

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

5 2025  
ЧАСТЬ III

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 5 (556) / 2025

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

*Главный редактор:* Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

*Редакционная коллегия:*

Жураев Хусниддин Олгинбоевич, 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 Култур-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 изображена доктор Элеонора «Элли» Эрроуэй — ученый SETI, главная героиня американской научно-фантастической драмы режиссера Роберта Земекиса «Контакт» 1997 года.

По сюжету Элеонора «Элли» Эрроуэй, которую играет актриса Джоди Фостер, рано лишившаяся родителей, всю свою жизнь посвятила науке. Элли становится участницей проекта SETI, прослушивая радио в обсерватории Аресибо в поисках сигналов внеземных цивилизаций. Все попытки бесплодны, и будущее ее проекта оказывается под угрозой, ведь начисто лишены какого-либо воображения и любопытства чиновники настаивают на том, чтобы она занялась чем-то более практичным, и отказываются финансировать проект. Элли отчаивается найти поддержку, но неожиданно получает помощь от эксцентричного миллионера С. Р. Хэддена (Джон Херт).

Многолетние поиски дают результат — Элли улавливает долгожданный сигнал из космоса. Последовательность чисел, которая имеет несомненно искусственное происхождение (простые числа), исходит, предположительно, от звезды Вега. Расшифровка сигнала, с которой опять-таки помог С. Р. Хэдден, показывает, что в сигнале, помимо прочего, содержится описание технического устройства. Назначение его непонятно, но внутри задумано место для одного человека.

Мировое сообщество принимает решение изготовить устройство стоимостью в 300 миллиардов долларов и испытать его. Первая попытка проходит неудачно — испытатель и само устройство гибнут от рук лидера религиозной террористической группы. Но оказывается, что параллельно в условиях секретности на острове Хоккайдо была построена вторая установка, и вторым испытателем становится Элли.

После запуска устройства Элли отправляется в путешествие по сети «кратовых нор» и переносится, вероятно, на планету в иной звездной системе. Очнувшись там на берегу моря, она встречает представителя иной цивилизации, который принял для общения с ней облик ее покойного отца. Оглянувшись вокруг, героиня понимает, что эта местность воссоздана инопланетным разумом в ее сознании по образцу картинки, нарисованной ею в детстве в Пенсаколе (Флорида). Инопланетянин говорит ей, что устройство позволяет организовать систему межзвездных путей сообщения, и Земля отныне становится членом Сообщества цивилизаций Вселенной.

Элли возвращается назад и приходит в себя на Земле. С точки зрения сторонних наблюдателей, с ней после запуска установки ничего не произошло и ее тело не покидало Землю, все «путе-

шествие» заняло несколько секунд. Элли оказывается в парадоксальной ситуации. Будучи ученым, она никак не может подтвердить свои слова с точки зрения строгой науки, хотя на основе теории относительности предполагает, что время, проведенное ею вне Земли, составило 18 часов.

Расследование сенатским комитетом последствий испытаний приводит к неожиданным результатам. Подозревается, что Хэдден подделал внеземной сигнал и ввел в заблуждение все мировое сообщество. Спросить с него уже нельзя — миллионер скончался. Элли волей-неволей оказывается соучастницей дорогостоящей мистификации. Она находит неожиданную поддержку в лице простых людей и близкого любимого человека, философа и проповедника Палмера Джосса (Мэттью Макконахи), которые готовы верить ей на слово. Выясняется еще одно обстоятельство: видеокамера, прикрепленная к Элли во время путешествия, ничего не записала, но продолжительность пустой записи составила не несколько секунд, а те самые 18 часов.

Одна из главных задач, которую ставил перед собой Земекис, — показать, как самые различные люди — ученые, чиновники, священники или религиозные фанатики — будут реагировать на возможность контакта с инопланетной цивилизацией. Пожалуй, основная проблема, которая затрагивается в фильме, — это противоречия между научным и религиозным подходом к миру, которые воплощаются в образах главной героини Элли Эрроуэй и ее любимого мужчины Палмера Джосса. Кульминация противостояния науки и религии в фильме настает, однако вовсе не в тот момент, когда ангажированная военными комиссия отказывает главной героине в праве пилотировать космическое устройство (якобы потому, что Элли — атеистка, а комиссия не может допустить, чтобы земную цивилизацию, «в которой около 95 % людей верят в того или иного бога», представлял человек неверующий). Кульминация наступает только на втором этапе проекта, когда та же правительственная комиссия отказывает в вере фактически религиозному для нее отчету Элли о полете в другую галактику. Но на этот раз ее поддерживает представитель именно верующего человечества, пастор Джосс, а также многотысячная толпа народа.

«Контакт» был выпущен 11 июля 1997 года и получил положительные отзывы критиков. В мировом прокате фильм собрал более 171 миллиона долларов. Он получил премию «Хьюго» за лучшую драматическую постановку и несколько премий «Сатурн».

*Информацию собрала ответственный редактор  
Екатерина Осянина*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

**Анварова Е. Ю.**

Гармонизация детско-родительских отношений посредством творческой деятельности в семейной арт-гостиной ..... 137

**Дронова Е. В.**

Актуальное использование новых методов и средств работы со школьниками на уроках математики в 5-м классе ..... 140

**Дудар М. С.**

Создание современных кадровых условий в детском саду для реализации ранней профориентации детей ..... 141

**Зайцева А. В.**

Методы формирования темпо-ритмической организации речи у детей с речевыми нарушениями на основе народной педагогики с учетом участия семьи..... 143

**Кочергин Н. А.**

Формирование коммуникативных компетенций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3-го уровня ..... 149

**Лазарева М. А., Машукова Н. В.**

Развитие коммуникативных способностей у дошкольников с помощью педагогической находки «Универсальные коврики» ..... 153

**Лебедева П. А., Терех Е. А.**

Актуальные вопросы использования театральной педагогики на уроках русского языка как иностранного ..... 154

**Маслова Е. П.**

Содержание коррекционно-развивающей работы педагога-психолога со старшими дошкольниками, имеющими низкий уровень интеллектуальной готовности к школе ..... 155

**Меликсетян М. М., Хлыстова Н. Н.,**

**Загулина М. В., Золотарева Л. С.,**

**Кривошлыкова Е. В., Попова Ю. С.,**

**Скребнева Н. А., Шаманская Р. М.**

Музыка как средство экологического воспитания дошкольников ..... 158

**Михайленко М. А., Пушкарева Т. И.**

Формирование цифровой культуры у студентов: роль методиста в московском колледже ..... 161

**Михайлов А. А.**

Адаптация системы образования Российской Федерации к современным вызовам ..... 165

**Николаева М. В., Чернышева Н. Л.,**

**Загорнова Н. Б.**

Использование информационных технологий в экологическом образовании и воспитании детей младшего школьного возраста ..... 171

**Отева Н. И.**

Коррекция эмоционального состояния матерей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, с использованием метода «Нейрографика» ... 173

**Павленко А. Г., Порсина К. Н., Панкратьева О. Е.**

Основы экологического воспитания в дошкольном возрасте ..... 175

**Пихтерева О. Ю.**

Анализ сформированности навыков построения развернутых высказываний у детей с интеллектуальными нарушениями 9–10 лет ..... 178

**Рудых Е. М.**

К вопросу о развитии предпосылок овладения навыком чтения у детей седьмого года жизни ..... 182

**Садовский М. Э., Иванов В. Р.**

Обучение школьников навыкам информационной гигиены в эпоху цифровизации знаний ..... 185

**Салисова Н. Б.**

Запуск и развитие речевых навыков у детей раннего возраста посредством сенсорно-тактильного игрового пособия «ТАФИ» ..... 186

**Чистякова Н. Н.**

Музыкотерапия в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья... 188

**Шехтерле И. Ю., Захарова О. П.**

Совместная деятельность воспитателя с детьми: как выполнить требования ФГОС ДО (из опыта работы) ..... 190

**Яблокова В. С., Макаева К. А., Гудимова Л. Г.**  
Организация игровой деятельности детей  
в соответствии с требованиями стандарта  
дошкольного образования ..... 193

## ПСИХОЛОГИЯ

**Гасанова Т.Х.**  
Склонность к нарушению пищевого  
поведения у студентов ..... 195

**Гасанова Т.Х.**  
Особенности эмоционального интеллекта  
у студентов ..... 197

**Гасанова Т.Х.**  
Изучение склонности к нарушению  
пищевого поведения у девушек ..... 199

**Гуменникова С. Н.**  
Условия успешной адаптации  
первоклассников к обучению в школе ..... 200

**Измайлова Д. З.**  
Проблемы школьной адаптации  
первоклассников ..... 203

**Парфенова М. В.**  
Метафорические ассоциативные карты  
как инструмент психологической работы  
с подростками в образовательной среде ..... 206

**Тюрина Е. В.**  
Нетрадиционные техники рисования и их  
роль в адаптации детей дошкольного  
возраста к условиям детского сада ..... 208

## ПЕДАГОГИКА

### Гармонизация детско-родительских отношений посредством творческой деятельности в семейной арт-гостиной

Анварова Екатерина Юрьевна, педагог-психолог  
МБДОУ Детский сад № 10 г. о. город Уфа Республики Башкортостан

*В статье автор описывает результаты исследования, направленного на выявление возможностей музыкальной и песочной арт-терапевтической деятельности при гармонизации детско-родительских отношений.*

**Ключевые слова:** детско-родительские отношения, дошкольный возраст, арт-терапия.

Взаимодействие родителей с ребенком играет критически важную роль в его развитии, формировании личности и эмоциональной сферы на всех этапах, от младенчества до подросткового возраста и далее. Родители, выступая первыми значимыми фигурами в жизни малыша, невольно становятся моделями поведения, источниками эмоционального тепла и опорой для его психического развития [3]. Постоянное, чувствительное взаимодействие помогает ребенку устанавливать здоровые границы, адаптироваться к окружающему миру, научиться управлять своими эмоциями и решать возникающие проблемы конструктивно. Этому способствует не только вербальное общение, но и невербальные сигналы, тон голоса, жесты, физический контакт — все это формирует у ребенка чувство безопасности и привязанности [1].

Особое внимание следует уделить развитию эмоциональной грамотности у родителей, их способности распознавать и адекватно реагировать на эмоциональные состояния ребенка. Однако, идеальные родительско-детские отношения — это скорее исключение, чем правило. Многие семьи сталкиваются с трудностями, которые могут негативно отразиться на психическом развитии ребенка. Даже незначительные на первый взгляд проблемы в общении могут привести к серьезным последствиям, если их вовремя не заметить и не скорректировать.

В связи с растущим числом семей, нуждающихся в психологической помощи, возникает острая необходимость в развитии специализированных служб поддержки. Роль квалифицированного педагога-психолога в таких случаях неопределима [2]. Задача психолога — не просто помочь ребенку, но и научить родителей эффективным методам взаимодействия, решения семейных конфликтов и воспитания детей. Это включает в себя индивидуальные и групповые консультации, тренинги по родительским навыкам, программы ранней помощи семьям с детьми, имеющими

риск развития психических расстройств. Психолог помогает родителям понять причины проблем в общении с ребенком, научиться слушать и слышать его, развить эмпатию, построить доверительные отношения.

Актуальность исследования определила его цель — изучить возможности музыкальной и песочной арт-терапевтической деятельности при гармонизации детско-родительских отношений. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что использование музыкальной и песочной арт-терапии в совместной работе родителей и детей дошкольного возраста будет способствовать гармонизации отношения родителей к ребенку.

Для диагностики детско-родительских отношений нами были использованы две методики: тест-опросник родительского отношения (ОРО) (А. Я. Варга, В. В. Столин) и опросник эмоциональных отношений в семье (Е. И. Захарова). Для работы с матерями была использована арт-терапия (музыкальная и песочная терапия). Для статистической обработки данных и проверки выдвинутой гипотезы был использован ранговый критерий Вилкоксона.

Всего были диагностированы 22 мамы, у которых есть дети дошкольного возраста, являющиеся воспитанниками нашего детского сада. В случайном порядке матери были разделены на 2 группы — контрольную и экспериментальную. В контрольной группе мы оставили 10 матерей, в экспериментальную включили 12 матерей с учетом, что кто-то может впоследствии отказаться от участия в терапевтической работе.

Структура исследования включала в себя несколько этапов:

- 1) анализ научной литературы, формулирование аппарата исследования;
- 2) определение выборки исследования;
- 3) проведение входной диагностики, обработка полученных данных;

4) деление выборки на 2 группы (контрольную и экспериментальную), в экспериментальной группе — проведение разработанной программы коррекции;

5) проведение выходной диагностики в обеих группах;

6) обработка полученных данных, применение статистической обработки данных для проверки гипотезы;

7) анализ полученных данных, оформление результатов исследования, формулирование основных выводов.

Наша программа направлена на гармонизацию детско-родительских отношений посредством творческой деятельности. Ее основная цель — развитие и установление доверительных и сплоченных отношений между родителем и ребенком дошкольного возраста. Программа включала 24 занятия по 30–40 минут. Периодичность занятий — 1 раз в неделю.

Представим на рисунке 1 и опишем результаты входной и выходной диагностики в обеих группах по тесту-опроснику родительского отношения (ОРО) (А. Я. Варга, В. В. Столин).

В контрольной группе существенных изменений не произошло. Выражены показатели по шкалам «Симбиоз» и «Кооперация».

В экспериментальной группе изменились показатели по некоторым шкалам. Подробнее в таблице 1.

Итак, мы видим, что в контрольной группе статистически значимых различий не обнаружено, в то время как в экспериментальной группе снизились значения по шкалам «Маленький неудачник» и «Авторитарная гиперсоциализация». Полученные результаты позволяют нам говорить об эффективности разработанной программы.

На рисунке 2 представлены результаты входной и выходной диагностики в обеих группах по опроснику эмоциональных отношений в семье (Е. И. Захарова).

В контрольной группе существенных изменений не произошло. В экспериментальной группе изменились показатели по некоторым шкалам. Подробнее в таблице 2.

Мы видим, что в контрольной группе статистически значимых различий не обнаружено, в то время как в экспериментальной группе повысились значения по шкалам «Чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком» и «Преобладающий эмоциональный фон взаимодействия». Полученные результаты позволяют нам говорить об эффективности разработанной программы.

Таким образом, гипотеза нашего исследования о том, что использование музыкальной и песочной арт-терапии в совместной работе родителей и детей дошкольного возраста будет способствовать гармонизации отношения родителей к ребенку, подтвердилась.

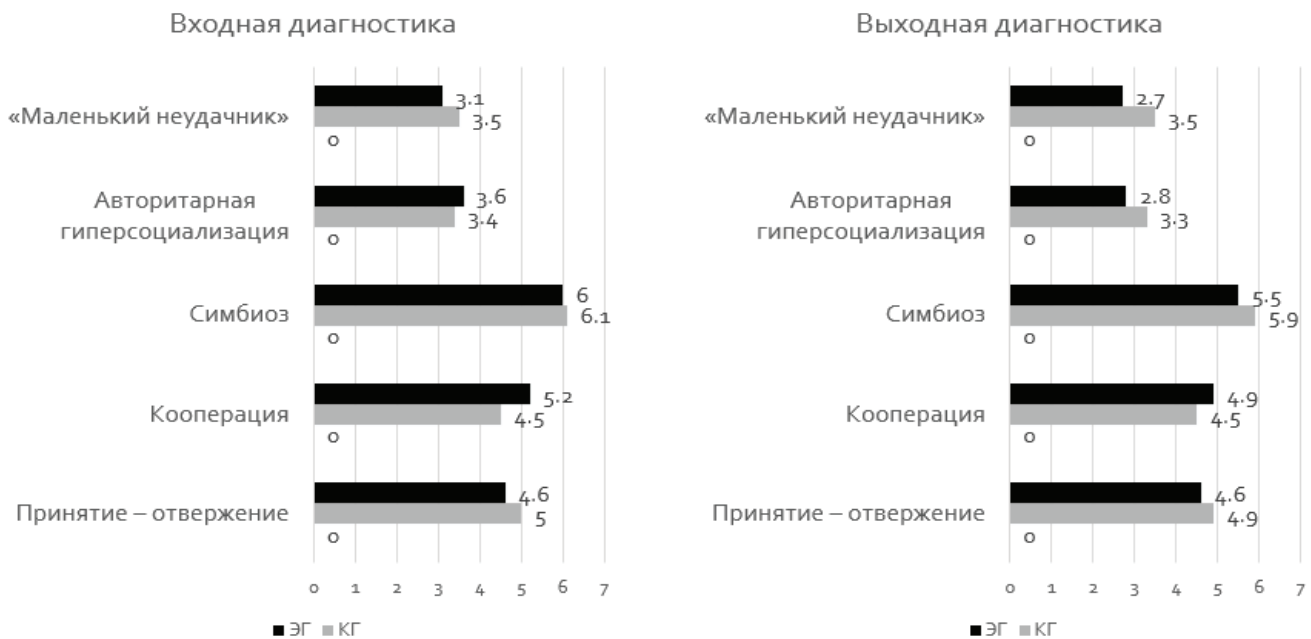


Рис. 1. Результаты диагностики по тесту-опроснику родительского отношения (ОРО) (А. Я. Варга, В. В. Столин)

Таблица 1. Результаты сравнительного анализа данных по тесту-опроснику родительского отношения (ОРО) (А. Я. Варга, В. В. Столин)

| Шкалы                          | T <sub>эмп</sub> (КГ) | T <sub>кр</sub>               | T <sub>эмп</sub> (ЭГ) | T <sub>кр</sub>                |
|--------------------------------|-----------------------|-------------------------------|-----------------------|--------------------------------|
| Принятие — отвержение          | 13.5                  | 1 при p=0.01,<br>5 при p=0.05 | 25                    | 5 при p=0.01,<br>10 при p=0.05 |
| Кооперация                     | 18                    |                               | 20                    |                                |
| Симбиоз                        | 12.5                  |                               | 19                    |                                |
| Авторитарная гиперсоциализация | 12                    |                               | 9.5                   |                                |
| «Маленький неудачник»          | 17                    |                               | 10                    |                                |



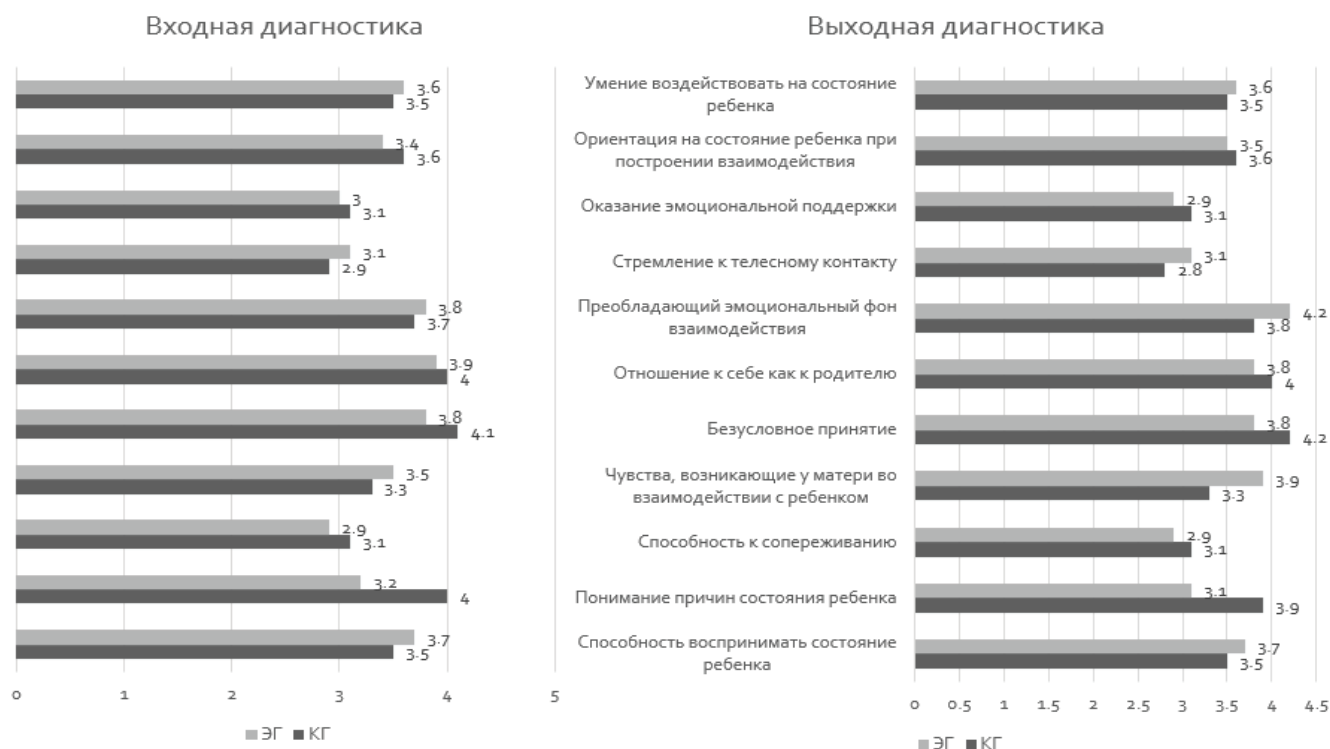


Рис. 2. Результаты диагностики по опроснику эмоциональных отношений в семье (Е. И. Захарова)

Таблица 2. Результаты сравнительного анализа данных по опроснику эмоциональных отношений в семье (Е. И. Захарова)

| Шкалы   | T <sub>эмп</sub> (КГ) | T <sub>кр</sub>               | T <sub>эмп</sub> (ЭГ) | T <sub>кр</sub>                |
|---|-----------------------|-------------------------------|-----------------------|--------------------------------|
| Способность воспринимать состояние ребенка                    | 18                    | 1 при p=0.01,<br>5 при p=0.05 | 22                    | 5 при p=0.01,<br>10 при p=0.05 |
| Понимание причин состояния ребенка                            | 13.5                  |                               | 21.5                  |                                |
| Способность к сопереживанию                                   | 17                    |                               | 23                    |                                |
| Чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком    | 16.5                  |                               | 10                    |                                |
| Безусловное принятие  | 14                    |                               | 24                    |                                |
| Отношение к себе как к родителю                               | 17                    |                               | 22                    |                                |
| Преобладающий эмоциональный фон взаимодействия                | 15                    |                               | 9                     |                                |
| Стремление к телесному контакту                               | 16                    |                               | 22.5                  |                                |
| Оказание эмоциональной поддержки                              | 16.5                  |                               | 24                    |                                |
| Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия | 17                    |                               | 23.5                  |                                |
| Умение воздействовать на состояние ребенка                    | 15                    |                               | 22                    |                                |

Литература:

1. Васина Ю. М., Шелиспанская Э. В. Организационно-методические аспекты работы с родителями в рамках формирования детско-родительских отношений // Перспективы науки. 2023. № 11 (170). С. 166–168.
2. Колвзан Н. Г., Стурлис Т. К. Формирование и развитие гармоничных детско-родительских отношений в процессе взаимодействия семьи и учреждения образования // Адукацыя і выхаванне. 2021. № 5 (353). С. 56–60.
3. Петрова Т. А. Формирование позитивных детско-родительских отношений у старших дошкольников // Научный аспект. 2024. Т. 16. № 2. С. 1983–1990.

## Актуальное использование новых методов и средств работы со школьниками на уроках математики в 5-м классе

Дронова Елена Валерьевна, учитель математики  
МАОУ СОШ № 22 г. Краснодара

*В статье описывается содержание и виды современных образовательных технологий; раскрывается актуальность использования новых методов и средств работы с школьниками на уроках математики в 5-м классе.*

**Ключевые слова:** образовательные технологии, методы и средства обучения, универсальные учебные действия.

*Воспитывай сердце сердцем. Действуй на благо ребенка.*

В современной школе недостаточно научить ребенка основам счета и письма. Необходимость обеспечить его новыми умениями — вот главный вопрос среднего образования. Эти универсальные учебные действия, составляющие основу умения учиться. Они формируют сознательную мотивацию к саморазвитию и обучению. Внедрение новых технологий может быть обусловлено рядом причин. Инновационные технологии в школьном образовании используются, в первую очередь, для решения актуальных проблем, для повышения качества предоставляемых услуг, для реализации возрастающих запросов родителей.

