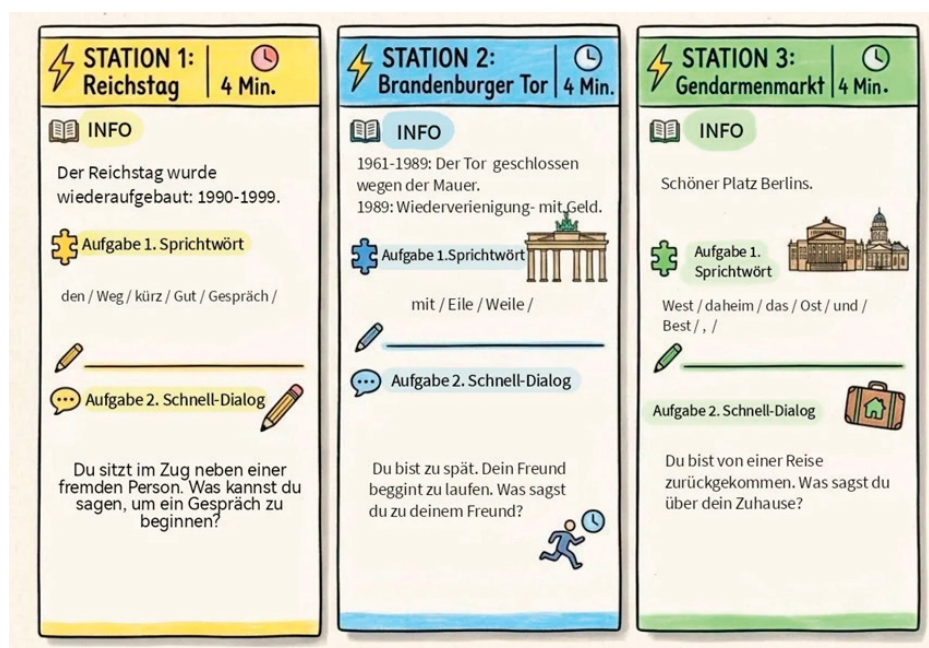


Рис. 1. Пример карточек с заданиями для упражнения по теме Berliner Luft

Подобные упражнения не только повышают мотивацию, но и обеспечивают запоминание в условиях соревнования и многократного повторения и помогают совершенствованию всех видов речевой деятельности.

Заключение

Проведенное исследование показало, что фразеологизмы являются не просто украшением речи, но мощным инструментом формирования социокультурной компетенции. Анализ учебников «Horizonte» показал явную недостаточность имеющегося материала для системной работы, что требует создания комплекса дополнительных упражнений. Предложенные в работе задания, привязанные к конкретным темам и этапам обучения (от простого сопоставления в 5-м классе до драматизации и использования карточек в 8-м), позволяют интегрировать фразеологизмы в учебный процесс без увеличения часовой нагрузки.

Использование фразеологизмов, отобранных по принципу тематической релевантности и возрастной доступности, значительно повышает эффективность развития социокультурной компетенции. Учащийся не просто заучивает слово, а присваивает культурный концепт, учится интерпретировать мир глазами носителя языка, что составляет суть успешной межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Минобрнауки РФ № 1897 от 17.12.2010).
2. Сафонова В. В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культуроведческие аспекты языкового образования. — М.: Еврошкола, 1998. — С. 27–35.
3. Аверин М. М., Джин Ф., Рорман Л. Немецкий язык. Второй иностранный язык. 6 класс: учебник для общеобразовательных организаций. — М.: Просвещение, 2013. — 96 с.
4. Аверин, М. М. Немецкий язык. Второй иностранный язык. 5 класс: учебник для общеобразовательных организаций — 9-е изд. — Москва: Просвещение: Cornelsen, 2019. — 104 с.
5. Аверин, М. М. Немецкий язык. Второй иностранный язык. 7 класс: учебник для общеобразовательных организаций — 7-е изд. — Москва: Просвещение: Cornelsen, 2019. — 96 с.
6. Аверин, М. М. Немецкий язык. Второй иностранный язык. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций — 3-е изд. — Москва: Просвещение: Cornelsen, 2015. — 101 с.
7. Аверин, М. М. Немецкий язык. Второй иностранный язык. 9 класс: учебник для общеобразовательных организаций — Москва: Просвещение: Cornelsen, 2014. — 96 с.
8. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. — Ростов-на-Дону: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. — 640 с.
9. Бинович Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь. — М.: Аквариум, 1995. — 768 с.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 24 (627) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

Номер подписан в печать 24.06.2026. Дата выхода в свет: 1.07.2026.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.