Основная задача школы — дать подрастающему поколению прочные и глубокие знания основ наук, выработать навыки и умения применять их не только на уроке, но и в повседневной жизни. Исходя из этого, необходима такая организация обучения, при которой бы дети могли сами включаться в работу. Конечно же, многое зависит от учителя. Какие формы внеклассных работ может предложить детям и как именно он организует внеклассную работу. ФГОС ставит перед нами задачу использовать в работе школы материально-техническое и информационное оснащение в образовательном процессе. Одним из самых органических продолжений учебного процесса является внеурочная деятельность. Значит, цель учителя математики — сделать внеурочную деятельность более современной, разносторонней и привлекательной.

Именно за счет привлечения зрительных образов информационные технологии в учебной деятельности так интересны. Они побуждают у детей желание учиться новому и применять эти знания в жизни, развивают познавательный интерес. Использование ресурсов Интернета, мультимедиа технологий, компьютерной графики, презентаций способствуют эстетическому воспитанию детей, развивают у них коммуникативные способности. При активном использовании ИКТ достигаются общие цели образования, легче формируются компетенции в области коммуникации: умение организовывать, собирать факты, их сопоставлять, выражать свои мысли устно и на бумаге, слушать и понимать устную и письменную речь уметь логически рассуждать, открывать что-то новое, делать выбор и принимать решения.

Внеурочная деятельность, а также уроки математики с использованием ИКТ обеспечивают обширный объем

разнообразной творческой деятельности учащегося в информационно-образовательной среде, положительный эмоциональный настрой, создает ситуацию успеха в 5 классе.

Инновации могут проявляться не только в форме новых программ, но и в ряде других сфер, которые совместно обеспечивают гармоничную работу школьного учреждения. Это и управленческая деятельность, и работа с кадрами, и работа с родителями. К числу современных образовательных технологий можно отнести:

здоровьесберегающие технологии;

технологии проектной деятельности; технологии исследовательской деятельности;

информационно-коммуникационные технологии; личностно-ориентированные технологии; игровые технологии.

Здоровьесберегающие технологии направлены на укрепление здоровья ребенка, привитие ему здорового образа жизни. Это особенно актуально в свете ухудшения экологии, общей картины здоровья, неправильного питания. Здоровьесберегающие технологии могут быть по-разному реализованы. В зависимости от целей: направлены на сохранение здоровья и реализовываться медицинским персоналом: контроль за питанием, мониторинг здоровья, обеспечение здоровьесберегающей среды; направлены на физическое развитие ребенка посредством различных видов гимнастик (дыхательная, пальчиковая, ортопедическая), закаливания, динамических пауз, стретчинга, альтернативных способов — например, хатха-йоги; знакомство с культурой здоровья; обучение здоровому образу жизни через коммуникативные игры, игровые сценарии, логоритмику, физкультурные занятия могут быть коррекционными и реализовываться на сеансах различного вида терапий (арт-, сказко-, цвето-).

Технологии проектной деятельности

Проектная деятельность на уроках математики в 5 классе реализуется учащимися совместно с педагогом. Цель — работа над проблемой, в результате которой ребенок получает ответы на вопросы.

Проекты различаются: по количеству участников: индивидуальные, парные, групповые, фронтальные; по продолжительности: краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные; по приоритетному методу: творческие, игровые, исследовательские, информаци-

онные; по тематике: включают семью ребенка, природу, общество, культурные ценности и другое.

Технологии исследовательской деятельности

Исследовательская деятельность помогает выявлять актуальную проблему и посредством ряда действий ее решить. При этом учащиеся 5 классов подобно ученому проводят исследования, ставят эксперименты.

Методы и приемы организации исследовательской деятельности: наблюдения; беседы; опыты; дидактические игры; моделирование ситуаций; трудовые поручения, действия. Компьютер имеет ряд существенных преимуществ перед классическим занятием. Анимационные картинки, мелькающие на экране, притягивают учащихся, позволяют сконцентрировать внимание. С помощью компью-

терных программ на уроках становится возможным моделирование различных жизненных ситуаций.

Игровые технологии. В свете ФГОС (федеральных государственных образовательных стандартов) личность ребенка выводится на первый план. При этом, игры имеют множество познавательных, обучающих функций. Среди игровых упражнений на уроках математики в 5 классе можно выделить те, которые учат сравнивать; учат учащегося 5 класса отделять вымысел от реального; развивают быстроту реакции, смекалку и другое.

Считаем необходимым обратить внимание на новую технологию «ТРИЗ» (теорию решения изобретательных задач), ставящей во главу угла творчество. ТРИЗ облакает сложный материал в легкую и доступную для учащегося форму.

Литература:

1. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках в средней школе | Социальная сеть работников образования.
2. Инновационные технологии в образовании | Социальная сеть работников образования.
3. Дронова, Е. В. Актуальность использования новых методов и средств работы с младшими школьниками / Е. В. Дронова. — Текст: электронный // Инфоурок: [сайт]. — URL: <https://infourok.ru/aktualnost-ispolzovaniya-novyh-metodov-i-sredstv-raboty-s-mladshimi-shkolnikami-5767982.html> (дата обращения: 25.01.2025).

## Создание современных кадровых условий в детском саду для реализации ранней профориентации детей

Дудар Мария Степановна, заведующий  
МБДОУ Детский сад № 9 «Щелкунчик» г. Белгорода

Одним из неперенных условий успешного функционирования дошкольного образовательного учреждения в современных условиях, является эффективность системы управления и, высокий кадровый потенциал персонала образовательного учреждения.

Главной целью разработки эффективной кадровой политики является наилучшее сочетание потребностей учреждения в персонале, учет личного участия каждого из сотрудников в развитии ДОУ. Это особенно справедливо в современных условиях, когда ускорение научно-технического прогресса значительно убыстряет процесс устаревания профессиональных знаний и навыков. Улучшает ситуацию внедрение новых форм работы в систему повышения квалификации сотрудников, поддержка и развитие кадров ДОУ, обучение педагогов современным технологиям взаимодействия со взрослыми и детьми.

**Система создания современных кадровых условий:**

1. Анализ потребностей в кадровых ресурсах для решения образовательных задач;
2. Планирование и оценка существующих кадровых ресурсов:
  - требование к реализации Программы развития;
  - оценка компетентности существующих кадров;

3. Планирование и реализация непрерывного образования педагогических кадров:
  - портфолио педагогов.

**Для реализации ПР и ОП ДО необходимо понимать, что** В современных условиях меняется статус педагога, его образовательные функции, соответственно меняются требования к его профессионально-педагогической компетентности, к уровню его профессионализма.

Сегодня востребован педагог творческий, компетентный, креативный, способный к росту своего личностного потенциала в современной системе воспитания и развития.

В связи с повышением требований к качеству дошкольного образования меняется и методическая работа с кадрами, характер которой зависит от профессиональной зрелости каждого сотрудника.

В нашем дошкольном учреждении существует план повышения квалификации педагогов, который предусматривает прохождение педагогическими кадрами курсов повышения квалификации не реже, чем 1 раз в 3 года. Для того, чтобы всегда соответствовать требованиям к современному педагогу, реализовывать актуальные направления в дошкольном образовании и приоритетные

направления региона, педагоги нашего учреждения проходят курсовую подготовку 1–2 раза в год.

Для качественной работы, направленной на формирование основ ранней профориентации у детей дошкольного возраста, педагогами нашего дошкольного учреждения в 2022 году были пройдены курсы повышения квалификации — 94 % педагогов (воспитателей групп) прошли курсы повышения квалификации по направлению «Ранняя профориентация детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО»

#### **Методическая форма работы с кадрами:**

В детском саду ведутся следующие формы методической работы:

- консультации (индивидуальные и групповые);
- обучающие семинары;
- педагогические советы;
- смотры-конкурсы;
- мастер-классы;
- круглые столы;
- взаимопосещения.

**Педагогические советы**, цель которых повышение профессиональной компетентности педагогов в организации работы с детьми по ранней профориентации, как фактор социально-личностного становления.

**Обучающие семинары** — являются наиболее продуктивной формой повышения квалификации педагогов: на них основное внимание уделяется повышению их теоретической подготовке. На семинарах педагоги работают над такими вопросами:

- Какие современные технологии, формы и методы работы с детьми можно использовать для ознакомления дошкольников с профессией;
- По каким направлениям проводится система работы с дошкольниками;
- Какие принципы учитываются?

Данные семинары способствовали повышению компетентности педагогов в вопросах профориентации.

Мы в детском саду практиковали непрерывно-действующие семинары-«Ранняя профориентация детей дошкольного возраста» по окончании которого педагоги провели **открытые показы занятий** с детьми. Данные показы позволяют увидеть работу педагогов по направлению ранней профориентации, использовать их познавательный опыт, осознать недочёты.

По окончании семинара «Использование дистанционного взаимодействия в образовательном процессе ДОО» медиотека детского сада пополнилась созданными педагогами совместно с родителями (законными представителями) видео экскурсиями на их места работы.

**Смотр-конкурс** — это способ проверки профессиональных знаний, умений, навыков, педагогической эрудиции, возможность оценивать результаты путём сравнения своих способностей с другими.

В нашем детском саду был проведен смотр — конкурс среди педагогов ДОО «Игровая среда группы по ранней профориентации дошкольников», задачи которого были:

- создание развивающей предметно-пространственной среды, способствующей ранней профориентации детей;
- стимулирование творческой активности педагогов;
- пополнение и обновление игрового и дидактического материала групп;
- привлечение родителей к деятельности по ранней профориентации детей.

Итогами данного конкурса стали созданные центры активности во всех возрастных группах по направлению ранней профориентации детей, созданы более 20 боксов различных профессий для изучения детьми, во всех возрастных группах созданы альбомы профессий.

**Мастер — класс.** С целью повышения уровня теоретической и практической подготовки воспитателей, совершенствования практических навыков, необходимых в работе по ознакомлению детей дошкольного возраста с профессиями взрослых людей были проведены ряд мастер-классов для педагогов: «В мире профессий», «Использование дидактических игр в ходе ознакомления дошкольников с профессиями взрослых», «Интерактивные технологии как средство формирования позитивных установок у старших дошкольников к различным видам труда взрослых»

**Система работы с педагогическими кадрами также включает:**

1. Обновление методической библиотеки, обеспечивающей доступ педагогов к профессиональным базам данных, к информационным справочным и поисковым системам, иным информационным ресурсам по вопросам ранней профориентации детей;

2. Выступление педагогических работников на муниципальных и региональных методических объединениях по направлению ранней профориентации. За 2022–2024 года представили свой опыт:

- Старший воспитатель Искакова Н. В. на муниципальном методическом объединении для воспитателей групп раннего возраста ДОО «Предоставление опыта работы ДОО в реализации направления формирования основ ранней профориентации у детей раннего возраста (идеи, инновации, технологии в работе с детьми раннего возраста)»

- Молодые воспитатели Поветкина О. Г. и Гребцова И. В. на муниципальном методическом объединении для воспитателей вторых младших групп ДОО г. Белгород «Знакомство детей младшего дошкольного возраста с миром профессий взрослых посредством использования технологии «Лэпбук»

- Воспитатель Адоньева Н. И. на муниципальном методическом объединении для воспитателей раннего возраста ДОО г. Белгорода «Знакомство с миром профессий для детей раннего возраста с использованием авторского оборудования в ДОО»

3. Получение рецензий регионального уровня на комплекс учебно-методических материалов по направлению ранней профориентации детей:



– Комплекс учебно-методических материалов по алгоритмике «Росс и друзья» разработанный заведующим МБДОУ д/с № 9 Дудар М. С. и старшим воспитателем Исаковой Н. В.

– Комплекс учебно-методических материалов «Мир профессий» учителя-логопеда Резниковой О. В., воспитателей Хаустовой Т. Е., Китик И. В.

4. Участие в конкурсном профессиональном движении:

– Творческая группа МБДОУ д/с № стала призером «Фестиваля детской игры «Мастерские будущего» (приказ Управления образования г.Белгорода № 952 от 17.07 2023г.)

– Воспитатели Артюх И. П., Новакова Н. В. стали победителями муниципального конкурса «Лучшая развивающая предметно-пространственная среда группы по ранней профориентации дошкольников» в номинации «Профессиональные династии» (приказ Управления образования № 555 от 14.04.2023г)

– Воспитатель Донская Е. А. призером муниципального конкурса методических материалов по реализации технологии ранней профориентации детей «Гость группы» (приказ Управления образования от 12.01.2023 г. № 26)

В результате данных мероприятий предполагается качественное изменение организации методической работы:

– повышение профессиональной компетентности педагогов;

– изменение форм и стилей общения с детьми;

– изменение предметно — развивающей среды групп и кабинетов;

– качественная организация воспитательно-образовательного процесса;

– активизация работы с родителями;

– разработка и утверждение календарно-тематического планирования и Образовательной программы ДОУ;

– повышение имиджа ДОУ;

– заключение договоров с социальными партнерами.

У 100 % педагогов в нашем дошкольном учреждении создано портфолио личных достижений, в которых у 74 % отражена деятельность по направлению «Ранней профориентации детей»

Таким образом, работа с педагогами по повышению профессиональной компетентности должна обеспечить стабильную работу педагогического коллектива, обеспечивающих эффективность организации ранней профориентации в дошкольном образовательном учреждении.

## Методы формирования темпо-ритмической организации речи у детей с речевыми нарушениями на основе народной педагогики с учетом участия семьи

Зайцева Анна Викторовна, студент магистратуры

Азовский государственный педагогический университет (г. Бердянск, Запорожская обл.)

*В данной статье исследуются методы формирования темпо-ритмической организации речи у детей с речевыми нарушениями посредством народной педагогики и активного участия семьи. Анализируется влияние фольклорных элементов, таких как народные песни, частушки, пословицы и скороговорки, на развитие речевых навыков. Особое внимание уделяется роли семьи в коррекционном процессе, а также совместной деятельности родителей и логопедов. Представлены примеры успешных практик и даны рекомендации по интеграции народных педагогических методов в домашние занятия для улучшения темпо-ритмической организации речи у детей.*

**Ключевые слова:** темпо-ритмическая организация речи, речевые нарушения, народная педагогика, семейное участие, логопедическая коррекция, фольклорные методы.

Темпо-ритмическая организация речи представляет собой комплексную систему, влияющую на все аспекты устного высказывания: она задаёт общий «каркас» речи и позволяет координировать лексико-грамматический строй, дыхательно-артикуляционные движения, а также интонационные и ударные характеристики. При коррекции речевых нарушений у детей именно темпо-ритмические показатели зачастую становятся фундаментом, определяющим эффективность всей работы. В ряде случаев нарушения этой стороны речи проявляются в виде слишком быстрого (тахилалия) или, напротив, чрезмерно замедленного (брадилалия) речевого темпа. Нередко встречается и заикание, под которым понимают собой

плавности речи, сопровождающийся судорогами мышц артикуляционного аппарата. По данным некоторых клинических исследований, от заикания в мире страдает более 70 миллионов человек, что ещё раз подчёркивает актуальность вопроса о работе над плавностью речи. Для коррекции подобных нарушений логопеды применяют набор разнообразных методик, в том числе приёмы, тренирующие восприятие и воспроизведение различных ритмических структур. Это комплексно формирует навыки контроля над темпом речи и плавностью, а также включает использование логопедической ритмики [1].

Народная педагогика, обладающая многовековой историей и уникальным методическим арсеналом, способна

укрепить логопедические практики и сделать их более интересными и результативными. Народные игры, песенные мотивы, короткие ритмичные частушки и скороговорки помогают детям осваивать речь не в виде «сухих» упражнений, а в процессе живого взаимодействия. При этом народные пальчиковые игры, широко распространённые в различных этнокультурных традициях, показывают высокую эффективность в развитии мелкой моторики — фактора, тесно связанного с речевой активностью и артикуляцией. Так, игра «Ладушки» известна на Руси с древних времён и по сей день активно используется педагогами благодаря простоте движений и лёгкости их сочетания со словесным сопровождением. Подобные формы работы особенно важны для детей с нарушениями речи, поскольку они позволяют развивать моторику в тесном единстве с речевыми навыками [2].

Цель данной статьи — выявить и описать наиболее действенные методики формирования темпо-ритмической организации речи у детей путём интеграции элементов народной педагогики и активного включения родителей или близких родственников в образовательный процесс. Для реализации этой цели необходимо выделить ключевые факторы, позволяющие максимально эффективно применить народный педагогический опыт, оценить степень участия семьи в коррекции речи и изучить удачные примеры внедрения подобных методик на практике. В ходе исследования рассматриваются различные варианты включения фольклора в занятие с детьми и анализируются механизмы усиления логопедического воздействия за счёт тесного контакта со взрослыми и с окружающим социокультурным пространством.

В области логопедии на сегодняшний день существует ряд сложностей, связанных с коррекцией темпо-ритмической стороны речи. Традиционные подходы нередко представляют собой стандартные упражнения, которые не всегда учитывают личные особенности ребёнка, его интересы и культурные корни. Кроме того, семьи часто остаются в стороне от коррекционного процесса, ограничиваясь ролью пассивных наблюдателей. Между тем именно погружение ребёнка в общую систему речевой деятельности, поддержанную дома, даёт наибольший эффект. Народная педагогика может оказаться мощным дополнительным ресурсом, поскольку опирается на увлекательные, эмоционально насыщенные формы работы. Однако пока этот синтез современной логопедии и традиций прошлых поколений недостаточно изучен и требует дальнейшего научного осмысления, а также практической апробации.

Народная педагогика, которую иногда называют «живой энциклопедией народного опыта», издавна занимала центральное место в воспитании подрастающего поколения. Её зарождение можно проследить ещё в эпоху общинно-родового строя, когда обучение происходило устно, в процессе каждодневного взаимодействия детей с семьёй и общиной. Педагогические принципы того времени опирались на наблюдения за природой, многочис-

ленные обряды и ритуалы, а также на устное словесное творчество — песни, сказки, заклички и т. д. В условиях отсутствия школы именно такие формы передачи знаний гарантировали сохранение и продолжение родовых традиций, а также формировали у детей базовые нравственные и трудовые умения.

В традиционном обществе, вплоть до конца XIX — начала XX века, обучение и воспитание детей начинались с самого младенческого возраста и были тесно связаны с жизнью семьи и окружающей средой. Обычные на первый взгляд занятия, такие как помощь матери по дому или наблюдение за полевыми работами, становились своеобразными уроками взаимодействия с миром. В народных сказках, пословицах и поговорках дети узнавали нормы морали, учились различать добро и зло, знакомились с первичными формами социальных ролей. К примеру, в русских народных сказках «Гуси-лебеди» или «Каша из топора» наряду с занимательным сюжетом содержались уроки гостеприимства, смекалки и взаимопомощи. Нередко народные рассказы сопровождались песенками или частушками, усиливавшими эмоциональную включённость детей и их речевую активность.

С возникновением письменных форм коммуникации и учреждений формального образования ценность народной педагогики не исчезла, а получила новое направление развития. Традиционные игры, фольклорные образы и эпические сюжеты стали активно «вплетаться» в программы обучения, разнообразя их и усиливая связь ребёнка с родной культурой. На рубеже XX века интерес к фольклорным элементам воспитания начал понемногу снижаться, однако в наши дни их значимость снова возрастает. Специалисты разных областей, в том числе психологии и педагогики, подчёркивают, что принципы народной педагогики универсальны, поскольку учитывают естественные этапы развития ребёнка и формируют у него эмоционально-положительное отношение к процессу обучения.

Принцип культуросообразности в народной педагогике ориентирован на глубокое погружение детей в культурное пространство своего народа с помощью языковых средств. Использование пословиц и поговорок помогает не только приумножить словарный запас и научить метафорическому мышлению, но и передаёт детям важные социальные установки. Пословица «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда» иллюстрирует значение настойчивого труда, а поговорка «Семь раз отмерь, один раз отрежь» подчёркивает осторожность и вдумчивость при совершении поступков. Кроме того, подобные речевые формулы способствуют развитию ассоциативного ряда у детей, делая их речь более богатыми и выразительными.

Данная таблица иллюстрирует основные принципы народной педагогики и их практическое применение в процессе формирования речевых навыков у детей. Использование этих принципов позволяет создать эффективную методику коррекции темпо-ритмической организации речи, опирающуюся на культурные традиции и естественные способы обучения.

Таблица 1. Принципы народной педагогики и их применение в формировании речи у детей

| Принцип                      | Описание   | Применение в формировании речи  |
|------------------------------|--|---|
| Принцип природосообразности  | Учет естественных возрастных и индивидуальных особенностей ребенка в процессе обучения и воспитания.   | Использование фольклорных материалов, соответствующих возрасту и интересам детей, таких как потешки, прибаутки, сказки, что способствует развитию речевых навыков в естественной для ребенка форме. Например, для младшего дошкольного возраста подходят простые рифмованные тексты, а для старшего — более сложные сказочные повествования.  |
| Принцип культуросообразности | Приобщение детей к национальной культуре, традициям и обычаям через образовательный процесс.           | Включение в занятия элементов народного творчества, таких как народные песни, танцы, игры, что способствует обогащению словарного запаса и развитию темпо-ритмической организации речи. Например, разучивание народных песен помогает детям освоить интонационные особенности родного языка, а участие в традиционных играх развивает навыки общения и координацию речи с движением.              |
| Принцип коллективизма        | Воспитание у детей чувства общности, умения работать и взаимодействовать в коллективе.                 | Проведение групповых фольклорных игр и хороводов, где дети учатся согласовывать свои действия и речь с другими участниками, что способствует развитию коммуникативных навыков и темпо-ритмической организации речи. Например, игра «Ручеек» требует от детей координации движений и синхронного произнесения речевых формул, что развивает чувство ритма и умение взаимодействовать в коллективе. |
| Принцип наглядности          | Использование визуальных и тактильных средств обучения для облегчения восприятия и усвоения материала. | Применение наглядных пособий, таких как иллюстрации к народным сказкам, предметы народного быта, куклы для инсценировок, что помогает детям лучше понимать и запоминать речевой материал. Например, рассматривание иллюстраций к сказке «Теремок» и последующее ее инсценирование с использованием игрушек способствует активному усвоению новых слов и выражений, а также развитию связной речи. |
| Принцип повторности          | Многократное повторение учебного материала для его прочного усвоения.                                  | Регулярное использование одних и тех же фольклорных текстов и игр, что способствует закреплению речевых навыков и автоматизации правильного произношения. Например, ежедневное проговаривание скороговорок помогает детям отработать четкость артикуляции и развить темпо-ритмическую сторону речи.   |

Принцип коллективизма отражён в совместных играх, хороводах и других формах групповой деятельности, где дети учатся координировать собственные действия со сверстниками, выстраивать диалог, договариваться и учитывать мнение окружающих. Всё это формирует гибкость речи, которая в том числе включает умение варьировать темп и ритм в зависимости от коммуникативной ситуации. Когда ребёнок участвует в хороводном круге или в коллективном пении, он лучше осознаёт коллективный ритм, учится вовремя начинать фразу и менять интонацию в соответствии с групповым взаимодействием.

Принцип эмоциональной насыщенности подчёркивает, что при обучении важна не только информативная, но и чувственная сторона. Ритмические тексты, краткие стихотворения, народные песенки или прибаутки стимулируют эмоциональный отклик, который вносит вклад в долговременное запоминание. Чем более яркими и увлекательными оказываются речевые упражнения, тем охотнее дети их повторяют и тем глубже осваивают структуру языка. Этот подход естественным образом воспи-

тывает у ребёнка любовь к родной речи и, что особенно значимо для логопедии, облегчает формирование правильных интонационных паттернов.

Народные песни, короткие зазорные частушки, устоявшиеся веками пословицы и увлекательные скороговорки уже много поколений подряд остаются одним из центральных феноменов русской культуры. Их особенности — ритмичность, мелодичность, яркая образность — способствуют тому, что дети легко запоминают тексты и получают удовольствие от их воспроизведения. С точки зрения логопедии важнейшим преимуществом таких произведений является их способ «тренировать» слуховое восприятие и чувство темпа. Детское пение, особенно в коллективе, одновременно развивает дыхательные и голосовые навыки, прививает ребёнку умение брать вдох в нужном месте, управлять силой голоса и работать над артикуляцией.

В свою очередь, частушки, известные своей динамичностью и требующие быстрой артикуляции, стимулируют развитие гибкости речевого аппарата. При их регулярном

исполнении дети учатся чётко проговаривать слова, не «проглатывая» звуки. Это значительно облегчает работу над дикцией, особенно если у ребёнка имеются проблемы с внятным произношением или зажатостью в речевой сфере. К тому же, благодаря своей живой, нередко юмористической форме, частушки создают атмосферу непринуждённости и интереса к речевому развитию.

Пословицы и поговорки являются одним из самых ёмких форматов народного творчества: в одной короткой фразе может содержаться целый пласт народной мудрости, социальной нормы и речевой образ. Логопеды отмечают, что систематическое обращение к ним — хороший способ расширять словарный запас ребёнка, обучая не только новым словам, но и метафорическому мышлению. Когда ребёнок вникает в смысл таких выражений, как «Мал золотник, да дорог», он не просто заучивает очередную фразу, но и начинает глубже понимать, как язык может передавать двойной смысл, сравнения и переносные значения.

Скороговорки по праву считаются эффективным «тренажёром» для артикуляционного аппарата. В них намеренно сочетаются сложные для произношения звуковые связки, например, [ш], [с], [р], которые часто становятся источником ошибок при быстром темпе речи. Регулярные занятия со скороговорками учат детей говорить чётко, а также тренируют внимание и способность распределять усилие между контролем ритма и произношением. Многие логопеды рекомендуют включать скороговорки в ежедневную речевую гимнастику, чтобы укрепить речевой аппарат и сформировать навык плавной, но быстрой речи.

Хороводы, являющиеся неотъемлемой частью многих народных обрядов, — это коллективные действия в кругу под песенное или инструментальное сопровождение. Их использование в логопедической практике обусловлено тем, что синхронность пения и движений в кругу развивает у детей способность улавливать и удерживать единый ритм. В России широкую популярность хороводы получили ещё с XVIII века, участвовать в них могли дети разного возраста, начиная от 2–3 лет, что, помимо общей физической подготовки, формировало навыки согласованности и коллективного взаимодействия. Исследования, проведённые в ряде дошкольных учреждений Санкт-Петербурга в 2018–2020 годах, подтвердили, что использование хороводных игр ускоряет формирование у детей правильной интонации и дикции.

Включение хороводов и речевых игр в программу образовательного процесса создаёт благоприятные условия для формирования разнообразных речевых умений. Учителя и логопеды отмечают, что дети охотнее выполняют упражнения, если они сопровождаются элементами движения, музыки и эмоциональных переключений. К примеру, игры «Гуси-гуси» или «Золотые ворота» вовлекают малышей в процессы чередования темпа речи: первая фраза произносится медленно и протяжно, а затем, по сигналу ведущего, темп резко возрастает. Подобная «игра в контрасты» помогает детям осознать, как темп и ритм могут варьироваться, и учит их сознательно управлять своей речью. Кроме того, участники таких игр практикуют навыки командного взаимодействия, памяти и концентрации — важнейших компонентов общего речевого развития.

Таблица 2. Эффективность использования различных жанров народного творчества в коррекции темпо-ритмической организации речи у детей

| Жанр народного творчества | Основные характеристики                                     | Влияние на темпо-ритмическую организацию речи                     | Пример использования   |
|---------------------------|---|---|--|
| Народные песни            | Мелодичность, повторяющийся ритм, простые тексты            | Развитие чувства ритма, улучшение интонационной выразительности   | Пение колыбельных песен для успокоения и установления ритма речи   |
| Частушки                  | Короткие рифмованные строки, быстрый темп                   | Ускорение речевого темпа, тренировка быстроты реакции             | Исполнение частушек с акцентом на четкость и скорость произношения |
| Пословицы                 | Краткость, ритмическая структура, поучительный смысл        | Формирование паузации, развитие умения выделять смысловые акценты | Совместное проговаривание пословиц с обсуждением их смысла         |
| Скороговорки              | Сложные для произношения сочетания звуков, высокая скорость | Улучшение артикуляции, развитие координации речи и дыхания        | Ежедневная практика скороговорок с постепенным увеличением темпа   |

В практике логопедической работы с детьми, испытывающими трудности в речи, фольклор уже давно зарекомендовал себя как действенное и привлекательное для ребёнка средство. Малые формы устного народного творчества (пестушки, потешки, прибаутки, частушки, поговорки) обеспечивают расширение речевого диапазона,

развивают чувство языка и способствуют коррективке темпо-ритмической структуры речи. Например, при разучивании традиционной потешки «Ладушки, ладушки, где были? — У бабушки», логопед часто сопровождает её хлопками или движениями пальцев, что положительно сказывается на согласованности моторики и речевого



ритма. Такой синтез зрительных, слуховых и двигательных стимулов стимулирует более быстрое формирование правильных речевых навыков

Скороговорки, включающие сложные звуковые цепочки, вроде «Шла Саша по шоссе и сосала сушку», дополнительно тренируют скоростную артикуляцию и прорабатывают отдельные «проблемные» звуки. Работая со скороговорками, ребёнок учится формировать точную «карту» артикуляции каждого звука, адекватно оценивать темп и управлять речью в режиме реального времени. Подобные упражнения часто применяются на индивидуальных и групповых занятиях, позволяя ребёнку быстро преодолеть зажатость и скованность в речи.

Обучение детей через поэзию, песни и различные ритмичные тексты наглядно демонстрирует, насколько важны мелодические и ритмические компоненты для полноценного речевого развития. Стихотворная форма вводит в речевую практику дополнительные структуры: рифму, размер, паузы, — что облегчает запоминание и помогает ребёнку «чувствовать» язык более тонко. По данным ряда педагогических экспериментов, проведённых в нескольких дошкольных учреждениях Москвы в 2019–2021 годах, дети, которым регулярно читали и предлагали разучивать стихи, показывали более высокий уровень развития слухового восприятия и более широкий словарный запас по сравнению с контрольной группой. Такие результаты подтверждают эффективность метода заучивания рифмованных текстов в логопедической работе [3].

Помимо этого, логопедическая ритмика даёт широкие возможности для комплексного улучшения речи. Включая сочетания музыки, пения, движения, ритмических хлопков и топаний, она способствует проработке дикции, интонационной выразительности и умения варьировать темп. Важным преимуществом ритмики является её эмоциональная привлекательность: дети вовлекаются в процесс с интересом, что повышает мотивацию к занятиям и ускоряет освоение речевых навыков. Многие специалисты отмечают, что логопедическая ритмика положительно влияет на общую координацию и развитие мелкой моторики, тем самым укрепляя речевой аппарат и формируя дополнительные каналы восприятия и передачи информации [4].

С раннего возраста ребёнок активно копирует речевое поведение окружающих, и в первую очередь родителей, старших братьев и сестёр. В семьях, где практикуется «богатое» речевое общение, дети часто демонстрируют ускоренное овладение лексикой, грамматикой и интонационными моделями. В противовес этому, в среде, где общение сведено к минимуму или где доминирует напряжённая эмоциональная атмосфера, дети могут сталкиваться с задержками и дефектами речи. Например, в одной из научных публикаций, посвящённой влиянию семейных отношений на речевое развитие, подчёркивается, что тёплые, эмоционально поддерживающие взаимоотношения в семье создают благоприятный фон для формирования полноценной речи у ребёнка [5].

Если ребёнок растёт в среде постоянных конфликтов или избыточной критики, он может начать избегать вербального общения, что приводит к снижению речевой активности и формированию «речевых блоков». Подобные явления усугубляют любые имеющиеся речевые нарушения и требуют более сложных и длительных коррекционных мер. Поэтому одна из ключевых задач логопеда — объяснить родителям важность постоянной речевой практики и формирования у ребёнка положительного отношения к собственному голосу и речи.

Формирование у родителей элементарных навыков логопедической работы — важнейший шаг на пути к успеху в коррекции речи у детей. Родители проводят с ребёнком гораздо больше времени, чем специалист, а значит, могут закреплять новые навыки в естественных бытовых ситуациях. Задача логопеда — снабдить семью необходимым минимумом знаний: показать правильную артикуляцию проблемных звуков, научить базовым дыхательным и ритмическим упражнениям, рассказать о пользе совместного чтения и пения. Практические мастер-классы, тренинги, онлайн-видеокурсы — все эти форматы помогают родителям быстрее освоить нужные методики и уверенно применять их дома.

В рамках такого обучения огромное значение имеет развитие у родителей «наблюдательности»: умения заметить, что ребёнок говорит невнятно, сбивается, слишком быстро или медленно произносит слова. Чем раньше замечены возможные затруднения, тем проще провести коррективную работу, не дожидаясь, когда мелкое нарушение перерастёт в стойкую проблему. Совместный тандем логопеда и семьи позволяет согласовать все действия и избежать несовместимых подходов, обеспечивая единое речевое пространство для ребёнка.

Разработка индивидуального плана коррекционных мероприятий при активном участии семьи — ключ к тому, чтобы ребёнок ощущал непрерывность и целостность процесса обучения. После детальной диагностики речи логопед обычно определяет конкретные цели (например, улучшение чёткости произношения звуков [р] и [л], тренировка плавности фразовой речи и т. д.) и подбирает эффективные упражнения. Родители в этом случае могут указать, какие традиции или языковые элементы особенно близки их семье, — например, использование конкретных диалектных слов, пословиц или песен, передающихся от поколения к поколению.

Интеграция таких «родных» для ребёнка и семьи традиций повышает интерес к занятиям и создаёт дополнительную мотивацию. Если в семье принято вместе отмечать календарные праздники или петь старинные песни, то включение этих элементов в логопедический план делает ребёнка более заинтересованным в речевых упражнениях, так как он видит прямую связь между занятиями у логопеда и жизнью за пределами кабинета. Подобная преемственность особенно полезна в укреплении темпоритмической организации речи, ведь ребёнок начинает отрабатывать ритмический рисунок или темп не только

по заданию специалиста, но и в естественных условиях семейного взаимодействия.

Использование малых форм фольклора, таких как пестушки, потешки, колыбельные, а также короткие приговорки, в домашнем окружении даёт дополнительный импульс речевому развитию. Многие колыбельные, известные в русской традиции ещё со времён Древней Руси, обладают плавным размеренным ритмом, который успокаивает ребёнка и одновременно формирует у него первичное чувство музыкально-речевой размеренности. Учёные в области детской психологии отмечают, что подобные песнопения способны повышать у малыша слуховую концентрацию и формировать у него базу для дальнейшей работы над интонацией [6].

Кроме того, регулярное повторение пальчиковых игр с вербальным сопровождением укрепляет нейронные связи, отвечающие за координацию речи и двигательных функций. В русской традиции по сей день популярны такие игры, как «Сорока-ворона», «Коза рогатая» или «Куличики», в которых речь и движения рук объединяются в одном акте. Исследования показывают, что развитие мелкой моторики в совокупности с ритмическими речевыми упражнениями благотворно влияет на формирование фонематического слуха и артикуляции.

Эффективность внедрения народных педагогических методов в домашние занятия многократно подтверждается практикой. Родители, которые начинают регулярно петь с детьми, разыгрывать небольшие сценки на основе сказок или использовать частушки, быстрее замечают улучшения в речи. У ребёнка повышается речевая активность, снижается страх ошибок, развивается эмоциональная вовлечённость, что даёт хороший фундамент для продолжения коррекционной работы с логопедом.

Использование ритмических упражнений и песен в быту может стать важным элементом терапии для детей с выраженными нарушениями темпа и плавности речи. Так, музыка естественным образом структурирует время и задаёт ребёнку понятное представление о «ритмическом шаге». Прослушивание песен, прохлопывание такта, маршевая ходьба под музыку — все эти виды деятельности помогают детям «почувствовать» темп, а затем проецировать его на устную речь. В результате появляется больше осознанности в моменте произношения, снижается вероятность появления «скомканных» фраз или пропуска слов. По мнению ряда специалистов в области музыкальной педагогики, регулярные музыкально-ритмические игры развивают у детей не только слуховую, но и пространственную ориентацию, а также коммуникативные навыки, так как зачастую эти игры предполагают взаимодействие в группе [7].

Логоритмические занятия, сочетающие в себе пение, произношение определённых речевых конструкций и двигательные упражнения, оказывают комплексное воздействие на речевую сферу. У детей не только совершенствуется дикция — они учатся правильной расстановке акцентов, смягчению согласных при необходимости и по-

строению более плавных интонационных переходов. Подключение движений позволяет активизировать крупную моторику, что в итоге улучшает общий мышечный тонус и даёт дополнительный положительный эффект при коррекции речевых патологий. Включение подобных занятий в домашнюю практику усиливает результат, достигнутый в условиях специализированных учреждений, и позволяет ребёнку отрабатывать навыки в привычной обстановке, свободной от возможных стрессовых факторов [8].

Поддержание интереса к фольклору через совместное творчество — один из ключевых моментов в укреплении у ребёнка положительного отношения к национальной культуре и родному языку. Совместные чтения и разыгрывания народных сказок, например, «Теремок» или «Гуси-лебеди», не только развлекают, но и учат ребёнка понимать сюжетную логику, последовательность событий, расширяя при этом объём употребляемой лексики. Инсценировка с костюмами и простыми декорациями способствует развитию связной речи, так как ребёнок вынужден воспроизводить реплики персонажей и взаимодействовать с партнёрами по игре.

Создание семейных традиций, связанных с народным творчеством, особенно результативно, когда родители привлекают ребёнка к подготовке различных фольклорных элементов. Это может быть изготовление кукол-мотанок, масок для сценических постановок, обучение традиционным танцам или совместный поход на фольклорный фестиваль. К примеру, ежегодный праздник «Русское поле», который проводится в Москве с 2012 года, собирает десятки тысяч участников и гостей, знакомя их с традиционными ремёслами, музыкой и танцами. Участие в подобном мероприятии способно пробудить в ребёнке интерес к родной культуре и стимулировать его речевую активность за счёт вовлечённости в живой коммуникативный процесс.

Обобщая результаты проведённого исследования, следует подчеркнуть, что использование народной педагогики в сочетании с активным вовлечением семьи заметно повышает эффективность формирования темпо-ритмической организации речи. Малые формы фольклора, обладающие яркой ритмической структурой и простыми мелодическими паттернами, помогают детям лучше овладеть плавностью, чёткостью и вариативностью речи. Практика показывает, что потешки, пестушки, прибаутки, а также скороговорки и короткие песенки естественным образом тренируют артикуляцию, слуховую дифференциацию и умение переключаться с одного темпа на другой [9].

Практическая ценность данного подхода состоит в том, что народная культура «снимает барьеры» между коррекционными занятиями и повседневной жизнью. Родители могут не только воспроизводить вместе с ребёнком знакомые фольклорные тексты, но и придумывать свои варианты на их основе, расширяя речевой опыт малыша. Народные песни, сказки и игры, будучи близкими исторически и культурно, создают эмоционально комфортную обстановку, что особенно важно для детей, испытывающих речевые затруднения. Всё это в совокупности спо-

способствует нормализации темпо-ритмических показателей речи и укреплению общей речевой компетентности [10].

В перспективе целесообразно провести более детальное изучение возможностей фольклорных методик для преодоления различных типов речевых расстройств — от трудностей в освоении фонематического слуха до проблем с грамматикой и синтаксисом. Важно также учитывать возрастные особенности: то, что эффективно для

детей дошкольного возраста, может потребовать иного подхода для младших школьников или подростков. Расширение спектра народных жанров (например, включение этнических инструментальных мелодий, традиционных танцев разных регионов, местных диалектных пословиц) может открыть новые горизонты в логопедической практике, сохраняя при этом принцип комплексного и семейно-ориентированного взаимодействия.

#### Литература:

1. Южакова М. Э. Коррекция нарушений темпо-ритмической стороны речи дошкольников // Молодой ученый. — 2016. — № 7 (111). — С. 346–349. URL: <https://moluch.ru/archive/111/27695/>
2. Использование народных игр в работе логопеда с дошкольниками [Электронный ресурс] // nsportal.ru. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2024/02/11/ispolzovanie-narodnyh-igr-v-rabote-logopeda-s-doshkolnikami>
3. Роль стихотворений в развитии речи детей [Электронный ресурс] // solncesvet.ru. URL: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/rol-stihotvoreniy-v-razvitiy-rechi-detey.15801357698/>
4. Логопедическое лечение детей с нарушениями речи [Электронный ресурс] // kedu.ru. URL: <https://kedu.ru/press-center/articles/info-logopedicheskoe-lechenie-detey-s-narusheniyami-rechi/>
5. Русанова Л. С. Влияние семейных взаимоотношений на речевое развитие ребенка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2016. — № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-semeynyh-vzaimootnosheniy-na-rechevoe-razvitie-rebenka>
6. Устное народное творчество как средство развития связной речи у детей с ОБЗ, в том числе детей-инвалидов, в условиях ПЦ [Электронный ресурс] // maam.ru. URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/ustnoe-narodnoe-tvorchestvo-kak-sredstvo-razvitiya-svjaznoi-rechi-u-detey-s-ovz-v-tom-chisle-detey-invalidov-v-uslovijah-rc.html>
7. Музыкально-ритмические игры и упражнения как средство развития речи детей [Электронный ресурс] // petrovskie-chteniya.ru. URL: <https://petrovskie-chteniya.ru/articles/muzykalno-ritmicheskie-igry-i-uprazhneniya-kak-sredstvo-razvitiya-rechi-detey/>
8. Логоритмика как средство профилактики и коррекции речевых нарушений у детей [Электронный ресурс] // defectologiya.pro. URL: [https://www.defectologiya.pro/zhurnal/logoritmika\\_kak\\_sredstvo\\_profilaktiki\\_i\\_korrekcii\\_rechevyix\\_narushenij\\_u\\_detey/](https://www.defectologiya.pro/zhurnal/logoritmika_kak_sredstvo_profilaktiki_i_korrekcii_rechevyix_narushenij_u_detey/)
9. Фольклор в логопедической работе [Электронный ресурс] // logopedy.ru. URL: <https://www.logopedy.ru/portal/logopeduseful/263-folklor-v-logorabote.html>
10. Фольклор в логопедической работе [Электронный ресурс] // maam.ru. URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/folklor-v-logopedicheskoi-rabote.html>

## Формирование коммуникативных компетенций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3-го уровня

Кочергин Николай Александрович, студент магистратуры

Научный руководитель: Мусихина Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент  
Курганский государственный университет

*В статье проводится анализ современных исследований в области дефектологии, сравниваются подходы отечественных и зарубежных ученых к определению и развитию коммуникативной компетенции. Рассматривается проблема формирования коммуникативных компетенций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) 3-го уровня. Обосновывается необходимость комплексного подхода к коррекционно-развивающей работе, включающего методы и приемы, направленные на преодоление речевых и коммуникативных трудностей у детей с ОНР 3-го уровня.*

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, общее недоразвитие речи, ОНР 3-го уровня, старшие дошкольники, речевое развитие, дефектология, коррекционно-развивающая работа.

**Н**арушение речевой функции у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3-го уровня не может

не отразиться на становлении коммуникативных компетенций. Общее недоразвитие речи снижает активность

в общении с другими людьми, приводя к сокращению возможности общения, возникновению каких-либо психологических особенностей, а также порождает особые черты как общего, так и речевого поведения. В связи с этим формирование коммуникативных компетенций у детей с ОНР 3-го уровня является важной задачей дефектологов и педагогов, требующей научно обоснованного и практико-ориентированного подхода.

Для эффективного формирования коммуникативных компетенций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3-го уровня необходимо четкое понимание сути самого понятия «коммуникативная компетенция». В данном контексте важно рассмотреть, как это понятие трактуется в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей.

В отечественной психологии и дефектологии понимание коммуникативной компетенции формировалось на основе работ Л. С. Выготского [3], который считал речь главным инструментом общения и культурно-исторического развития. А. Н. Леонтьев [4] в своей теории деятельности рассматривал общение как одну из форм деятельности, а речь — как средство этой деятельности. Р. Е. Левина [5] подчеркивала взаимосвязь между речевым и общим психическим развитием, отмечая, что нарушения речи влияют на формирование всей личности ребенка. Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина [6] рассматривали коммуникативную компетентность через призму сформированности всех компонентов речевой системы и их использования в различных коммуникативных ситуациях. Для отечественных исследователей всегда было важно не только владение языком, но и умение использовать его в различных социальных контекстах для удовлетворения коммуникативных потребностей.

В зарубежной психолингвистике понятие коммуникативной компетенции впервые ввел Д. Хаймс, который определял его «как внутреннее знание ситуационной уместности языка» [1], включающее владение грамматикой, умения использовать язык в разных социокультурных ситуациях и адаптировать свою речь к конкретной ситуации. Д. Хаймс также критиковал понятие лингвистической компетенции Н. Хомского, утверждая, что знание языковых правил не гарантирует успешности коммуникации.

М. Канале и М. Суэйн в книге «Теоретические основы коммуникативных подходов к обучению второму языку и тестированию» [2] предложили модель коммуникативной компетенции, которая включает:

- лингвистическую компетенцию (знание языка и его грамматических правил);
- социолингвистическую компетенцию (знание социальных норм использования языка);
- дискурсивную компетенцию (способность строить связные тексты);
- стратегическую компетенцию (способность восполнять пробелы в знании языка и использовать коммуникативные стратегии).

Эти исследователи подчеркивали, что коммуникативная компетенция гораздо шире, чем просто владение языковыми навыками, и включает в себя умение понимать контекст, адаптировать свою речь к нему и эффективно взаимодействовать с другими людьми.

Далее сравним вышеуказанные отечественные и зарубежные подходы к определению понятия «коммуникативная компетенция» в таблице 1.

Теперь перейдем к рассмотрению основных отечественных и зарубежных теорий развития коммуникативных компетенций.

Отечественные теории:

— Теория социального взаимодействия Льва Выготского. Л. С. Выготский подчеркивал важность социального взаимодействия и культурных факторов в развитии высших психических функций, включая коммуникативные навыки. Он утверждал, что обучение происходит через социальное взаимодействие и постепенно переходит во внутренний план, становясь частью индивидуального сознания.

Применение: включение ролевых игр, групповых занятий и обсуждений, где дети могут взаимодействовать друг с другом и взрослыми, что способствует развитию их коммуникативных навыков.

— Теория речевой деятельности Александра Лурии. А. Р. Лурия изучал структуру речевой деятельности и ее роль в когнитивном развитии. Он подчеркивал важность внутренней речи и ее перехода во внешнюю.

Применение: Проведение упражнений и игр, направленных на развитие внутренней речи, таких как мысленное

Таблица 1. Сравнение отечественных и зарубежных определений понятия «коммуникативная компетенция»

| Критерий сравнения    | Зарубежные подходы   | Отечественные подходы   |
|-----------------------|--|---|
| Фокус внимания        | Практическое использование языка в различных ситуациях                           | Язык как инструмент общения, культурного развития и социализации личности   |
| Структура компетенции | Лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая составляющие | Речевая, когнитивная, личностная, социальная составляющие   |
| Роль языка            | Средство эффективной коммуникации  | Основное средство общения, развития, социализации   |
| Общее                 | Акцент на умении использовать язык в социальном контексте                        | Акцент на развитии речевых и неречевых средств для успешного взаимодействия с окружающими, а также на роли общения в развитии |



планирование высказываний перед их озвучиванием, что помогает детям лучше формулировать свои мысли.

Зарубежные теории:

— Теория когнитивного развития Жана Пиаже. Ж. Пиаже описывал стадии когнитивного развития, включая предоперационную, когда дети начинают развивать символическое мышление и основы логики. Это важно для формирования базовых коммуникативных навыков.

Применение: использование игр и задач, которые стимулируют логическое мышление и символическую репрезентацию, помогая детям лучше выражать свои мысли и понимать других.

— Трансформационная модель (преформистская теория) Н. Хомского и Дж. Миллера объясняет, как ребёнок уже в раннем возрасте усваивает грамматические правила родного языка. Согласно этой модели, существует два уровня организации речевого высказывания: врождённые глубинные и приобретаемые поверхностные лингвистические структуры.

Применение может быть направлено на развитие коммуникативных способностей детей, создание различных ситуаций речевого общения в группе во всех видах детской деятельности, побуждение детей выражать своё мнение по поводу различных объектов, явлений, действий.

Определим сходства и различия вышеуказанных отечественных и зарубежных теорий.

Сходства:

— социальное взаимодействие: обе группы ученых подчеркивают важность социального взаимодействия для развития коммуникативных навыков;

— когнитивное развитие: и зарубежные, и российские теории акцентируют внимание на когнитивном развитии и символическом мышлении;

— речевая деятельность: обе группы признают важность внутренней и внешней речи в процессе формирования коммуникативных компетенций.

Различия:

— культурный контекст: зарубежные теории часто рассматривают развитие коммуникативных навыков в более широком культурном контексте, тогда как российские акцентируют внимание на культурных и языковых особенностях России;

— методы и подходы: российские ученые часто используют коллективные методы обучения и культурные инструменты, в то время как зарубежные теории могут больше фокусироваться на индивидуальном взаимодействии и символической репрезентации.

У старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) 3-го уровня наблюдаются стойкие речевые нарушения, которые существенно затрудняют полноценное формирование коммуникативной компетенции. Эти особенности проявляются на всех уровнях речевой системы и влияют на их взаимодействие с окружающими. Рассмотрим эти особенности более подробно:

— Ограниченный словарный запас. Дети с ОНР 3-го уровня испытывают значительные трудности в накоп-

лении и использовании лексики. Их активный и пассивный словарь значительно отстает от возрастной нормы как в количественном, так и в качественном отношении. Они плохо понимают значения многих слов, особенно абстрактных и обобщающих понятий. Это приводит к трудностям в понимании обращенной к ним речи, выражении собственных мыслей и потребностей, а также задержке формирования семантической структуры слова. Л. С. Цветкова в своих работах [7] подчеркивает, что нарушения лексико-семантического уровня приводят к трудностям в формировании полноценного речевого высказывания.

— Аграмматизмы. У детей с ОНР 3-го уровня наблюдаются стойкие ошибки в грамматическом строе речи [8]. Они испытывают трудности в согласовании слов, использовании предлогов, падежных окончаний, а также построении сложных предложений. Эти аграмматизмы могут проявляться как в устной, так и в письменной речи. Н. С. Жукова [9] отмечает, что аграмматизмы затрудняют понимание смысла высказывания и делают речь детей невнятной. Эти трудности напрямую влияют на их способность адекватно выражать свои мысли и потребности в процессе коммуникации.

— Недостаточное развитие связной речи: связная речь, как и ее построение, представляет значительные трудности для дошкольников с ОНР 3-го уровня [10]. Они испытывают трудности в составлении рассказов, пересказов, описании предметов и событий. Их высказывания характеризуются фрагментарностью, нарушением логической последовательности, бедностью лексики и грамматическими ошибками. По мнению Т. А. Ткаченко [11], связная речь является высшей формой речевой деятельности, и ее формирование напрямую связано с развитием всех остальных компонентов речевой системы.

— Нечеткое произношение. Дефекты звукопроизношения (дислалия, дизартрия) являются характерной особенностью детей с ОНР 3-го уровня. Эти нарушения делают речь невнятной, затрудняют ее понимание окружающими и могут вызывать вторичные эмоциональные и социальные проблемы. Р. И. Лалаева [12] в своих работах подчеркивает, что нарушения звукопроизношения могут быть связаны с различными причинами, включая нарушения артикуляции, фонематического слуха и контроля за собственной речью.

— Трудности в установлении контакта. Дети с ОНР 3-го уровня часто испытывают трудности в установлении и поддержании контакта со сверстниками и взрослыми. Это может быть связано с недостаточным пониманием социальных норм и правил общения, трудностями в выражении своих мыслей и эмоций, а также с негативным опытом общения, вызванным речевыми трудностями. Л. Б. Баряева [13] подчеркивает, что трудности в общении могут приводить к социальной изоляции и снижению мотивации к общению.

Все перечисленные выше особенности в совокупности затрудняют формирование у детей с ОНР 3-го уровня

полноценной коммуникативной компетенции. Они испытывают трудности в понимании обращенной к ним речи, выражении своих мыслей и потребностей, установлении контакта со сверстниками и взрослыми, а также в участии в различных формах общения. Их речь часто характеризуется ограниченностью, неточностью и непоследовательностью, что, в свою очередь, влияет на их самооценку и мотивацию к общению.

В исследованиях, например, у Филичевой Т. Б. [14], было показано, что дети с ОНР 3-го уровня, как правило, отличаются более низким уровнем социальной адаптации, чем их нормально развивающиеся сверстники. Это объясняется тем, что речевые нарушения ограничивают их возможности полноценно участвовать в общении и взаимодействии с окружающими.

Для выявления особенностей коммуникативной компетенции у детей с ОНР 3-го уровня используются различные методики:

— обследования речи (диагностика фонематического слуха, звукопроизношения, словарного запаса, грамматического строя, связной речи) (разработаны Р. И. Лалаевой, Т. Б. Филичевой, Н. С. Жуковой и др.);

— оценки коммуникативных навыков (наблюдение за взаимодействием ребенка в различных ситуациях, беседы

с ребенком и родителями) (предложены Л. Б. Баряевой и др.);

— психологические тесты для оценки уровня развития познавательных процессов и эмоциональной сферы (методики Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина и др.).

Таким образом, анализ особенностей речевого и коммуникативного развития старших дошкольников с ОНР 3-го уровня является важным этапом для построения эффективной коррекционно-развивающей работы.

Формирование коммуникативных компетенций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3-го уровня требует комплексного подхода, учитывающего как отечественные, так и зарубежные научные теории. Сходства между этими теориями подчеркивают важность социального взаимодействия, когнитивного развития и речевой деятельности, различия же указывают на необходимость учета культурных и языковых особенностей при разработке программ и методов работы с детьми.

Таким образом, дефектологам и педагогам важно интегрировать различные подходы и методы для эффективного формирования коммуникативных навыков у детей с ОНР 3 уровня, создавая условия для их успешного социального и когнитивного развития.

#### Литература:

1. Hymes D. On Communicative Competence // *Sociolinguistics* / J. B. Pride, J. Holmes (eds.). — Harmondsworth : Penguin, 1972. — Pp. 269–293.
2. Canale, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // *Applied Linguistics* / M. Canale, M. Swain. — 1980. — Issue 1. — Pp. 1–47.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М. : Лабиринт, 1999. — 350 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
5. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. — М. : Просвещение, 1968. — 367 с.
6. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М. : Айрис-пресс, 2007. — 224 с.
7. Цветкова Л. С. Нейропсихология и проблемы восстановления высших психических функций / Л. С. Цветкова. — М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. — 368 с.
8. Глухов В. П. Основы психолингвистики / В. П. Глухов. — М. : АСТ, 2005. — 351 с.
9. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова. — М. : Просвещение, 1990. — 256 с.
10. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е. Ф. Соботович. — СПб. : КАРО, 2003. — 160 с.
11. Ткаченко Т. А. Если дошкольник плохо говорит / Т. А. Ткаченко. — СПб.: Детство-Пресс, 2001. — 128 с.
12. Лалаева Р. И. Логопедия / Р. И. Лалаева. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 447 с.
13. Баряева Л. Б. Развитие коммуникации у дошкольников с нарушениями речи / Л. Б. Баряева, А. П. Гаврилушкина. — СПб. : КАРО, 2006. — 240 с.
14. Филичева Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи: учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. — М. : «Гном-Пресс», 1999. — 128 с.

## Развитие коммуникативных способностей у дошкольников с помощью педагогической находки «Универсальные коврики»

Лазарева Марина Анатольевна, воспитатель;  
Машукова Наталья Владимировна, воспитатель  
МБДОУ детский сад № 28 «Жемчужинка» г. Саяногорска (Республика Хакасия)

Развитие коммуникативных способностей у детей в наше время является одним из компонентов ФГОС и ФООП дошкольного образования, а игровая деятельность — это основной вид деятельности. Задачей педагогов является раскрыть в детях те способности, которые помогут им успешнее войти во взрослую жизнь.

Решили использовать социоигровую технологию для развития социокоммуникативных способностей, опираясь на опыт авторского коллектива Вячеслава Михайловича Букатова.

Для реализации этой задачи решили воплотить в действительность «Универсальные коврики», ведь не секрет, что дети любят что-то необычное и интересное. Само название говорит за себя. «Универсальные коврики» реализуют множество задач: развивают, позволяют двигаться безопасно в условиях группы при соблюдении правил игры, позволяют использовать любое тематическое содержание. В играх участвует вся группа. Места всем хватает! На них можно проводить образовательную деятельность. Играем в различные дидактические, подвижные игры. Они уникальны тем, что в результате позволяют осваивать новые знания, а также закреплять их.

Конечно, «Универсальные коврики» используем в игровой форме. Коврики трансформируемы, позволяют играть и заниматься в любой зоне группы. В ходе игры дети чувствуют свободу действий, масштабность полотна, никто и ничто не мешает, дети раскрепощены и эмоциональны. Организуя работу игр с ковриками, подбираем такие игры, которые ориентированы на сплочение коллектива группы и формирование межличностных отношений.

Разработали систему работы с ковриками: на занятиях, в свободной деятельности.

Использование ковриков в НОД помогает не только закрепить или изучить материал, но и развить в детях такие качества, как доброта, дружба, взаимопомощь. На «Ковриках» играем в различные дидактические игры. Например, на тематической неделе «Человек. Наше тело» познакомили воспитанников с понятием «эмоции человека». Остановились на самых простых, легко воспринимаемых эмоциях. Это радость, печаль, злость, испуг, удивление. Использовали «Универсальные коврики», которые расположили в круг. Все дети видели друг друга, показывали и определяли эмоции. Здесь же использовали приёмы и задания для работы детей в парах или микро-

группах (с помощью «Универсальных ковриков» детям интереснее и легче было освоить прием деления). Для устойчивого интереса дети самостоятельно по желанию делились. В средней группе планируем усложнить деление на микрогруппы. Например: поделиться на мальчиков и девочек; рассчитывать на первый, второй, третий; выбрать фишки разных цветов или формы, опять же дети сами выбирают прием деления.

На тематической неделе «Перелетные птицы» по такому же принципу наглядно рассмотрели тематический материал. Воспитанники делились полученной информацией друг с другом. Это способствовало и освоению материала, и общим темам для обсуждения и общения. Изначально дети затруднялись сообща выполнить задание, каждый тянул «лямку» на себя. Инициативу на себя брали более активные дети. Но с течением времени дети стали прислушиваться, доверять, общаться друг с другом, и в процессе беседы принимала участие уже большая часть детей.

Наша цель (педагогов) создавать ситуации, в которых дети небольшими группами учатся добывать знания, а не получать готовые. В народе говорят: «За двумя зайцами погонишься — ни одного не поймаешь». По принципу авторов дело обстоит иначе: «Если гнаться, так уж сразу за всеми зайцами. Тогда, глядишь, с десятков и поймаешь». Другими словами, каждый ребенок на занятии получает новые знания, только кто-то побольше, а кто-то поменьше.

Используем коврики и в свободной деятельности. Воспитанники могут на них собрать сказку и проиграть ее. Вместе, сообща! Могут построить дома из конструкторов, собравшись небольшими группами, а могут по примеру собрать картинку из счетных палочек.

Дети сами предложили провести зарядку на ковриках. Поэтому на занятиях во время режимного момента физминутка используем наши коврики, проводим релаксацию на них. Дети довольны и с интересом делятся своими впечатлениями со сверстниками.

Таким образом «Универсальные коврики» дают возможность детям действовать сообща. В игре у детей появляются общие темы для предметного общения. Дети стали сплоченнее и дружнее, снизилась конфликтность, замечена творческая инициатива. Работая с данной технологией, активно делимся опытом работы по формированию социокоммуникативных навыков среди педагогов на разных уровнях.

### Литература:

1. Социоигровая технология в работе с дошкольниками. — СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2017.- 96с.

2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования.
3. Интернет-ресурс: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2020/10/05/master-klass-sotsio-igrovoy-stil-raboty-s-detmi-kak-effektivnaya>
4. Интернет-ресурс: <https://www.maam.ru/detskij-sad/socioigrovaja-tehnologija-kak-sredstvo-obuchenija-doshkolnikov-yefektivnomu-vzaimodeistviyu-v-grupe.html?ysclid=m3bfppn4kl288201063>
5. Интернет-ресурс: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/psihologiya/2023/03/13/kartoteka-korreksionnyh-i-relaksatsionnyh-igr-i-uprazhneniy-dlya>

## Актуальные вопросы использования театральной педагогики на уроках русского языка как иностранного

Лебедева Полина Алексеевна, студент;

Терех Екатерина Алексеевна, студент

Научный руководитель: Феоктистова Олеся Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент  
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

*В статье охарактеризован методический потенциал приемов театральной педагогики в обучении русскому языку как иностранному. Театрализация представляет собой мощный инструмент для обучения русскому языку как иностранному, который способствует развитию речевых и коммуникативных навыков, а также повышению интереса и мотивации учащихся. Авторами рассматриваются преимущества использования театрализации в учебной деятельности. В статье анализируются трудности практического применения лингвотеатральных приемов в организации урока русского языка как иностранного, а также приводятся рекомендации по внедрению театрализации в учебный процесс.*

**Ключевые слова:** театральная педагогика, лингвотеатральные приемы, театрализация, русский как иностранный.

С целью повысить эффективность обучения русскому языку как иностранному (далее РКИ), сегодня разрабатывается различный методический инструментарий. Одним из способов, который позволяет изменить структуру традиционного урока русского языка, мотивировать учащихся на более глубокое изучение языка, развивать творческие способности и активировать речевую деятельность ионофонов, является использование театрализации на занятиях РКИ.

Под театрализацией понимается «включение театральных средств в дидактический процесс, гармоничное сочетание театрального искусства педагогическим процессом, соответствующим его принципам построения» [3, с. 13]. Интегрирование приемов театральной педагогики в ход урока РКИ создает условия для развития спонтанной речи учащихся: во время урока ученики работают над лексикой, грамматикой, произношением и интонацией, продуцируют высказывания, требующие использование различных языковых средств. Это придает практическую направленность образовательному процессу, мотивирует к изучению русского языка и помогает преодолевать психологический барьер в использовании изучаемого языка как средства общения [5, с. 40]. Более того, театрализация способствует освоению учащимися норм речевого поведения, принятыми в русской культуре. Включение приемов театрализации помогает развивать не только языковую, речевую и коммуникативную компетенции, но и творческие способности иностранных учащихся [4, с. 78], поскольку превращает учебную дея-

тельность в творческий процесс, «активизирует такие психические процессы, как произвольное внимание, память, мышление, речь» [1, с. 106].

В научных работах многих исследователей рассматриваются преимущества реализации приемов театрализации в процессе обучения РКИ, их методический потенциал в учебном процессе. Однако, как показывает анализ изучения научных источников, трудности, связанные с практическим применением театральной педагогики, остаются малоизученными.

Во-первых, не все учащиеся открыты к театральным формам работы, некоторые могут стесняться или чувствовать себя некомфортно. Например, китайский студент, привыкший к индивидуальной работе, с трудом будет выполнять задания в группе. Кроме того, известна эмоциональная сдержанность китайца, которая продиктована традицией «сохранения лица». Очевидно, для успешного внедрения театральных приемов необходимо учитывать эти культурные особенности и больше внимания уделять психологическому аспекту адаптации к активной учебной деятельности, возможно, начав с небольших заданий (чтение по ролям, инсценировка небольших диалогов), постепенно повышая уровень сложности и вовлеченности.

Во-вторых, многие студенты очень часто, чувствуя себя не очень уверенно, включают, так сказать, «плохого актера» [2, с. 134]. Особенно это заметно на начальном этапе обучения. Чаще всего это связано с неопытностью учащихся или отсутствием у них опыта участия в театральных постановках. Для этого используется прием



«Маска, я тебя узнала», позволяющая в процессе обучения постепенно заменить неудачи на «хорошую игру». Он позволяет мягко и ненавязчиво помочь им преодолеть страх и неуверенность. Суть приёма заключается в том, чтобы помочь студенту осознать и проанализировать свою «маску» — то есть искусственное поведение, которое он демонстрирует, и постепенно заменить её на более естественное и уверенное выступление.

В-третьих, возможности инсценировки неизбежно ограничены языковыми возможностями учащихся и беглостью их речи [1, с. 106]. В связи с этим преподавателю рекомендуется применять принцип дифференцированного обучения в группах с разным уровнем знания языка. В группах с низким уровнем владения языком необходима активная роль педагога, направляющего диалог. В более сильной группе преподаватель может не вмешиваться в процесс, если учащиеся могут поддерживать разыгрываемый спонтанный диалог на протяжении большого количества ответных реплик. «Его цель — периодически вступать в разговор для того, чтобы разнообразить диалог, ввести новые темы или правила, исправить ошибки учащихся» [7, с. 61].

В-четвертых, не все преподаватели РКИ имеют опыт работы с театральными приемами. В исследовании М. Хокканен утверждается, что большинство учителей не используют приемы театрализации ввиду нехватки вре-

мени как для репетиций, так и вообще для планирования такого рода проектов. Помимо этого, довольно часто информанты отмечали, что не имеют достаточно опыта для постановки целого спектакля [6, с. 141]. Это приводит к тому, что инсценировки превращаются в заучивание текста, лишённое эмоциональности и спонтанности. Как видно, учитель должен обладать минимальными навыками драмопедагогики, чтобы помочь обучающимся раскрепоститься и преодолеть стеснение перед выступлениями. Кроме этого, знакомство с различными типами игр и заданий, используемых в драмопедагогике, позволит педагогу создавать собственные задания, адаптированные для разных уровней владения языком, и использовать театрализацию уже на начальном этапе обучения.

Таким образом, приемы театрализации обладают значительным методическим потенциалом в обучении русскому языку как иностранному. Однако их использование в реальной педагогической практике может вызвать ряд трудностей, связанных как с особенностями самих учащихся (культурными различиями, неуверенностью, отсутствием опыта), так и с ограничениями в деятельности преподавателей (недостатком времени и ресурсов, опыта в драмопедагогике). Успешное внедрение театрализации требует от преподавателя знаний и умений в области драмопедагогики, а также гибкости и готовности адаптировать методическую систему работы.

#### Литература:

1. Аксенова М. В., Кретова В. А. Театрализация в обучении иностранным языкам в школе // *Совершенствование науки в наши дни: междисциплинарные аспекты*. — 2022. — С. 105–107.
2. Батраева О. М. Интерактивные методы обучения РКИ: театральная технология как элемент формирования речевых умений // *Русский язык в современном Китае*. — 2023. — С. 131–134.
3. Куприченко П. Ф., Чевела О. В. Театрализованная игра на занятиях по русскому языку как иностранному // *Казанская наука Учредители: ООО «Рашин Сайнс»*. — №. 9. — С. 13–15.
4. Лебедева, П. А. Лингвотеатральные приемы на уроках РКИ / П. А. Лебедева // *Лингвокультурология*. — 2024. — № 19. — С. 73–80.
5. Лебедева, П. А. Методика использования сценических этюдов в обучении русскому языку как иностранному / П. А. Лебедева, О. В. Феоктистова // *Педагогический вестник*. — 2024. — № 32. — С. 40–42.
6. Хокканен М. Драматизация и театрализация на уроках РКИ Введение // *Многоязычие и образование*. — С. 134.
7. Чипко Е. Г., Исаева Н. А. Волонтерская деятельность по созданию поликультурной среды в подготовке будущих преподавателей русского языка как иностранного // *Поволжский педагогический вестник*. — 2022. — Т. 10. — №. 2 (35). — С. 56–63.

## **Содержание коррекционно-развивающей работы педагога-психолога со старшими дошкольниками, имеющими низкий уровень интеллектуальной готовности к школе**

Маслова Екатерина Петровна, слушатель  
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

**К**оррекционно-развивающая работа психолога включает в себя: диагностику показателей готовности ребенка к школе; прогнозирование на ее основе

школьных трудностей; построение системы собственно коррекционно-развивающей работы с дошкольником [1, с. 12–14].

Коррекционно-развивающие занятия позволяют решить несколько задач по подготовке детей к школе: формирование познавательной активности и учебной мотивации детей старшего дошкольного возраста; коррекция и развитие нарушений деятельности и комплекса показателей функционального развития, которые необходимы для успешного обучения в школе (организация внимания, аналитического мышления и речи, памяти, зрительного и слухового восприятия, развитие тонких движений руки и зрительно-моторной интеграции); профилактика и коррекция нарушений зрения, осанки и физического самочувствия детей; помощь в создании своего реального «Я», повышение самооценки; снятие психомышечного напряжения; развитие навыков межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми [2, с. 30].

В коррекционно-развивающей деятельности большое внимание уделяется тренировке памяти и освоению методов сознательного запоминания, что важно для успешной адаптации ребенка к школьному обучению и постоянным умственным нагрузкам. С каждым занятием увеличивается объем и степень трудность материала для запоминания, темп выполнения заданий, усложняются графические диктанты и симметричные рисунки.

Работа по подготовке старших дошкольников к школе проходит несколько этапов:

1-й этап включает первичный анализ готовности детей к школьному обучению, выявление детей, нуждающихся в повышении познавательной активности, формирование групп для коррекционно-развивающего обучения.

2-й этап — психологическое консультирование родителей и педагогов о готовности детей к школе через собрания, семинары и информацию в «Уголках психолога».

3-й этап — организация групповых коррекционно-развивающих занятий. Принципы работы: игровая форма занятий, признание уникальности каждого ребенка, чуткость к детям и развитие положительных взаимодействий в группе [3, с. 65–86].

Педагог-психолог организует работу детей подгруппами по 10–12 человек. К концу года можно постепенно увеличивать продолжительность занятий в зависимости от состояния и возможности детей от 25 до 30–35 минут.

Структура развивающих занятий.

1. Интеллектуально-развивающие игры и упражнения. Цель: развитие памяти, внимания, мышления, воображения, речи, восприятия.

2. Дыхательно-координационные упражнения. Цель: активизация и энергизация работы стволовых отделов мозга, ритмирование правого полушария, снятие мышечного напряжения.

3. Симметричные рисунки. Цель: развитие координации движений и графических навыков, активизация стволовых структур мозга и межполушарного взаимодействия.

4. Графические диктанты. Цель: развитие умений действовать по правилу и самостоятельно по заданию взрослого, а также развитие пространственной ориентировки и мелкой моторики руки.

5. Пальчиковая гимнастика. Цель: развитие психических функций (внимание, память, мышление и речь), подвижности и гибкости кистей рук.

6. Упражнения для профилактики нарушений зрения и предупреждения зрительного переутомления. Цель: снятие рефлекса периферического зрения, ритмирование правого полушария, активизация мозга и межполушарного взаимодействия [4, с. 3–4].

4-й этап — повторное исследование уровня развития к школьному обучению детей. Цель этого этапа — оценка результативности проведенной работы. Необходимо решить следующие задачи: повторно определить уровень готовности детей к школе; провести анализ результатов повторного обследования детей и сделать выводы об эффективности проведенных занятий.

После завершения всех этапов работы проводятся консультации с родителями и воспитателями, на которых подводятся итоги работы и даются рекомендации родителям и педагогам по закреплению у детей полученных навыков и дальнейшему развитию познавательной сферы.

Развивающий и коррекционный эффект проявляется прежде всего в интересе детей к разным видам упражнений, который со временем перерастает в познавательный мотив деятельности детей. Дети становятся более активными и уверенными в своих силах и возможностях и на других занятиях, улучшаются графические навыки и зрительно-моторные координации детей, формируется произвольность, улучшаются процессы памяти и внимания [5, с. 52–58].

Л. Ф. Тихомирова, А. В. Басов выделили следующие направления работы по формированию интеллектуальной готовности ребенка к обучению в школе: развитие наглядно-образного мышления; формирование логического и понятийного мышления; развитие речевого развития; развитие пространственно-ориентировочных и конструктивных умений; развитие тонкой моторики, сенсомоторной координации и др. [6, с. 7–13].

Для будущего школьника крайне важно развивать познавательную активность и заложить основы общего кругозора, а также формировать дифференцированное и последовательное восприятие окружающей действительности.

С. Л. Алмазова подчеркивала, что для повышения уровня интеллектуальной готовности к обучению в школе необходимо учитывать ряд условий, включая создание развивающей среды, которая способствует детской деятельности и мотивирует её; разнообразие форм двигательной активности; использование методов, приводящих в движение творческую и познавательную активности детей; реализацию образовательных задач через различные виды детской деятельности; применение игровых методов и создание эмоционально значимых ситуаций для дошкольников; внедрение проектного подхода в организации образовательного процесса; а также создание модели социального и личностного развития ребенка через формирование детско-родительского сообщ-

щества, которое обеспечивает каждому ребенку чувство уверенности, инициативности и значимости его достижений [7, с. 93–97].

Согласно разработанной в отечественной психологии теории деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.) развитие психики в онтогенезе связано с организацией определенных форм деятельности. В период старшего дошкольного детства игра продолжает оставаться ведущим видом деятельности, который активно способствует развитию, позволяет в доступной форме обучить навыку или проработать проблемную тему [8, с. 38].

М. В. Марокова предлагает использовать программы коррекционных игр для детей 6–7 лет с недостаточной сформированностью таких показателей возрастного развития, как внутренняя позиция школьника, произвольность поведения, пространственная ориентировка и внутренний план действия, а также ряда интеллектуальных способностей [9, с.27].

В зависимости от уровня развития и задач коррекции, а также от особенностей готовности ребенка к игровым занятиям педагог-психолог может составлять индивидуальную программу работы, которая может быть коррекционной, коррекционно-развивающей и собственно развивающей. Также, программы могут различаться по гендерному типу.

Основными формами коррекционно-развивающей работы педагога-психолога со старшими дошкольниками, имеющими низкий уровень интеллектуальной готовности к школе, являются индивидуальная и групповая.

Основными видами игр, используемых в коррекционно-развивающей работе педагога-психолога со старшими дошкольниками, имеющими низкий уровень интеллектуальной готовности к школе, являются: дидактические, сюжетные и ролевые игры, театрализованные, конструктивные.

Дидактические игры — средство развития познавательной деятельности детей с нарушением интеллекта. Развивают наблюдательность, внимание, память, мышление, речь.

Сюжетные и ролевые игры — средство развития социализации, мышления, воображения, логики, навыков произвольного поведения и совместной деятельности.

Воспроизводят жизнь взрослых, их взаимоотношения и деятельность. Усваивается общественный опыт, воспитывается стремление к учению, различным видам труда, моральные чувства и качества, правила общественного поведения, овладевает нормы поведения в быту, общественных местах, нормы морали [10, с.39–40].

Театрализованные игры — разновидность сюжетно-ролевых игр, однако они развиваются по заранее подготовленному сценарию, в основе которого лежит содержание сказки или рассказа. Эти игры требуют от педагога-психолога режиссирование, а от ребенка — проговаривания реплик. Тем самым происходит развитие речи, мимики, эмоций, навыков их выражения [11, с. 115].

Конструктивные игры — средство развития восприятия формы, объёма, размеров предметов, пространственной ориентации, мелкой моторики

Таким образом, коррекционно-развивающая работа психолога включает в себя: диагностику показателей готовности ребенка к школе; прогнозирование на ее основе школьных трудностей; построение системы собственно коррекционно-развивающей работы с старшим дошкольником. Работа по развитию у старших дошкольников произвольной познавательной деятельности состоит из нескольких этапов: первичное исследование готовности к школьному обучению детей, психологическое просвещение родителей и педагогов по вопросу готовности детей к школе, организация и проведение цикла групповых коррекционно-развивающих занятий с детьми, повторное исследование уровня развития к школьному обучению детей с целью оценки результативности проведенной работы. Основными направлениями работы по развитию интеллектуальной готовности детей дошкольного возраста к школе: развитие наглядно-образного мышления; формирование логического и понятийного мышления; развитие речевого аппарата; развитие пространственно-ориентировочных и конструктивных умений; развитие тонкой моторики, сенсомоторной координации и др. Для развития интеллектуальной готовности детей дошкольного возраста к школе используются индивидуальные и групповые формы работы со старшими дошкольниками. Основными методами развития интеллектуальной готовности являются игры.

#### Литература:

1. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина; под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Издательский центр «Академия», 1998. — 160 с.
2. Психологическая диагностика детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие / составители А. Н. Шадрин [и др.]. — Барнаул: АлтГПУ, 2015. — 115 с.
3. Носко, И. В. Психолого-педагогическая диагностика детского развития: учебное пособие / И. В. Носко, А. П. Пальченко, В. А. Погорская. — Владивосток: Издательство Дальневосточного федерального университета, 2021. — 97 с.
4. Система коррекционно-развивающих занятий по подготовке детей к школе / авт.-сост. Ю. В. Останкова. — Волгоград: Учитель, 2007. — 130 с.
5. Шуванов, И. Б. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие / И. Б. Шуванов, С. С. Новикова, Я. В. Церкеидзе. — Сочи: СГУ, 2022. — 88 с.

6. Тихомирова, Л. Ф. Развитие логического мышления детей / Л. Ф. Тихомирова, А. В. Басов — Ярославль: ТОО «Гринго», 1995. — 240 с.
7. Волошена, Е. А. Диагностика познавательной активности детей старшего дошкольного возраста / Е. А. Волошена, О. Н. Истратова // Приволжский научный вестник. — 2014. — № 9 (37). — С. 93–97.
8. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 томах. / Л. С. Выготский; под редакцией Д. Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1984. — Том 4. Детская психология. — 433 с.
9. Марокова, М. В. Психология детей младшего школьного возраста: учебное пособие / М. В. Марокова. — Волгоград: ВГАФК, 2014. — 156 с.
10. Максакова, Ю. Н. Сюжетно-ролевая игра как средство развития дошкольников / Ю. Н. Максакова // Интерактивная наука. — 2023. — № 4(80). — С. 39–40.
11. Забровская, О. В. Театрализованные игры как средство формирования гуманных взаимоотношений старших дошкольников / О. В. Забровская, С. А. Шатрова // Казанский педагогический журнал — 2017. — № 4 — С.114–117.

## Музыка как средство экологического воспитания дошкольников

Меликсетян Мери Миграновна, музыкальный руководитель;  
 Хлыстова Наталья Николаевна, музыкальный руководитель;  
 Загулина Марина Викторовна, воспитатель;  
 Золотарева Лилия Сергеевна, воспитатель;  
 Кривошлыкова Екатерина Викторовна, инструктор по физическому воспитанию;  
 Попова Юлия Сергеевна, воспитатель;  
 Скрёбнева Наталия Александровна, воспитатель;  
 Шаманская Рита Михайловна, воспитатель  
 МБДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 99» г. Воронежа

Экология и музыка... Каким образом мы можем связать эти два понятия? Нам известно, что экология — это наука, а музыка — это один из видов искусств.

Различие этих двух понятий в том, что наука говорит языком отвлечённых *понятий и суждений*, а музыкальное искусство говорит языком *чувств, языком образов*.

Искусство воссоздаёт для нас чувственную художественную модель окружающего мира, а экология, как наука, изучает взаимоотношение человеческого мира с окружающей его природной средой.

Чтобы понимать — как музыка может помочь в решении проблем экологии, надо осознавать и понимать эти проблемы.

Как наука, экология ещё достаточно молода. Её возникновение связано с развитием биологии в конце XIX века. Именно в то время биология, как наука, заинтересовалась тем, как условия существования влияют на животных и растения. Экология возникла в период, когда человеческая цивилизация осознала, что мир, в котором живёт человек, не так уж велик и бесконечен, что земля — это наш общий дом, где одно зависит от другого.

Как же музыкальное искусство может помочь решить проблемы экологии?

С помощью музыки можно воспитывать в детях чувство прекрасного, любовь к природе, ко всему живому, воспитывать доброту и чувство эмпатии. Для этого мы можем использовать лучшие образцы музыкального творчества русских и зарубежных композиторов, не забывая также и про фольклор.

Чтобы лучше понимать ситуацию, давайте сравним мироощущение людей прошлых столетий и наше нынешнее мироощущение.

Язычники, люди дохристианской эпохи, ощущали себя маленькими и слабыми в огромном, бескрайнем и зачастую не очень понятном мире. Их представления об этом мире были сказочными, мифологическими. В те времена существование людей сильно зависело от многих факторов: от погоды: урожай — сытая зима, неурожай — голод; от среды обитания. Поэтому люди относились с огромным уважением к силам и явлениям природы, к земле, животным, растениям.

Люди всё это обожествляли и пытались задобрить при помощи различных красочных обрядов и заклинаний, где были задействованы песни, пляски, игры, а также особые костюмы.

Не случайно в словах былин, песен, сказок мы встречаем очень красочные эпитеты, сравнения, метафоры — красно солнышко, матушка-земля, травушка-муравушка.

В эпоху Возрождения весьма кардинально меняется мироощущение человека. Это связано, главным образом, с теми научными и географическими открытиями, которые были сделаны в области физики, химии, биологии, медицины, математики. Ушли в прошлое мифологические представления об окружающем мире, и теперь умами правит наука.

В это время человек впервые осознал себя значимой личностью, хозяином на планете, творцом своей судьбы. Природой восхищаются, как стихийным, Божественным



началом, как совершенно бесконечным и неисчерпаемым «рогом изобилия».

Позже появляется новое течение — Романтизм. Для этого времени характерно более трепетное отношение к природе и всему живому. Это отношение проникнуто лиризмом и поэтичностью.

Впервые музыканты и филологи начинают собирать образцы народного фольклора — народные песни, былины, сказки, сказания, игры. Народные напевы широко использовали в своих произведениях русские композиторы-классики: М. Глинка, А. Даргомыжский, П. Чайковский, Н. Римский-Корсаков.

Традиция использования народного фольклора в своём творчестве была продолжена композиторами и в советский период: в творчестве

С. Прокофьева, Д. Шостаковича, Д. Кабалевского, А. Хачатуряна. Параллельно с этим в научных умах того времени появляются такие идеи, как поворот рек вспять, активное строительство гидроэлектростанций, изобретение и испытание новых видов оружия.

Можно было наблюдать такой парадокс: в искусстве окружающей природой восторгались и восхищались, её воспевали в песнях, в стихах, в музыке. А на деле, в науке, природу покоряли, поработали, пытались подчинить и усмирить. И ещё долгое время экологическая проблема уже существовала, но она пока не стояла так остро.

Сейчас экологическая проблема стоит особенно остро. Ситуация усугубляется тем, что в современных условиях назрел кризис нравственности. Ведь экология и нравственность взаимосвязаны, поэтому вопросы экологии рассматриваются во взаимосвязи с нравственным воспитанием.

Известные деятели науки и просвещения не мыслили организацию педагогического процесса вне природы, вне нравственных взаимосвязей с ней.

Жить в согласии с природой — это необходимое условие сохранения жизни на земле. Выдающийся философ XX века Бертран Рассел заметил: «Если вы не думаете о своём будущем, у вас его не будет...». Мы все должны понимать, что наши дети — это наше будущее.

Концепция современного дошкольного воспитания выделяет одним из приоритетных направлений в становлении личностной культуры ребёнка формирование его отношения к природе, умение жить в согласии с ней, оберегать и защищать её.

Именно через природу и отношение к ней ребёнок *приобщается к широкому кругу общечеловеческих ценностей*.

Среди них — *ценности переживания*: ребёнка манит таинственность и загадочность явлений природы, он любит и восторгается её красотой, близостью ко всему живому.

*Познавательная ценность*: ребёнок постепенно начинает чувствовать себя первооткрывателем, он испытывает радость экспериментирования с различными объектами природы.

*Ценности преобразования*: у дошкольника возникает стремление бережно относиться к природной среде; сохранять и умножать, в меру своих сил, богатства природы.

Исследования психологов показали, что дети дошкольного возраста могут правильно взаимодействовать с окружающей средой — эмоционально и действенно. Поэтому главной целью экологического воспитания является формирование экологической культуры.

Около 70 % отношения ко всему окружающему формируется в дошкольном детстве, остальные 30 % — в течение всей последующей жизни.

В наше время, к сожалению, существует угроза, что мы можем просто не достучаться до сердец подрастающего поколения хорошей, классической музыкой, лирической и доброй народной песней, весёлой прибауткой. Ведь по телевидению и радио наши дети слышат совершенно другие песни и музыку. Происходит своего рода программирование сознания.

Больно думать о том, какую программу закладывает в неокрепшие души и сердца детей эта музыка. За выводами далеко ходить не надо...

На уровне государства эта проблема практически никак не решается, хотя она уже озвучена многими умными и просвещёнными людьми науки и искусства. Поэтому на наши с вами плечи ложится задача просветительской деятельности и среди детей, и среди родителей.

Чтобы заронить у детей интерес к хорошей музыке, воспитать в них чувство вкуса, вызвать эмоциональный отклик в душе, нужно создать развивающую среду и в детском саду, и дома.

Посредством музыки мы можем эмоционально настроить детей на доброе и бережное отношение к окружающему нас миру. Для этого мы используем лучшие образцы музыкального творчества русских и зарубежных композиторов, а также фольклор. С помощью выученной песни или игры можно научить детей дружить, действовать в едином порыве, любить животных и птиц, лес и луг, небо и землю. Ведь не напрасно замечательный педагог и знаток детской души В. Сухомлинский говорил: «Годы детства — это, прежде всего, воспитание сердца». Именно музыка способна пробудить в детских сердцах высшие человеческие чувства.

Мы должны воспитывать отзывчивых и добрых детей, научить их гуманному отношению ко всему живому, экологически грамотному поведению в природе.

Для достижения этой цели мы решали следующие задачи:

- обогащать представления детей о природном мире;
- воспитывать осознанно-бережное отношение к природе;
- развивать у детей чувственное восприятие красоты природы;
- воспитывать эмоциональную отзывчивость у дошкольников.

*Музыкальное искусство* имеет первостепенное значение в развитии способности к эмоциональному вос-

приятию окружающего мира. Музыка изобразительна и выразительна, она способна воздействовать на всестороннее развитие ребёнка, побуждать его к нравственно-эстетическим переживаниям, вести к позитивному преобразованию окружающего мира.

Ведущий тип деятельности у дошкольников — это, конечно же, игра.

С помощью дидактических игр дети знакомятся с самыми разными животными (игры «Медведь и зайчик», «Заяц и Лисичка», «Хитрый кот»). Так в процессе игры у дошкольников возникает желание защищать животных и птиц, сопереживать и помогать им.

Из дидактических музыкальных игр дети узнают, что кошка — это мама котят, а курочка — мама цыплят; они начинают понимать, что, как нельзя обижать своих мам, так нельзя обижать и животных.

У дошкольников возникает желание защищать животных и птиц, оберегать и помогать им.

Экологическая тематика проходит практически через все виды музыкальной деятельности — слушание, пение, музыкально-ритмические движения, музыкальные игры, игра на детских музыкальных инструментах.

В детских песнях очень часто присутствует образ животного или какого-либо природного явления. Благодаря этому, формируется любовь к природе, к животным, к растительному миру. Невозможно остаться равнодушным, когда дети поют о красоте родного края, обо всём живом, что нас окружает.

Из песен дети начинают понимать, что всё вокруг них — живое, что природу, животных и птиц нельзя обижать, а нужно любить, защищать и помогать.

Слушание **музыки** даёт возможность детям познать красоту природы, почувствовать и ощутить в себе любовь ко всему живому.

В **музыкально-ритмических** играх дети учатся передавать характер и повадки разных животных, изображать явления природы.

Представляя себя то дождевой каплей или снежинкой, то бабочкой или птичкой, ребёнок в пластике ещё и ещё раз переживает состояние образа, эмоциональную окраску, которую ему даёт звучащая музыка.

Подобные задания способствуют не только развитию детского творчества, но и формированию представлений о роли человека в жизни природы, воспитанию бережного и гуманного отношения к ней.

Интересной формой работы по экологическому воспитанию дошкольников являются досуговые мероприятия и акции, поскольку они проводятся в очень тесной взаимосвязи с природой и имеют социально-полезную значимость совместной экологической деятельности детей и взрослых.

В нашем Центре развития ребёнка проводятся следующие акции: «День Снеговика», «Синичкин день», «Покормите птиц зимой», «День Земли».

Цель этих мероприятий — сформировать представления детей о том, что человек — часть природы, он её

друг и защитник; научить детей жить в согласии с природой, следуя девизу: «Не навреди!».

Значение праздников и развлечений как форм экологического воспитания дошкольников невозможно переоценить. Роль праздников и досуговых мероприятий заключается в их огромном и сильнейшем воздействии на эмоциональную сферу детей. На их чувства оказывают влияние всё: и художественное оформление праздника (атрибуты и декорации), и музыкальное сопровождение, и костюмы персонажей.

Экологические праздники и развлечения несут в себе совершенно определённую нагрузку в соответствии с их особым содержанием. Важным является не столько воспроизведение знакомых музыкальных произведений, стихотворений, игр и загадок о природе, сколько включённость детей в эмоциональное переживание событий, осознание экологических проблем, доступных пониманию детей. По ходу сказки, её отдельных эпизодов, у детей возникает переживание гуманных чувств, сочувствия и эмпатии, желание помочь героям, решить возникшую проблемную ситуацию.

Праздники также являются весьма эффективной формой работы с родителями, поскольку именно на празднике общаются дети, родители и педагоги; игры, викторины и сценки праздника могут быть использованы и в домашней обстановке; дошкольники получают социальный опыт общения с родителями и другими взрослыми; родители знакомятся с приёмами и методами работы музыкального руководителя, воспитателей и педагогов; родители видят своих детей в другой обстановке на фоне других детей, соотносят свои действия с действиями других родителей; все получают опыт полноценного взаимодействия, где все эмоции переживаются вместе.

В музыкальных произведениях, с которыми дети знакомятся в дошкольном образовательном учреждении, заложен огромный познавательный, а главное — воспитательный потенциал.

Музыка учит сострадать, ценить и любить; соблюдать законы природы, оберегать и защищать её. Музыка раскрывает перед дошкольниками яркие образы, которые затрагивают детские души и сердца; оказывает большое влияние на эмоциональные и нравственные чувства.

Экологическое воспитание дошкольников посредством музыки — это успешное и продуктивное воспитание, которое направлено на формирование человека — патриота и гражданина своей страны.

Для дружбы, для улыбок и для встреч

В наследство получили мы планету.

Нам этот мир завещано беречь

И землю удивительную эту.

Мы любим лес в любое время года,

Мы слышим речек медленную речь...

Всё это называется природа,

Давайте же всегда её беречь!

(М. Пляцковский)

## Формирование цифровой культуры у студентов: роль методиста в московском колледже

Михайленко Максим Александрович, методист;

Пушкарева Татьяна Ивановна, старший методист

ГАПОУ г. Москвы «Политехнический колледж № 8 имени дважды Героя Советского Союза И. Ф. Павлова»

В условиях стремительного развития технологий и их интеграции в повседневную жизнь, формирование цифровой культуры становится одной из важнейших задач современного образования. Цифровая культура охватывает широкий спектр навыков, знаний и установок, необходимых для успешного функционирования в цифровом обществе. Она включает в себя не только умение пользоваться цифровыми устройствами и программным обеспечением, но и понимание этических, правовых и социальных аспектов цифровой среды. В связи с этим, актуальность данной статьи обусловлена необходимостью подготовки студентов к вызовам, которые ставит перед ними цифровая эпоха, а также важностью роли образовательных учреждений в этом процессе.

В данной статье будет рассмотрено несколько ключевых аспектов формирования цифровой культуры у студентов. В первую очередь, мы введем понятие цифровой культуры, определим его основные компоненты и значимость в контексте образовательного процесса. Далее, мы проанализируем два основных подхода к формированию цифровой культуры: выделение отдельных дисциплин, посвященных цифровым технологиям, и интеграцию цифровых модулей в уже существующие курсы. Эти подходы имеют свои преимущества и недостатки, и их выбор зависит от специфики образовательного учреждения, а также от потребностей студентов.

Особое внимание будет уделено роли колледжа в формировании цифровой культуры. Мы рассмотрим примеры успешных практик, таких как опыт Университета ИТМО, который внедряет обязательные курсы по цифровой культуре для студентов. Эти курсы направлены на развитие цифровых компетенций, таких как цифровая грамотность и цифровая компетентность, которые становятся необходимыми для успешной профессиональной деятельности в условиях быстро меняющегося рынка труда.

Методист в колледже играет ключевую роль в организации и координации процесса формирования цифровой культуры. Он не только разрабатывает учебные программы и курсы, но и внедряет современные методики обучения, которые способствуют развитию у студентов необходимых навыков. В рамках работы мы проанализируем, какие именно методики могут быть использованы для эффективного обучения студентов в области цифровой культуры, а также как методист может адаптировать их под конкретные условия и потребности образовательного учреждения.

Кроме того, мы рассмотрим перспективы формирования цифровой культуры в образовательных учрежде-

ниях. В условиях постоянного технологического прогресса и изменения требований к профессиональным навыкам, важно понимать, как будет развиваться цифровая культура в будущем и какие новые вызовы могут возникнуть. Мы проанализируем возможные направления развития цифровой культуры и роль образовательных учреждений в этом процессе.

Таким образом, данная статья направлена на всестороннее освещение проблемы формирования цифровой культуры у студентов, а также на анализ роли методиста в этом процессе. Мы надеемся, что результаты исследования помогут выявить эффективные практики и подходы, которые могут быть использованы для улучшения образовательного процесса и подготовки студентов к жизни в цифровом обществе.

### Подходы к формированию цифровой культуры

Актуальность формирования цифровой культуры в образовательном процессе современного колледжа обусловлена необходимостью подготовки студентов к требованиям цифровой экономики. Изменения в технологической среде, необходимость эффективного использования информационных технологий в различных сферах жизни требуют от студентов не только знаний, но и навыков, которые формируют их способность к адаптации и креативному мышлению. Зачастую такое формирование подразумевает сочетание теоретических знаний с практическими, что возможно через интеграцию цифровых инструментов в учебный процесс.

Цифровая культура охватывает широкий спектр навыков и компетенций. Ключевыми элементами здесь являются не только цифровая грамотность и умение работать с основными программами и платформами, но и способность критически воспринимать информацию, выставлять ее на обсуждение и взаимодействовать с современными цифровыми технологиями. Поэтому важно, чтобы процесс формирования цифровой культуры происходил с учетом различных подходов, направленных на качество образования и на развитие соответствующих умений учащихся [1].

Методист играет центральную роль в этом процессе. С учетом разнообразия подходов к обучению, в том числе проектного и проблемного, методист должен уметь организовать образовательный процесс так, чтобы студенты могли не просто усваивать знания, но и применять их в реальных жизненных ситуациях. Основной задачей методиста становится создание такой образовательной

среды, которая позволит заинтересованным студентам развивать цифровую грамотность и критическое мышление, что в свою очередь, сделает их более конкурентоспособными на рынке труда [6].

Важным аспектом данного процесса является создание благоприятной цифровой образовательной среды. Она должна объединять различные информационные системы и платформы, на которых студенты могли бы получать доступ к информации, общаться и взаимодействовать друг с другом. Четкое распределение ролей, включая активное участие методистов, позволит оптимально использовать имеющиеся ресурсы и технологии для достижения высоких результатов [7].

Современные подходы к формированию цифровой культуры акцентируют внимание на необходимости применения инновационных образовательных методик. Использование технологий, таких как смешанное обучение, позволяет провести интеграцию цифровой и традиционной образовательной среды, что может значительно повысить эффективность обучения. При этом акцент делается на вовлечении студентов в образовательный процесс, что дает возможность развивать у них самостоятельность, ответственность и этические нормы в пользовании цифровыми ресурсами [7].

Не менее важным является формирование у студентов привычки к постоянному обучению и обновлению своих знаний. В современном мире, где информация и технологии постоянно развиваются, способность к самостоятельному обучению становится решающим фактором конкурентоспособности [8]. Методист, организуя учебный процесс, должен акцентировать внимание на необходимости самосовершенствования и поиска новых знаний, что поможет учащимся адаптироваться к быстро меняющимся условиям.

В заключение формирование цифровой культуры в образовательном процессе колледжа — это комплексная задача, требующая активного сотрудничества всех участников образовательного процесса. Методисты, педагоги и сами студенты должны быть вовлечены в этот процесс для создания эффективной и адаптивной образовательной среды.

### **Цифровые компетенции: основные аспекты**

Цифровая грамотность и компетентность становятся важнейшими аспектами образования в современном мире. Современные реалии требуют от студентов навыков, позволяющих успешно ориентироваться в цифровом пространстве. В этом контексте цифровая грамотность включает не только базовые знания о работе с компьютером, но и умение использовать различные интернет-услуги, такие как социальные сети и облачные сервисы, которые являются частью повседневной жизни студентов [14].

Основными элементами цифровой грамотности являются цифровое потребление, цифровые компетенции

и безопасность. Цифровое потребление подразумевает активное участие пользователя в создании и потреблении контента. Это знание включает использование интернет-ресурсов для решения задач в учебном процессе и обеспечению взаимодействия с окружающим миром [15]. При этом цифровые компетенции представляют собой навыки, необходимые для эффективного взаимодействия с технологиями, к которым относится умение формулировать поисковые запросы, находить релевантную информацию и проводить анализ данных.

Цифровая грамотность активно внедряется в образовательные стандарты. Законы и нормы, регулирующие образовательную деятельность, заставляют колледжи и университеты интегрировать элементы цифровой культуры в свои учебные планы [14]. Эта интеграция позволяет подготовить студентов к существованию в глобальном цифровом обществе, где умение использовать технологии является значимым конкурентным преимуществом.

Индекс цифровой грамотности в России демонстрирует, что мужчины имеют более высокие показатели грамотности, чем женщины, а уровень компетенций варьируется по различным возрастным группам. Это подчеркивает необходимость детального изучения и решения проблем, связанных с привлечением различных групп студентов к цифровым инновациям [12].

Следовательно, формирование цифровой культуры требует комплексного подхода, в котором методист играет ключевую роль. Он выступает как связующее звено между традиционным и цифровым обучением, определяя практики, которые обеспечивают эффективное овладение необходимыми навыками для студентов. Методист должен активно использовать современные методики обучения с фокусом на практическое применение цифровых технологий, что позволит студентам не только освоить навыки, но и уметь применять их в реальной жизни.

### **Методист как ключевая фигура**

Методист играет важную роль в образовательном процессе, особенно в контексте формирования цифровой культуры у студентов в московских колледжах. Данная фигура становится связующим звеном между современными образовательными технологиями и потребностями учащихся. В условиях быстро меняющегося мира информационных технологий требуется от методиста не только знание основ психологии и педагогики, но и способность адаптировать образовательные программы к новым условиям.

Методисты новых форматов, которые работают в области онлайн-образования, должны быть в курсе актуальных трендов и инноваций, чтобы эффективно внедрять их в учебный процесс. Их функции включают разработку учебных планов и образовательных стандартов, а также контент для дистанционного обучения. В этом контексте методист должен уметь анализировать потребности учащихся и создавать условия для их обучения в цифровой



среде [7]. Это является особенно актуальным, когда речь идет о формировании цифровой культуры, где важно не только освоение технологий, но и понимание их влияния на жизнь общества и индивидуальные аспекты.

Ключевая задача методиста состоит в организации образовательного процесса с учетом всех изменений и требований, которые диктует цифровая эпоха. Он обязан не только согласовывать работу преподавателей и студентов, но и успешно внедрять современные методы и технологии, что является важным условием для образовательных учреждений, желающих повысить свою конкурентоспособность на рынке образовательных услуг [20].

Методист, таким образом, становится не просто администратором, а активным участником преобразований, происходящих в образовательном пространстве. Одной из его основных задач является подготовка и внедрение учебных планов, которые учитывают как традиционные занятия, так и интеграцию цифровых форматов. Это включает в себя разработку образовательных стандартов и критериев оценки качества, что, в свою очередь, требует от методиста глубокого понимания современных педагогических практик [10].

В московских колледжах методисты также играют важную роль в организации семинаров и курсов повышения квалификации для преподавателей, что позволяет обеспечить непрерывное обновление знаний и навыков педагогов. Это важно учитывать при формировании цифровой культуры, так как учителя сегодня сталкиваются с необходимостью быстро осваивать новые технологии и подходы к обучению, чтобы эффективно передавать знания своим студентам [12].

Следует отметить, что методисту придется учитывать и разнообразие потребностей студентов, что является вызовом для системы образования. Разработка адаптированных образовательных программ, которые будут отвечать запросам и интересам молодежи, требует от методиста не только знаний, но и креативности, а также способности эффективно работать в команде [11].

Кроме того, для успешной деятельности методисту необходимо постоянно совершенствовать свои навыки, обновлять знания о новых технологиях и методах. Только в таком случае будет обеспечиваться качественный процесс обучения, который будет соответствовать требованиям времени. Данную роль методиста невозможно переоценить, так как он по сути определяет, насколько эффективно будет развиваться образовательный процесс в условиях цифровизации.

### **Современные методики обучения**

Современные методики обучения претерпевают значительные изменения в ответ на вызовы времени, обусловленные развитием технологий и изменением потребностей общества. В контексте формирования цифровой культуры у студентов в московских колледжах эти изменения становятся особенно актуальными. Современные

подходы к обучению основываются на сочетании теоретической базы и практических умений, что критически важно для качественной подготовки будущих профессионалов.

Одним из самых заметных направлений является активизация процесса обучения через использование различных методов: словесных, наглядных и интегрированных. Этот подход позволяет сделать учебный процесс более динамичным и интерактивным по сравнению с традиционными лекциями и семинарами. Важность включения наглядных материалов и активного участия учащихся выявляет необходимость создания условий для обсуждения, практики и обмена мнениями [1]. Применение таких форм, как деловые игры или инсценировки, способствует развитию критического мышления и навыков решения проблем, необходимых в реальной профессиональной деятельности [2].

Компетентностный метод, который приобрел особую популярность, акцентируется на формировании навыков и умений, полезных в профессиональной сфере. В его рамках предусмотрено не только усвоение материала, но и применение полученных знаний на практике, что позволяет студентам выйти за рамки традиционного подхода к обучению и развивать свою креативность [3]. Важно отметить, что такой подход предполагает наличие активной роли методиста, который выступает в качестве координатора и наставника, направляя студентов к самостоятельному исследованию тематики и разработке проектов.

Организационные изменения, такие как введение Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), подчеркивают важность деятельности студентов и их участия в процессе обучения. Данный стандарт призван сделать образование более гибким и адаптивным, предоставляя возможность каждому обучающемуся развивать свои способности в подходящем ему темпе. Это требование актуализирует использование разнообразных форм и методов обучения [4].

Важная роль методиста заключается в том, чтобы обеспечить интеграцию разнообразных методов и подходов к обучению, адаптируя их к специфике студентов и направлению их обучения. Это позволяет создавать индивидуальные образовательные стратегии и поддерживать высокий уровень мотивации у учащихся. Методисты, обладая современными знаниями о цифровых инструментах и адаптивных методах, становятся важными фигурами в формировании образовательной среды, способствующей развитию цифровой культуры [2].

Таким образом, современные методы обучения позволяют не только эффективно передавать знания, но и формировать у студентов важные навыки, необходимые для работы в условиях современного цифрового мира. Методист, как ключевая фигура в образовательном процессе, должен активизировать эти методы, чтобы они безусловно способствовали развитию обучающихся в условиях постоянно меняющегося мира.

## Заключение

Формирование цифровой культуры у студентов в современных условиях образовательного процесса является одной из наиболее актуальных задач, стоящих перед образовательными учреждениями. В условиях стремительного развития технологий и их интеграции в повседневную жизнь, необходимость в подготовке студентов, обладающих необходимыми цифровыми компетенциями, становится все более очевидной. В данной работе мы рассмотрели различные аспекты формирования цифровой культуры, выделив ключевые подходы и роль методиста в этом процессе.

Одним из основных выводов, сделанных в ходе исследования, является то, что цифровая культура не может быть сформирована в рамках одной отдельной дисциплины. Вместо этого, необходимо интегрировать цифровые модули в существующие курсы, что позволит студентам не только осваивать теоретические знания, но и применять их на практике. Такой подход способствует более глубокому пониманию цифровых технологий и их применения в различных сферах деятельности. Важно отметить, что интеграция цифровых модулей требует от преподавателей и методистов не только знаний в области цифровых технологий, но и умения адаптировать учебные программы под современные реалии.

Методист в колледже выступает как ключевая фигура в организации и координации процесса формирования цифровой культуры. Его задача заключается не только в разработке учебных планов и программ, но и в внедрении современных методик обучения, которые способствуют развитию цифровых компетенций у студентов. Методист должен быть в курсе последних тенденций в области цифровых технологий и образования, чтобы эффективно адаптировать учебный процесс под требования времени. Важно, чтобы методист не только передавал знания, но и вдохновлял сту-

дентов на активное использование цифровых технологий в их учебной и профессиональной деятельности.

Современные методики обучения, такие как проектное обучение, использование интерактивных технологий и дистанционного обучения, играют важную роль в формировании цифровой культуры. Эти методики позволяют студентам не только осваивать теоретические знания, но и применять их на практике, что способствует более глубокому пониманию материала. Важно, чтобы образовательные учреждения активно внедряли эти методики в учебный процесс, создавая тем самым условия для развития цифровых компетенций у студентов.

Перспективы формирования цифровой культуры у студентов в московских колледжах выглядят многообещающими. С учетом постоянного развития технологий и изменения требований к профессиональным навыкам, образовательные учреждения должны быть готовы к адаптации своих программ и методов обучения. Важно, чтобы процесс формирования цифровой культуры стал неотъемлемой частью образовательного процесса, что позволит студентам не только успешно адаптироваться к вызовам цифрового мира, но и стать активными участниками этого мира.

Таким образом, формирование цифровой культуры у студентов является сложным и многогранным процессом, требующим комплексного подхода и активного участия всех участников образовательного процесса. Роль методиста в этом процессе невозможно переоценить, так как именно он является связующим звеном между образовательными целями и реальными потребностями студентов в условиях цифровой трансформации. Важно, чтобы образовательные учреждения продолжали развивать и совершенствовать свои подходы к формированию цифровой культуры, создавая тем самым условия для успешного обучения и профессионального роста студентов в современном цифровом обществе.

## Литература:

1. Принципы формирования цифровой культуры студентов... [Электронный ресурс] // [www.publishing-vak.ru](http://www.publishing-vak.ru) — Режим доступа: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2020-1/51-shaukhalova.pdf>, свободный.
2. Маслакова Мария Владимировна Цифровая культура как фактор формирования и развития электронной информационно-образовательной среды вуза // *Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств*. 2020. № 2 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kultura-kak-faktor-formirovaniya-i-razvitiya-elektronnoy-informatsionnoy-obrazovatelnoy-sredy-vuza> (26.01.2025).
3. Диссертация на тему «Цифровая культура и ценности...» [Электронный ресурс] // [www.dissercat.com](http://www.dissercat.com) — Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/tsifrovaya-kultura-i-tsennosti-rossiiskogo-obrazovaniya>, свободный.
4. Статья на тему «Формирование цифровой культуры...» [Электронный ресурс] // — Режим доступа: свободный.
5. Цифровая культура в образовательном учреждении... [Электронный ресурс] // [solncesvet.ru](http://solncesvet.ru) — Режим доступа: [https://solncesvet.ru/book\\_work/73942/](https://solncesvet.ru/book_work/73942/), свободный.
6. Колодяжная Юлия Владимировна Формирование информационно-цифровой культуры обучающихся в образовательной среде // *Проблемы современного педагогического образования*. 2023. № 80–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-informatsionno-tsifrovoy-kultury-obuchayushchih-v-obrazovatelnoy-srede> (
7. Современные подходы к формированию цифровой культуры... [Электронный ресурс] // [petrovskie-chteniya.ru](http://petrovskie-chteniya.ru) — Режим доступа: <https://petrovskie-chteniya.ru/articles/sovremennye-podkhody-k-formirovaniyu-tsifrovoy-kultury-budushchego-pedagoga/>.

8. Формирование цифровой культуры учащихся в [Электронный ресурс] // [www.modern-j.ru](http://www.modern-j.ru) — Режим доступа: [https://www.modern-j.ru/\\_files/ugd/b06fdc\\_6a0985c7a97248189a1d95d79bb720eb.pdf?index=true](https://www.modern-j.ru/_files/ugd/b06fdc_6a0985c7a97248189a1d95d79bb720eb.pdf?index=true), свободный.
9. Высшая школа цифровой культуры [Электронный ресурс] // [dc.itmo.ru](http://dc.itmo.ru) — Режим доступа: <https://dc.itmo.ru/>, свободный.
10. Открытое образование — Введение в цифровую культуру [Электронный ресурс] // [openedu.ru](http://openedu.ru) — Режим доступа: <https://openedu.ru/course/itmouniversity/digcul/>, свободный.
11. Высшая школа цифровой культуры — Telegram [Электронный ресурс] // [t.me](http://t.me) — Режим доступа: [https://t.me/dc\\_itmo](https://t.me/dc_itmo), свободный.
12. Цифровая культура в университете ИТМО — Образовательная... [Электронный ресурс] // [urait.ru](http://urait.ru) — Режим доступа: <https://urait.ru/events/1514>, свободный.
13. Введение в цифровую культуру | ИТМОcourses [Электронный ресурс] // [open.ifmo.ru](http://open.ifmo.ru) — Режим доступа: [https://open.ifmo.ru/courses/course-v1:itmo x1020 fall\\_2018/about](https://open.ifmo.ru/courses/course-v1:itmo x1020 fall_2018/about), свободный.
14. Витольник Галина Адамовна, Витольник Владимир Николаевич Цифровая грамотность и формирование цифровых компетенций // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-i-formirovanie-tsifrovyyh-kompetentsiy> (26.01.2025).
15. Цифровая грамотность: основы, понятие, инструменты [Электронный ресурс] // [skysmart.ru](http://skysmart.ru) — Режим доступа: <https://skysmart.ru/articles/programming/cifrovaya-gramotnost>, свободный.

## Адаптация системы образования Российской Федерации к современным вызовам

Михайлов Андрей Александрович, студент

Научный руководитель: Токарева Марина Владимировна, кандидат юридических наук, проректор  
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Москва)

*В статье рассматриваются современные вызовы, стоящие перед системой образования Российской Федерации, включая технологический прогресс, цифровизацию, влияние пандемии COVID-19 и геополитические изменения. Проведён анализ их воздействия на образовательный процесс, а также оценка эффективности нормативных и организационных мер адаптации системы. Исследование акцентирует внимание на ключевых направлениях модернизации, таких как цифровизация, повышение квалификации педагогического состава, международное сотрудничество и реализация национального проекта «Образование», включая реализацию проекта «Учитель будущего». Особое внимание уделено правовому регулированию и внедрению инновационных подходов в образовательную среду. Сделан вывод о необходимости выработки рекомендаций для дальнейшего развития образовательной системы в условиях глобальных и внутренних вызовов.*

**Ключевые слова:** цифровизация, система образования, модернизация, глобальные вызовы, международное сотрудничество.

Актуальность данной темы заключается в том, что система образования Российской Федерации в условиях быстро меняющихся внешних и внутренних факторов требует своевременной адаптации и модернизации. Технологический прогресс, цифровизация, а также влияние пандемии COVID-19 и геополитические изменения оказывают значительное воздействие на образовательный процесс, что требует комплексного анализа и оценки эффективности предпринимаемых мер. Важность этого исследования также обусловлена необходимостью выявления новых направлений развития системы образования для обеспечения её конкурентоспособности на международной арене и устойчивости в условиях глобальных вызовов. Актуальные меры, такие как развитие цифровых технологий, модернизация педагогического состава и расширение международного сотрудничества, требуют даль-

нейшего исследования и рекомендаций для оптимизации образовательных стратегий в России.

Целями исследования являются анализ ключевых вызовов, с которыми сталкивается система образования Российской Федерации, оценка эффективности принятых юридических и организационных мер, направленных на её адаптацию, а также выявление перспективных направлений для повышения её конкурентоспособности. Задачи исследования включают изучение влияния технологического прогресса и цифровизации на образовательный процесс, рассмотрение изменений, вызванных пандемией COVID-19, анализ влияния геополитических изменений на международное сотрудничество, исследование национальных проектов, таких как «Образование» и «Учитель будущего», оценку эффективности предоставления особого статуса ведущим университетам РФ и формулиро-

вание рекомендаций по дальнейшему развитию системы образования в условиях глобальных вызовов.

### Ключевые вызовы для образования

Система образования Российской Федерации сталкивается с рядом серьёзных условий, требующих оперативной и гибкой реакции. В последние годы произошли значительные изменения, вызванные внутренними и внешними факторами, такими как пандемия COVID-19, цифровизация и изменения в геополитической ситуации. Эти изменения вынудили образовательную систему адаптироваться, чтобы сохранять доступность и качество образования в соответствии с современными требованиями.

Современные вызовы для системы образования России можно разделить на три основные категории:

- Технологический процесс и цифровизация;
- Влияние пандемии COVID-19;
- Геополитические изменения.

### Технологический прогресс и цифровизация

Технологический прогресс и активная цифровизация затронули все сферы образования, значительно изменив традиционные подходы к обучению [3, стр. 318]. Появление онлайн-обучения, цифровых платформ и инструментов для дистанционного взаимодействия расширило возможности образовательного процесса, сделав его более гибким и доступным для разных категорий граждан, включая людей с ограниченными возможностями здоровья и жителей отдалённых регионов.

Внедрение цифровых технологий заставило образовательные учреждения и преподавателей осваивать новые методы преподавания, адаптироваться к изменяющимся условиям и повышать свою цифровую грамотность [2]. В частности, широкое распространение получили системы управления обучением (LMS), такие как Moodle, Google Classroom и российские платформы «Сферум» и «ЯКласс», которые позволяют организовывать дистанционное обучение, проводить тестирование и управлять учебным процессом [5, стр. 159]. Также стали активно использоваться видеоконференцсвязь (Zoom, Microsoft Teams, МТС Линк), электронные формы учебников, а также интерактивные образовательные ресурсы.

Использование цифровых технологий в образовании стало важным шагом в повышении доступности и эффективности образовательных программ. С одной стороны, цифровые инструменты позволяют учащимся получать знания в удобное время, не находясь на территории образовательного учреждения, а преподавателям — персонализировать процесс обучения [8, стр. 76]. С другой стороны, данные изменения определили новые вызовы, такие как цифровое неравенство, когда не у всех обучающихся есть доступ к высокоскоростному интернету и современным гаджетам, на которых установлена актуальная версия программного обеспечения, а также обусловила

необходимость повышения квалификации педагогов в области онлайн-преподавания.

В связи с необходимостью правового регулирования данного процесса, Министерство просвещения РФ и Министерство науки и высшего образования РФ приняли различные нормативные акты, направленные на обеспечение качества и безопасности цифрового образования. Эти изменения не противоречили Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ [14], который допускает возможность использования дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

### Влияние пандемии COVID-19

Пандемия COVID-19 ускорила внедрение дистанционного обучения, что стало серьёзным испытанием для многих образовательных учреждений. [1] Быстрый переход на дистанционный формат обучения заставил образовательные организации пересмотреть устоявшиеся подходы к обучению, продемонстрировав необходимость гибкости образовательного процесса и использования современных технологий [6, стр. 180].

В марте 2020 года Министерство просвещения РФ утвердило порядок реализации образовательных программ с использованием дистанционных технологий (Приказ Минпросвещения РФ от 17.03.2020 N 103 «Об утверждении временного порядка сопровождения реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий», далее — Приказ № 103) [22]. Этот шаг позволил снизить риски распространения вируса и обеспечил доступ к образовательным ресурсам даже в условиях общенациональных ограничений, связанных с пандемией.

**Упомянутый выше Приказ № 103 содержал положения, регламентирующие:**

- Обеспечение бесплатного доступа к образовательным интернет-ресурсам;
- Разработку рабочих групп для координации деятельности органов исполнительной власти субъектов РФ и образовательных организаций;
- Организацию дистанционного обучения с учётом индивидуальных потребностей обучающихся;
- Обеспечение информационной безопасности и защиты персональных данных.

С юридической точки зрения Приказ № 103 стал нормативным актом, который наделил образовательные организации полномочиями экстренно внедрять дистанционные технологии в качестве основной формы обучения. Однако он также возложил на учреждения дополнительные обязанности, такие как обеспечение доступа к необходимым ресурсам, что в условиях неравномерного цифрового раз-



вития регионов стало серьёзным испытанием [4, стр. 19–24]. Например, в отдалённых районах, где доступ к высокоскоростному интернету ограничен, выполнение этих требований потребовало существенных усилий, включая расширение федеральных и региональных программ для цифровизации школ.

Кроме того, аналогичные меры были приняты в сфере высшего образования. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 11 ноября 2020 года № 1402 [21] устанавливал переход вузов на дистанционное обучение и вводил меры по снижению рисков распространения COVID-19. Этот приказ утратил силу 7 февраля 2021 года на основании Приказа Минобрнауки РФ от 28.01.2021 N 63 [27]. Несмотря на краткосрочный характер действия этого приказа, его реализация стала катализатором для внедрения долгосрочных изменений. Многие университеты начали разрабатывать гибридные программы обучения, сочетающие дистанционные и очные форматы, что открывает новые возможности для образовательного процесса.

Эффективность данных мер неоднозначна. С одной стороны, они позволили быстро адаптировать образовательные процессы к новым условиям, обеспечив доступ к обучению в условиях ограничений. С другой стороны, этот переход выявил проблемы неравенства в доступе к образовательным технологиям.

### **Реакция системы образования на современные вызовы**

В ответ на перечисленные вызовы российская система образования начала масштабную адаптацию. Одним из ключевых шагов стало продолжение внедрения национального проекта «Образование», направленного на модернизацию инфраструктуры, улучшение образовательных стандартов и цифровизацию. В рамках этого проекта был принят Паспорт национального проекта «Образование», (протокол от 24.12.2018 N 16), определивший ключевые цели и задачи реформы [28].

Цифровизация играет ключевую роль в адаптации к современным условиям. Онлайн-курсы и цифровые образовательные ресурсы расширили доступ к получению информации, особенно в отдалённых регионах. Опыт дистанционного обучения показал, что образование может быть гибким и эффективным даже в нестандартных и чрезвычайных условиях. Соответствующие положения отражены в Стратегическом направлении в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации, утверждённой распоряжением Правительства РФ от 18 октября 2023 года № 2894-р [20].

Важным направлением реформ стала профессиональная переподготовка педагогических кадров. Преподаватели должны быть готовы использовать современные образовательные технологии и подходы, чтобы обеспечить высокое качество обучения, с целью реализации Фе-

дерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), обновлённого Приказом Минпросвещения РФ от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [26], Приказом Минпросвещения РФ от 18.07.2022 № 568 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования» [23], Приказом от 22.01.2024 № 31 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства образования и науки Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования и основного общего образования» [25], а также Приказом от 19.02.2024 № 110 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства образования и науки Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования». [24]

### **Программа «Учитель будущего»**

Одной из инициатив в рамках национального проекта «Образование» являлась программа «Учитель будущего». Эта программа направлена на развитие профессиональных компетенций педагогов, повышение их квалификации и адаптацию к современным вызовам. Её реализация регулируется Паспортом национального проекта «Образование», (протокол от 24.12.2018 N 16 [28])

#### **Программа включает следующие ключевые аспекты:**

- Разработка и внедрение новых стандартов педагогической деятельности;
- Проведение образовательных семинаров, тренингов и вебинаров для педагогов;
- Оценка профессиональных компетенций с использованием современных методик и технологий;
- Введение системы наставничества для молодых специалистов;
- Интеграция педагогов в цифровую образовательную среду.

С юридической точки зрения, программа «Учитель будущего» является частью государственной политики в сфере образования, направленной на повышение его качества и соответствие международным стандартам. Программа «Учитель будущего» способствует реализации положений Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в частности, статей 47 и 48, которые устанавливают обязанности педагогических работников и требования к их квалификации. Кроме того, она способствует достижению целей, предусмотренных Указом Президента РФ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [16], а также позволило начать реализовывать цели в сфере образования, обозначенные Указом Президента РФ от 07.05.2024 N 309 «О национальных целях развития Российской Федерации

на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [15], а именно формирование к 2030 году современной системы профессионального развития педагогических работников для всех уровней образования, предусматривающей ежегодное дополнительное профессиональное образование на основе актуализированных профессиональных стандартов не менее чем 10 % педагогических работников на базе ведущих образовательных организаций высшего образования и научных организаций.

### **Геополитическая адаптация и международное сотрудничество**

Современные геополитические изменения требуют от системы образования гибкости и укрепления международного сотрудничества. Российские вузы активно развивают взаимодействие со странами БРИКС и ШОС (примечание: БРИКС — это межгосударственное объединение Федеративной Республики Бразилии, Российской Федерации, Республики Индии, Китайской Народной Республики, Южно-Африканской Республики (с декабря 2010 г.), а также присоединившихся с 1 января 2024 г. Арабской Республики Египет, Исламской Республики Иран, Объединенных Арабских Эмиратов, Королевства Саудовская Аравия и Федеративной Демократической Республики Эфиопия; ШОС — Шанхайская организация сотрудничества), открывая перед студентами и преподавателями дополнительные образовательные и профессиональные возможности. Это не только расширяет академическую мобильность, но и укрепляет позиции российского образования на глобальном уровне.

Одним из ключевых направлений международного взаимодействия стало участие российских университетов в сетевых образовательных проектах. Например, Университет Шанхайской организации сотрудничества (УШОС) [19] объединяет ведущие вузы стран-участников, предлагая студентам возможность учёбы как в своей стране, так и в университетах-партнёрах. Это способствует академическому обмену и развитию профессиональных контактов, повышая конкурентоспособность выпускников на международном рынке труда.

Аналогичную роль играет Сетевой университет БРИКС [10], ориентированный на подготовку специалистов по направлениям, приоритетным для экономического и социального развития государств-членов. Такая модель сотрудничества не только укрепляет связи между странами, но и позволяет студентам получать образование, соответствующее международным стандартам.

Российские вузы активно участвуют в международных конференциях и форумах, направленных на развитие образовательного сотрудничества. Так, в октябре 2022 года в Российском государственном гуманитарном университете (РГГУ) прошла 7-я Международная студенческая научная конференция «Саммиты БРИКС и ШОС в России: реформа многосторонней системы и укрепление сотрудничества». [9] Конференция стала площадкой для об-

мена научными идеями и установления академических контактов среди студентов и молодых исследователей из стран-участниц.

В 2024 году Россия приняла председательство в БРИКС, что способствовало продолжению образовательных инициатив. В частности, под руководством министра науки и высшего образования России Валерия Фалькова в Казани прошла 11-я встреча министров образования стран БРИКС, где обсуждались стратегические направления взаимодействия в сфере науки и высшего образования.

Несмотря на активное развитие международных программ, геополитические вызовы могут повлиять на интерес иностранных студентов к обучению в России. В 2022/23 учебном году доля студентов из стран СНГ составила 45 % от общего числа иностранных учащихся в российских вузах. Однако статистика показывает небольшое снижение: если в 2019/20 учебном году в России обучалось 164,4 тыс. студентов из СНГ, то в 2022/23 — 160,5 тыс. [7, стр. 10]

При выборе ключевых направлений продвижения российского образования необходимо учитывать исторически сложившиеся связи, культурный интерес и успешный опыт взаимодействия. В этом контексте страны БРИКС — Бразилия, Индия, Китай и ЮАР — остаются приоритетными партнёрами.

Одним из значимых событий 2024 года стал Форум ректоров университетов стран БРИКС, прошедший 17–18 октября в МГУ имени М. В. Ломоносова [11]. Форум собрал представителей более 200 университетов и научных организаций из России, Бразилии, Индии, Китая, ЮАР, а также Египта, Ирана, ОАЭ, Саудовской Аравии и Эфиопии. Ключевые темы обсуждений включали развитие научного сотрудничества, реформу международных рейтингов университетов и поиски решений глобальных вызовов для высшего образования.

В рамках форума 18 октября на Факультете глобальных процессов МГУ прошла специальная сессия Ассоциации научно-образовательных центров БРИКС (Консорциума). Здесь обсуждалось влияние БРИКС на мировую экономику, геополитику и социальные трансформации. По итогам встречи были подписаны ряд соглашений [12], такие как:

- договор о научно-образовательном сотрудничестве между Факультетом глобальных процессов МГУ и Университетом Аврора (Индия),
- соглашение об академическом сотрудничестве между МГУ и Федеральным университетом Рио-де-Жанейро (Бразилия),
- договор о включённом обучении между МГУ и Северо-Восточным педагогическим университетом (Китай).

### **Особый статус образовательных учреждений**

В условиях растущей конкуренции на образовательном рынке важным фактором международного признания остаётся особый статус ведущих российских

университетов. В этом контексте значимую роль играет Федеральный закон № 259-ФЗ от 10 ноября 2009 года «О Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова и Санкт-Петербургском государственном университете» [13], который установил уникальные правовые, организационные и финансовые условия для этих двух ведущих вузов. В результате реализации положений данного закона МГУ и СПбГУ смогли занять лидирующие позиции в международных образовательных рейтингах, что свидетельствует о высокой эффективности предоставленных преимуществ.

Основные аспекты особого статуса, закреплённые в Федеральном законе № 259-ФЗ:

- Право на разработку и утверждение собственных образовательных стандартов;
- Финансовая автономия, включая право распоряжаться средствами, полученными от собственной деятельности;
- Особые условия для привлечения иностранных специалистов и студентов;
- Возможность самостоятельного формирования структуры и порядка управления вузом.

Эти положения позволили МГУ и СПбГУ внедрять инновационные образовательные технологии и укреплять свои позиции в мировом академическом сообществе.

Аналогичная тенденция прослеживается в разработке федерального закона о Президентской Академии, который был анонсирован в Послании Президента РФ Федеральному Собранию в 2024 году [18]. Новый закон предполагает создание образовательного учреждения, ориентированного на подготовку высококвалифицированных специалистов в области управления, технологий и международного сотрудничества. Президентская Академия получит особый статус, который будет включать:

- Разработку уникальных образовательных программ, соответствующих современным вызовам и лучшим мировым практикам;
- Специальные условия для привлечения преподавателей и экспертов международного уровня;
- Финансирование на основе государственного и частного партнерства;
- Создание современных исследовательских лабораторий и технологических центров;
- Поддержку инновационных проектов студентов и преподавателей.

Предоставление Президентской Академии особого статуса соответствует тенденции развития образова-

тельной системы, направленной на повышение её конкурентоспособности и адаптивности. Уникальные правовые и организационные условия позволят Академии эффективно реализовывать образовательные и научные задачи, способствуя укреплению интеллектуального и кадрового потенциала страны.

Эта инициатива также поддерживает цели, изложенные в Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации, утверждённой Указом Президента РФ от 1 декабря 2016 года № 642 [17], и способствовала достижению приоритетов, обозначенных в национальном проекте «Наука и университеты», реализуемый на основании Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» в редакции от 21 июля 2020 г. [16] и действующего на данный момент Указа Президента Российской Федерации от 07 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [15].

### Заключение

Таким образом, современная система образования России сталкивается с рядом ключевых вызовов, включая технологическую трансформацию, последствия пандемии COVID-19 и изменения в геополитической ситуации. Для эффективного реагирования на эти вызовы реализованы масштабные инициативы: цифровизация учебного процесса, развитие дистанционного обучения, профессиональная переподготовка педагогов и активизация международного сотрудничества.

Юридические и организационные изменения, включая инициативы по особому статусу образовательных учреждений, отражают стратегический подход государства к развитию интеллектуального и научного потенциала. Развитие международного сотрудничества в образовании, участие российских вузов в сетевых университетах и международных конференциях, а также усиление правового статуса ключевых образовательных институтов формируют целостную стратегию продвижения российского образования на мировом уровне. В условиях глобальных вызовов акцент на страны БРИКС и ШОС, адаптация к изменяющимся геополитическим реалиям и поддержка ведущих вузов позволяют России не только сохранять, но и укреплять свои позиции в международном образовательном пространстве.

### Литература:

1. Ван Цзинвэнь, Симоненко Е. С. Влияние COVID-19 на развитие цифровой образовательной среды // РСЭУ. 2022. № 1 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-covid-19-na-razvitie-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 25.01.2025).
2. Гарипова Зухра Фанусовна Цифровизация образования в условиях пандемии: тенденции, проблемы, направления развития // АНИ: экономика и управление. 2021. № 3 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-v-usloviyah-pandemii-tendentsii-problemy-napravleniya-razvitiya> (дата обращения: 24.01.2025).

3. Логинова А. С., Одинокова А. В., Гаврилова В. Е. Внедрение цифровых технологий в образовательные процессы: теория и практика // Вестник ВГУ. Серия: Право. 2020. № 4 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-tsifrovyyh-tehnologiy-v-obrazovatelnye-protsessy-teoriya-i-praktika> (дата обращения: 24.01.2025).
4. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей / Д. И. Сапрыкина, А. А. Волохович; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2020. — 32 с. — 200 экз. — (Факты образования № 4 (29)).
5. Пронюшкина Т.Г., Лукич В. О. Цифровые технологии в образовании // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2024): сб. статей V международной научно-практической конференции. 14–15 ноября 2024 г. / Под ред. В. В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. 157–171 с.
6. Радина Н. К., Балакина Ю. В. (2021) Вызовы образованию в условиях пандемии: обзор исследований // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 178–194. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-178-194>
7. Шилова Е. С. Экспорт российского образования в странах БРИКС: тенденции и перспективы в современных условиях // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер. Естественные и медицинские науки. 2024. № 1. С. 7–26. doi: 10.5922/gikbfu-2024-1-1.
8. Шумская, О. А. Цифровая трансформация в образовании: вызовы современного общества / О. А. Шумская, И. Г. Придворева, Е. Г. Татарникова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 7 (349). — С. 76–77. — URL: <https://moluch.ru/archive/349/78631/> (дата обращения: 24.01.2025).
9. Международная студенческая научная конференция «Саммиты БРИКС и ШОС в России: реформа многосторонней системы и укрепление сотрудничества» // ИСАА МГУ имени М. В. Ломоносова URL: <https://iaas.msu.ru/news/novosti/mezhdunarodnaya-studencheskaya-nauchnaya-konferenciya-sammity-briks-i-shos-v-rossii-reforma-mnogostoronnej-sistemy-i-ukreplenie-sotrudnichestva/> (дата обращения: 25.01.2025).
10. Сетевой университет БРИКС // МГИМО Университет МИД России URL: <https://mgimo.ru/study/master/briks/> (дата обращения: 25.01.2025).
11. Форум ректоров университетов стран БРИКС // Российский Союз ректоров URL: <https://forum.rsr-online.ru/briks2024> (дата обращения: 25.01.2025).
12. Форум ректоров университетов стран БРИКС Сессия Ассоциации научно-образовательных центров БРИКС (Консорциума) «Развитие объединения БРИКС в контексте мировой динамики: задачи и перспективы» // Международное сотрудничество URL: <http://testfgp.ru.tilda.ws/international/tpost/fcyn8rfd51-forum-ректорov-universitetov-stran-briks> (дата обращения: 25.01.2025).
13. Федеральный закон «О Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова и Санкт-Петербургском государственном университете» от 10.11.2009 № 259-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2009 г. — № 46. — Ст. 5418 с изм. и допол. в ред. от 02.07.2021.
14. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745> (дата обращения: 25.01.2025).
15. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» от 07.05.2024 № 309 // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2024 г. — № 20. — Ст. 2584.
16. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 07.05.2018 № 204 // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2018 г. — № 20. — Ст. 2817 с изм. и допол. в ред. от 21.07.2020.
17. Указ Президента Российской Федерации «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» от 01.12.2016 № 642 // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2016 г. — № 49. — Ст. 6887 с изм. и допол. в ред. от 15.02.2021.
18. Перечень поручений по реализации Послания Президента Федеральному Собранию от 30.03.2024 № Пр-616 [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/73759> (дата обращения: 25.01.2025).
19. Распоряжение Правительства РФ «О подписании Соглашения об учреждении и функционировании Университета Шанхайской организации сотрудничества» от 31.10.2016 № 2309-р // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2016 г. — № 46. — Ст. 6486
20. Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации» от 18.10.2023 № 2894-р // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2023 г. — № 44. — Ст. 7911
21. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 11.11.2020 № 1402 «О мерах по снижению рисков распространения новой коронавирусной инфекции в образовательных организациях высшего образования» [Электронный ресурс]. — URL: [https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT\\_ID=25770](https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=25770) (дата обращения: 25.01.2025).



22. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17.03.2020 № 103 «Об утверждении временного порядка сопровождения реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202003200020> (дата обращения: 25.01.2025).
23. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.07.2022 № 568 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287» [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202208170012> (дата обращения: 25.01.2025).
24. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 19.02.2024 № 110 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства образования и науки Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования» [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402220046> (дата обращения: 25.01.2025).
25. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 22.01.2024 № 31 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства образования и науки Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования и основного общего образования» [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402220008> (дата обращения: 25.01.2025).
26. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 25.01.2025).
27. Приказ Минобрнауки России «Об организации образовательного процесса в образовательных организациях высшего образования с учетом рисков распространения новой коронавирусной инфекции» от 28.01.2021 № 63 // Официальные документы в образовании. Бюллетень нормативных правовых актов. — 2021 г. — № 4
28. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. N 16)) [Электронный ресурс]. — URL: <https://base.garant.ru/72192486/> (дата обращения: 25.01.2025).

## Использование информационных технологий в экологическом образовании и воспитании детей младшего школьного возраста

Николаева Марина Викторовна, педагог дополнительного образования  
МБОУ СШ № 85 г. Ульяновска

Чернышева Нина Леонидовна, педагог дополнительного образования;  
Загорнова Наталья Борисовна, педагог дополнительного образования  
ОГБН ОО «Дворец творчества детей и молодежи» г. Ульяновска

Современные информационные технологии играют важную роль в различных сферах жизни, включая образование. В частности, использование технологий в экологическом образовании детей младшего школьного возраста становится все более актуальным. ИКТ позволяют не только улучшить процесс усвоения знаний, но и формируют у детей бережное отношение к окружающей среде, способствуют осознанию ценности и многообразия окружающего мира, своего места в нем. В ходе экологического воспитания младших школьников преподаются элементарные понятия об окружающей среде

на основе единства и взаимосвязи составляющих ее элементов и решаются задачи всестороннего развития личности.

Обучающийся должен овладеть и знаниями о природе, и способами их получения. Успеху в этом способствует применение инновационных технологий. Сегодня использование информационных технологий в образовательном процессе довольно распространено. Образование осуществляется в соответствии с требованием времени, процесс обучения и воспитания невозможно представить в отрыве от информационных технологий. При использо-

вании ИКТ в обучении у учащихся повышается интерес к предмету изучения, активизируется внимание. [1]

Практика показывает, что сегодня реализация экологического воспитания младших школьников невозможна без использования информационных технологий. Использование ИКТ в начальной школе позволяет развивать умение учащихся ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, овладеть практическими способами работы с информацией, развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств. Информационные технологии предоставляют новые подходы к обучению. Они помогают педагогам создавать интерактивные и увлекательные уроки, которые позволяют детям активнее участвовать в процессе обучения.

Наиболее удачной и распространенной формой подготовки и представления учебного материала в начальной школе является мультимедийная презентация. Презентация — это удобный и эффектный способ представления информации с помощью компьютерных программ. Он сочетает в себе динамику, звук и высококачественные иллюстрации, т. е. те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание ребенка. Так же на занятиях педагог может использовать демонстрацию видеофрагментов процессов и явлений, демонстрацию опытов, виртуальные экскурсии; схемы, диаграммы, записи звуков музыкальных произведений, живой и неживой природы и др.

Существует обширный спектр различных программных продуктов экологической направленности, носящих обучающий и развивающий характер, которые можно применять в начальной школе. Допустим, это могут быть электронные учебники, которые предоставляют доступ к интерактивным материалам, тестам и заданиям, а также сайты и платформы, которые предлагают курсы по экологии, где дети могут изучать материалы в игровой форме.

Элементы геймификации делают обучение более мотивирующим. Дети могут участвовать в образовательных играх, где будут разбирать экологические проблемы и находить пути их решения через проектные задания, реконструкции изучаемых природных процессов, что значительно повышает интерес учащихся к вопросам экологии и упрощает усвоение информации. При проведении практических занятий на природе возможно использование учащимися фото и видеосъемки для фиксации каких-либо природных явлений, животных, растений и т. д. Создание детских блогов о природе или экологии может стать отличной платформой для обмена опытом и мнениями. Это способствует развитию критического мышления и активного участия в экопроектах.

Работа над учебно-исследовательскими проектами позволяет активно вовлечь младших школьников в процесс экологического обучения и воспитания.

Использование современных средств ИКТ в экологическом образовании младших школьников позволяет:

- повысить качество усвоения материала (технологии делают обучение более интересным, что повышает мотивацию детей к изучению экологии);

- построить индивидуальные образовательные траектории детей;

- осуществить дифференцированный подход к детям с разным уровнем готовности к обучению в школе;

- организовать одновременно детей, обладающих различными способностями и возможностями;

- использование технологий развивает у детей критическое мышление, коммуникативные навыки и умение работать в команде;

- дети могут получать информацию из разнообразных источников, что расширяет их кругозор;

- возможность применения теоретических знаний на практике через проекты, эксперименты и исследования.

Планирование и проведение уроков с применением ИКТ — сильный мотив в обучении. С помощью подобных уроков активируются познавательные психические процессы (мышление, внимание, устная речь, воображение, память). Применение ИКТ делает образовательный процесс качественным, занимательным, у детей повышается интерес к предмету. [2]

Таким образом, использование информационных технологий в экологическом образовании детей младшего школьного возраста является важным шагом к созданию осознанного и ответственного поколения. Они не только повышают интерес к экологии, но и помогают формировать устойчивые привычки и отношения к окружающему миру. Применение информационно-коммуникационных технологий в экологическом воспитании позволяет развивать умение учащихся ориентироваться в информационных потоках окружающего мира; овладеть практическими способами работы с информацией экологической направленности; развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств (компьютер, подключенный к сети Интернет, интерактивная доска, медиапроектор и т. д.).

Важно, чтобы педагоги использовали эти технологии максимально эффективно, создавая интересные и полезные образовательные программы, но также необходимо отметить, что применение ИКТ не должно перенасыщать излишне работу на уроках. Чрезмерное и неосознанное использование технических средств обучения может способствовать утрате концентрации внимания в ходе урока и отвлечению на посторонние вещи. [3]

Таким образом, информационные технологии представляют собой мощный инструмент для реализации экологического образования, что в конечном итоге приведет к улучшению состояния окружающей среды в будущем.

#### **Интернет-ресурсы по экологии для детей:**

1. [ecosystema.ru/](http://ecosystema.ru/) Экологический центр «Экосистема». Сайт посвящён проблемам полевой биологии, экологии, географии и экологического образования школьников в природе. Помимо педагогов, он школьникам, изучающим естественные науки или увлекающимся самостоятельным исследованием растений, животных и дикой природы. На сайте действительно много информации для юных исследователей, большой раздел по охране природы.

2. [unnaturalist.ru/](http://unnaturalist.ru/) «Юный натуралист». Уникальный старейший научно-популярный журнал для детей и юношества. Можно посмотреть анонсы журнала. Много разных рубрик, информации, конкурсов.

3. [www.arus.ru](http://www.arus.ru) Портал о живой природе. Цель сайта — собирать всю самую интересную информацию о живой природе и делиться ею с читателями. Для изучения вместе с родителями.

4. [www.zooclub.ru/](http://www.zooclub.ru/) Энциклопедия о животных. Содержит информацию о животных по разделам. Сайтом ребёнок может пользоваться самостоятельно.

5. [lifeplanet.org/](http://lifeplanet.org/) Образовательно-энциклопедический портал «Живая планета». Много информации о животном и растительном мире, биологии, человеке, окружающей среде. Есть рубрика «Рассказы о растениях». Рекомендуются вначале изучать сайт вместе с родителями.

6. [zateevo.ru/](http://zateevo.ru/) Детский сайт Затеёво. Сайт примечателен тем, что ребёнок может стать автором, т. к. сайт публикует работы школьников. Есть очень интересные детские публикации по охране природы.

#### Литература:

1. Моисеенкова, Е. И. Особенности применения технических средств обучения в работе с младшими школьниками / Е. И. Моисеенкова. — Текст: непосредственный // Экономика и социум. — 2019. — № 10. — С. 489.
2. Борзенкова, О. А. Развитие учебной мотивации младших Школьников средствами информационно-коммуникационных технологий (теоретический аспект) / О. А. Борзенкова, А. С. Василенко. — Текст: непосредственный // Балканско-научно обозрение. — 2018. — № 1. — С. 26.
3. Харабаджа, М. Н. Методические особенности применения информационно-коммуникативных технологий в учебно-воспитательном процессе начальной школы / М. Н. Харабаджа. — Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 66. — С. 366.

## Коррекция эмоционального состояния матерей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, с использованием метода «Нейрографика»

Отева Надежда Ивановна, старший преподаватель, аспирант  
Тюменский государственный университет

*В статье автор рассматривает метод «Нейрографика» как один из инструментов коррекции эмоционального состояния матерей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями.*

**Ключевые слова:** эмоциональное состояние матерей, особые образовательные потребности, метод «Нейрографика».

Семьи, в которых растут дети с особыми образовательными потребностями, по-разному справляются с тем комплексом трудностей, которые у них возникают. В настоящее время существует множество исследований, посвященных тому, какие условия помогают семье найти удовлетворительный способ справиться с этим бременем [4; 5].

Диагностика нарушения развития у ребенка ставит перед родителями различные проблемы. Им приходится иметь дело с разочарованием и печалью по поводу нарушения развития, а также с возможным чувством вины, или гнева по отношению к врачам. Им приходится справляться с неопределенностью относительно будущих перспектив развития и стрессами в отношениях с партнерами, родственниками и друзьями, решать проблемы, связанные с решением задач по удовлетворению особых образовательных потребностей детей [4; 5].

Эмпирические исследования показывают, что от 30 до 40 % опрошенных матерей детей с особыми образовательными потребностями (ООП) испытывают высокий уровень стресса. Это относится как к матерям детей школьного возраста, так и к матерям детей раннего возраста

(Baker et al. 2002, 2003; Dyson 1993; Эмерсон, 2003 г.; Имиоценти и др. 1992 год; Ланг и др. 2012). Однако не все исследования показывают, что существует значительная разница между субъективным стрессом родителей детей с нарушениями развития и родителей детей, развитие которых соответствует возрастной норме (Gowen et al. 1989; Hintermair/Horsch 1998; Lederberg/Golbach 2001; Pipp-Siegel et al. 2002). При поиске возможных причин этого становится очевидным, что субъективно воспринимаемое напряжение или удовлетворенность собственной жизненной ситуацией определяется не только фактом нарушения развития у ребенка, но и находится под влиянием других факторов [2; 3].

Важным влияющим фактором являются поведенческие проблемы ребенка. Например, в исследовании детей с особыми образовательными потребностями в возрасте трех лет было показано, что по сравнению с детьми без инвалидности их чаще описывали как имеющих социальные и эмоциональные поведенческие проблемы даже в этом раннем возрасте; у них наблюдалась более высокая социальная замкнутость, агрессивное поведение

и проблемы с вниманием (Baker et al. 2002, 2003). Родители детей, классифицированных как имеющие поведенческие проблемы, были значительно более подвержены стрессу. Что касается степени субъективного стресса, поведенческие проблемы были гораздо более сильным предиктором, чем факт наличия нарушения развития [2].

Субъективная оценка родителями уровня своего стресса также зависит от того, какую они имеют социальную поддержку, и какие ресурсы преодоления трудностей они могут использовать. Матери, которые уверены в том, что справятся с трудными ситуациями, с большей вероятностью выбирают активные стратегии решения проблем и чувствуют себя более способными воспитать ребенка с особыми образовательными потребностями, чем другие матери. Это было показано в исследованиях с умственно отсталыми детьми, а также с детьми с нарушениями слуха (Hintermair 2002, 2005). Родители, которые отмечают, что события, с которыми они сталкиваются, можно преодолеть, справиться с ними, и что их собственная жизнь имеет смысл, лучше справляются со стрессами. Аналогичным образом, родители, которые живут в устойчивых партнерских отношениях и имеют сеть поддерживающих социальных отношений внутри и за пределами своей семьи, лучше способны адаптироваться к изменившейся жизненной ситуации (Engelbert 1999) [2].

Таким образом, родители с высоким субъективным стрессом имеют меньше ресурсов для адаптации к потребности ребенка в помощи, приобретения знаний, необходимых для поддержки, и реализации их в повседневном взаимодействии со своим ребенком. Следовательно, то, как родители воспринимают стресс, может иметь косвенное влияние на развитие ребенка. Это показывает необходимость семейно-ориентированного подхода к ранней помощи. И поиск возможных путей коррекции эмоционального состояния родителей с целью снижения стресса [4; 5].

Одним из способов помощи семьям, воспитывающих детей с ООП, является проведение групп поддержки для женщин, воспитывающих детей с ООП. Участие мам в таких группах позволяет вырваться из замкнутого круга, развивать свои ресурсы через творчество, и вследствие этого улучшать качество жизни своей семьи. Важно оказать психологическую и социальную помощь женщинам для принятия «особого» ребенка, семейного кризиса и стресса. Этот формат поможет найти тех, кто испытывает те же проблемы, создать сеть поддерживающих контактов, снизить изоляцию, а также получить поддержку специалистов и других родителей.

Важно оказывать поддержку семьям детей с ООП в период переживания ими острого и хронического горя. Необходимо проработать чувства гнева, злости, вины, тревоги, стыда, беспомощности, зависти и пр.; Работа специалистов также должна быть направлена на «вентилиацию» и «нормализацию» чувств; преодоление жестких установок и переживание утраты прежних образов. Важно

затронуть тему ООП в современном обществе. Большую роль в работе следует отвести работе с состоянием родителей, вызванными социальной и средовой депривацией, по сути «вечным режимом самоизоляции», проработать темы границ, смыслов, ресурсов.

В рамках группы поддержки используются различные варианты упражнений, в том активно поводится **мастер-классы по нейрографике**, с этой целью привлекается специалист нейрографики.

Нейрографика — это научный метод, автором которого является П. М. Пискарев, осознанное рисование, которое выполняется по определенному алгоритму. Это один из способов ведения диалога с самим собой, с другими людьми. То, что мы рисуем по нейрографическому алгоритму, — есть образ ситуации, которая вас волнует. Этот образ заряжен смыслом. В процессе рисования у человека есть возможность проследить, как изменяется под его рукой образ, тем самым происходит изменение представления о ситуации, находятся способы решения проблемы.

«Метод «Нейрографика» — интегративный метод, который включает в себя диагностический аспект психических состояний, этап осознания в контексте интегративной психологии и самоанализа, через анализ полученного материала и последующего преобразования с целью принятия решения, формирование конечной репрезентации, ориентированной в будущее. Функция анализа и самоанализа полученной субъектом репрезентации играет важнейшую роль в процессах принятия решения, саморегуляции деятельности и оптимизации психических процессов [1]».

Апробация мастер-класса по нейрографике «Нейродерево ресурсов» проходила в июле 2024 в рамках группы поддержки «**Особый ресурс**» для родителей детей с особыми образовательными потребностями.

Основными задачами группы являются: профилактика родительского выгорания; эмоциональная поддержка родителей, воспитывающих детей с особенностями здоровья; овладение навыками регуляции своего состояния и формирование культуры поддерживающего сообщества.

На встречах группы организуется общение родителей со схожими проблемами, создается безопасное пространство во время занятий, обеспечивается принимающее отношение со стороны квалифицированных специалистов, у родителей развиваются навыки эмоциональной регуляции, происходит поиск новых ресурсов для поддержания стабильного состояния, применяются различные психологические методы взаимодействия, арт-терапевтические, телесные методики, используются элементы психологического просвещения в виде бесед и мини-лекций об эмоциональном выгорании, о влиянии стресса, о принятии диагноза и реакции семьи на изменение уклада жизни, о способах адаптации к жизни в новых условиях. Подобный формат помогает найти тех, кто испытывает те же проблемы, создать сеть поддерживающих контактов,



снизить изоляцию, а также получить поддержку специалистов и других родителей.

Цель мастер-класса с применением метода «Нейрографика» — коррекция эмоционального состояния матерей, воспитывающих детей с ООП.

Диагностика эмоционального состояния матерей до и после мастер-класса проводилась с помощью экспресс-методики «Субъективная шкала оценки эмоционального состояния».

В процессе мастер-класса работа велась по алгоритму «Нейродрево». Участникам было предложено по опреде-

ленным шагам алгоритма нарисовать «Нейродрево ресурсов». Уже в ходе рисования часть матерей отметили снижение уровня тревожности, раздражения, обиды, агрессии, появление удовлетворения, радости.

Результатом участия родителей в группе с применением метода «Нейрографика» стала нормализация их эмоционального состояния; таким образом, метод «Нейрографика» является ресурсным инструментом, позволяющим оптимизировать эмоциональное состояние матерей, воспитывающих детей с ООП.

#### Литература:

1. Савельева О. А. Психологические основы нейрографики»: дис. Канд. Психол. Наук: 19.00.01. — Ярославль, 2018–254 с.
2. Lang M., Hintermair M. Belastung von Eltern behinderter Kleinkinder. Eine vergleichende Studie an Frühförderstellen für geistig behinderte, hörgeschädigte und blinde bzw. sehbehinderte Kinder // Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 2012. No. 81(2). Pp. 112–123.
3. Hintermair M., Sarimski K. Sozial-emotionale Kompetenzen hörgeschädigter Kleinkinder. Ergebnisse aus einer Studie mit zwei neueren Fragebogeninventaren für das 2. und 3. Lebensjahr // Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie. 2017. No. 45(2). Pp. 128–140.
4. Sarimski K., Hintermeir M., Lang M. Familienorientierte Frühförderung von Kindern mit Behinderung. Verlag, München, 2013. 160 p.
5. Sarimski K., Hintermeir M., Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten. Kohlhammer, Stuttgart, 2012. 164 p.

## Основы экологического воспитания в дошкольном возрасте

Павленко Алевтина Григорьевна, воспитатель;

Порсина Ксения Николаевна, воспитатель;

Панкратьева Ольга Евгениевна, воспитатель

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

*В статье рассматриваются роль экологического воспитания и образования дошкольников в контексте современной экологической политики РФ.*

**Ключевые слова:** экологическое воспитание, экологическое образование, экологическая культура, дошкольный возраст, дошкольное образование.

Статья 42 Конституции РФ гласит, что «каждый имеет право на благоприятную окружающую среду, достоверную информацию о ее состоянии и на возмещение ущерба, причиненного его здоровью или имуществу экологическим правонарушением» [1]. Очевидно, что чтобы оценить степень благоприятности окружающей среды и уровень достоверности информации об ее состоянии, необходимо иметь базовые экологические знания. Неслучайно, в последние десятилетия особое внимание уделяется экологическому образованию и экологической культуре.

10 января 2002 года был подписан Федеральный закон «Об охране окружающей среды», который установил систему всеобщего и комплексного образования для формирования экологической культуры, а также профессиональной подготовки специалистов в области охраны окружающей среды устанавливает систему [5, с. 226].

Экологическое образование — это непрерывный процесс обучения, направленный на усвоение систематизированных знаний об окружающей среде, умения и навыков природоохранной деятельности, формирование общей экологической культуры [6].

Экологическая культура — новая область культуры человеческой цивилизации, общепланетарное явление, ответная реакция на многочисленные и повсеместные экологические проблемы в целях сохранения планеты и выживания человечества [3, с. 87].

Экологическая культура понимается как способ соединения человека с природой, примирения его с ней на основе более глубокого ее познания. Важнейшим признаком экологической культуры является отказ от наивного антропоцентризма, когда человек и его социальные потребности ставятся в центр мироздания и считаются определяющими его, и переход к системе взглядов, которая

строится биосфероцентрически — то есть когда при решении проблем приоритет отдается природным, а не социально-экономическим факторам.

Экологическое воспитание и образование являются прямым средством реализации экологической политики РФ. Поэтому, именно экологическое воспитание обязывается помочь детям, школьникам, студентам понять то глобальное значение экологических проблем в общественной жизни и, как следствие, применять полученные знания [5, с. 230].

Экологическое воспитание населения достигается с помощью комплекса природоохранного и экологического обучения, включающего воспитание в узком смысле слова, как социализацию личности, школьное просвещение, среднее и высшее специальное образование и пропаганду экологическую и природоохранную [4, с. 37].

Суть экологического воспитания — целенаправленное воздействие на сознание личности в процессе ее социализации для выработки устойчивого бережного отношения к совокупности природных и социальных благ как гаранта благополучия человека и человечества.

Глобальной целью экологического воспитания и образования является формирование экологического мировоззрения — то есть глубокого осознания жизненной необходимости сохранения общей для всего человечества среды жизни [4, с. 82–83].

Может показаться, что экологический компонент необходимо включать в образовательный процесс не ранее, чем в средней и старшей школе, а то и позже, но это не так. Непрерывный процесс экологического образования должен начинаться в дошкольном детстве, которое с 2022 года регулирует Федеральная образовательная программа дошкольного образования, сменившая Федеральный государственный образовательный стандарт той же ступени образования. Как отмечают С. Н. Николаева и Н. А. Рыжова, ФГОС ДО справедливо упрекали в том, что в нем «отсутствовала природа» и игнорировалось экологическое образование [3, с. 88].

Авторы подчеркивают, что экологическое образование на всех его ступенях, начиная с дошкольной, — это качественно новый взгляд на природу, выработка ценностного отношения к ней, это новая форма взаимодействия с природой, основанная на понимании законов ее существования и развития [3, с. 89]. При этом ценностное отношение к разным реалиям жизни как раз является краеугольным камнем ФГОС ДО.

Дошкольный возраст — это важнейший период становления личности, когда закладываются все личностные качества ребенка. А также первые чувства патриотизма и гражданственности [7, с. 248]. Важным элементом воспитания этих чувств, а также нравственных качеств, гуманизма, бережного отношения ко всему живому является экологическое образование и воспитание в детском саду [7, с. 249].

Уникальность учебного направления «Экология» заключается в том, что давно вышло на уровень методологии и философии, поскольку формирует мировоззрение чело-

века, систему его ценностей и становится одним из критериев оценки перспектив развития человеческой цивилизации [3, с. 89].

Ценность живой природы как объекта познания, средства обучения и воспитания — далеко не новое явление. Так, в дореволюционных детских садах дошкольников знакомили с живой природой по методу известного педагога Л. К. Шлегера, которая разработала материал для бесед природоведческого характера.

В советский период нашей истории детей, начиная с дошкольного возраста, старались окружить природой, создавая живые уголки, приусадебные участки, разнообразно озелененную территорию. Наблюдение за флорой, фауной, климатическими явлениями, усиленный уход за растениями и животными, организация выездов в городские природные объекты (парки, зоопарки) и загородные (леса, рощи, поляны, побережья) являлись главным способом приобщения детей к природе, воспитания бережного к ней отношения. Серьезность этого отношения к «воспитанию природой» подчеркивает тот факт, что на дошкольных отделениях педагогических училищ и институтов преподавали «Методику ознакомления детей с природой». А книги С. А. Веретенниковой «Ознакомление дошкольников с природой» (1980), авторского коллектива во главе с А. Ф. Мазуриной «Наблюдения и труд детей в природе» (1976) были настольными в каждой группе детского сада [3, с. 89].

Несомненно, системное непрерывное экологическое образование и воспитание — залог разностороннего развития ребенка в познавательном-речевом, художественно-эстетическом, духовно-нравственном отношении, а также гарант выработки эмоционально-волевых и творческих качеств, самостоятельности. В дошкольном возрасте экологическое образование реализуется через знакомство с живой и неживой природой, непосредственно окружающей ребенка, через практическую деятельность — проекты, опыты, наблюдения, выращивание растений и т. д.

Именно в раннем возрасте наиболее удачно проходит позитивное запечатление природы, формируется экологически сознательное и безопасное поведение. Процесс экологического образования дошкольников многосубъектен: одновременно образуются и родители (или законные представители), и педагоги.

Как уже отмечалось, в 2022 году произошла замена ФГОС ДО на Федеральную образовательную программу дошкольного образования. В сфере экологического воспитания и образования эту программу, по нашему мнению, можно считать половиной шага вперед: слово «экологичность» звучит в программе в контексте организации предметно-пространственной среды, эпитет «экологический» связан со словом «тропа» и соотносится с разделом 3.3. программы **«Материально-техническое обеспечение Федеральной программы, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания».**

Однако все же «живая природа» в программе звучит. В планируемых результатах каждого периода дошкольного детства, начиная с трех лет, есть пункт «ребенок

имеет представление о разнообразных объектах живой и неживой природы ближайшего окружения, выделяет их отличительные особенности и свойства, различает времена года и характерные для них явления природы, имеет представление о сезонных изменениях в жизни животных, растений и человека, интересуется природой, положительно относится ко всем живым существам, знает о правилах поведения в природе, заботится о животных и растениях, не причиняет им вред» [2, с. 11].

К концу дошкольного возраста, по мнению составителей программы, ребенок должен иметь «представление о некоторых наиболее ярких представителях живой природы России и планеты, их отличительных признаках, среде обитания, потребностях живой природы, росте и развитии живых существ; свойствах неживой природы, сезонных изменениях в природе, наблюдает за погодой, живыми объектами, имеет сформированный познавательный интерес к природе, осознанно соблюдает правила поведения в природе, знает способы охраны природы, демонстрирует заботливое отношение к ней» [2, с. 11].

Однако если говорить о взаимодействии ребенка и природы, то в программе речь идет в большей степени о двух моментах: воспитание эмоционального отношения к красоте природы и обучение безопасному поведению в природе. Природа обозначена в качестве одной из ценностей, приобщение к которым является одним из пунктов раздела «Решение совокупных задач воспитания в рамках образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». Также в содержании образовательной деятельности указывается задачи воспитания бережного отношения к природе и прививание правил поведения по отношению к объектам природы.

Однозначным шагом вперед является такой пункт программы как «формировать представления о профессиях, связанных с природой и ее защитой», который относится к содержанию образовательной деятельности в рамках области «Познавательное развитие» для возрастной группы 6–7 лет.

Большое значение для экологического воспитания и образования имеет его содержание. Отмечается, что детей необходимо обстоятельно знакомить с многооб-

разием природных объектов и явлений, составляющих среду их обитания. Это немаловажная ремарка, так как она обращает внимание на следующий фактор. Россия — очень большая страна, в которой 4 климатические зоны, 7 основных природных зон, которые весьма кардинально отличаются друг от друга. Так, при изучении темы «зима» детям рассказывают о снеге, о самых зимних птицах — снегирях и так далее. Насколько актуальны эти знания для дошкольников, живущих в субтропиках (Черноморское побережье Кавказа), где и снег-то не каждую зиму случается, а снегири и вовсе не водятся. Зато для южных детей маркером зимы является прилет лебедей и цветение жасмина голоцветкового в феврале. Соответственно, содержания направления «экологическое развитие» должно учитывать те природные реалии, которые свойственны региону проживания дошкольника. С особенностями других климатических и природных зон ребенок должен знакомиться, когда уже имеет устойчивые представления о климате, флоре и фауне своего края.

Очень важно формировать понимание взаимосвязи и взаимозависимости любого живого объекта от среды и условий его обитания. Дети должны познавать на конкретных примерах эти взаимосвязи и взаимозависимости, осознавать зависимость человека от природы, которая определяет его жизнь, здоровее, питание и обеспечивает разнообразными ресурсами. К природе с детства должно формироваться бережное (осознанно-правильное) отношение на основе понимания ее закономерностей и взаимосвязей [3, с. 90].

В дошкольном возрасте знакомство с экологией должно осуществляться в игровой форме и через решение проблемных ситуаций. Среди других форм работы — проектная деятельность, экологические акции, конкурсы, выставки — все, что способно формировать экологическое мышление дошкольника.

Цель экологического воспитания и образования дошкольников — сформировать способности осознанно и правильно вести себя по отношению к природе, уметь жить в гармонии с природой, чувствовать личную ответственность за состояние ресурсов родной земли [7, с. 249–250].

#### Литература:

1. Конституция Российской Федерации // КонсультантПлюс [сайт]. — URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/). Дата обращения: 01.20.2024.
2. Приказ Министерства Просвещения РФ от 25.11.2022 № № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» // ИПО «Гарант» [сайт]. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/>. Дата обращения: 08.10.2024.
3. Николаева, С. Н. Экологическая культура в дошкольном детстве / С. Н. Николаева, Н. А. Рыжова // Образовательная политика. — 2017. — № 1(75). — С. 87–93.
4. Реймерс, Н. Ф. Охрана природы и окружающей человека среды: Слов.-справ. / Н. Ф. Реймерс. — М.: Просвещение. — 1992.
5. Синявская, В. А. Государственная политика РФ в области экологического воспитания / В. А. Синявская // Трансформация вузовского образования: от локальных кейсов к тенденциям развития: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 18 декабря 2020 года / Под общей редакцией Т. С. Сая-

пиной, под научной редакцией Л. Н. Горбуновой. — Москва: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский экономический институт», 2020. — С. 224–232.

6. Словарь экологических терминов // Городской Лабораторный Центр [сайт]. — URL: <https://glc-eco.ru/slovar-ehkologicheskikh-terminov/>. Дата обращения: 18.10.2024.
7. Черенкевич, И. Д. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников через экологию родного края / И. Д. Черенкевич // Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного и младшего школьного возраста: Сборник научных трудов, Саратов, 13 декабря 2023 года. — Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2024. — С. 248–250.

## Анализ сформированности навыков построения развернутых высказываний у детей с интеллектуальными нарушениями 9–10 лет

Пихтерева Ольга Юрьевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Галкина Вера Александровна, кандидат педагогических наук, доцент  
Московский городской педагогический университет

*В статье представлены результаты исследования развития навыков построения развернутых высказываний у детей с легкой умственной отсталостью в возрасте 9–10 лет, в ходе которого выявлено, что у этих детей наблюдаются особенности в речевых высказываниях, такие как отсутствие четкости и последовательности изложения, акцент на внешние впечатления вместо причинно-следственных связей. Также отмечается, что младшие школьники с легкой умственной отсталостью отстают в развитии умений связно излагать свои мысли, что проявляется в подмене развернутого высказывания односложными ответами или нераспространенными предложениями, повторениями и неумением обдумывать свою речь в целом. Исследованная категория детей испытывает трудности в выделении главного, дифференциации и отборе необходимого материала, а также в планировании логически последовательного изложения своих мыслей.*

**Ключевые слова:** речь, младшие школьники с легкой умственной отсталостью, развернутые высказывания, диалогическая речь, монологическая речь.

## Analysis of the development of skills in constructing detailed statements in children with intellectual disabilities aged 9–10 years

*The article presents a study aimed at assessing the development of skills in constructing detailed statements in children with mild mental retardation of primary school age.*

**Keywords:** speech, primary school children with mild mental retardation, detailed statements, dialogic speech, monologue speech.

Речевое высказывание — это определенный вид деятельности, который имеет свою цель, задачу и контроль, но психическая структура этой деятельности до сих пор не полностью понятна. Однако внутренний замысел, который понятен только самому субъекту, превращается в сложную речевую деятельность, выполняющую задачу коммуникации через внутреннюю речь и предикативные механизмы [3].

Большинство детей с интеллектуальными нарушениями к школьному возрасту не владеют навыками построения развернутых высказываний в необходимом для этого возраста объеме. Таким детям особенно трудно планировать развернутые высказывания и формулировать их в речи. Они выражают свои мысли с нарушениями логической структуры (несвязность, непоследовательность),

пропускают важные смысловые элементы, испытывают трудности в использовании подходящих слов, соответствующих их значениям, имеют низкий уровень умения строить фразы и допускают много ошибок в построении предложений; отсутствует сформированность мотивов построения речевого сообщения, трудности в оформлении исходного замысла высказывания и создания прочной программы, направляющей речевой процесс [2].

**Важность проблемы выявления особенностей развития навыков построения развернутых высказываний у младших школьников с интеллектуальными нарушениями обусловлена необходимостью разрешения противоречия между необходимостью их развития у детей с умственной отсталостью и недостаточной работанностью методологии данной проблемы. Свое-**



**временное и целенаправленное усилие в направлении развития последовательной речи будет способствовать улучшению умственной активности, освоению школьной программы и улучшению межличностного общения учеников с умственными нарушениями. Поэтому в данной статье нами предпринята попытка провести оценку развития навыков построения развернутых высказываний у детей с легкой умственной отсталостью.**

Базой нашего исследования выступила ГБОУ Школа 1708. В исследовании участвовали учащиеся вторых классов (15 чел.) с легкой умственной отсталостью и их родители, а также специалисты, работающие с данными учащимися.

Целенаправленное исследование осуществлялось посредством использования таких методов, как:

— направленное наблюдение, которое проводилось по следующим параметрам:

1. Какие речевые конструкции использует ребенок в речи: слово, словосочетания, простые предложения.

2. Задает ли ребенок вопросы? Какие варианты вопросов и в каких ситуациях использует ребенок?

3. Отвечает ли ребенок на вопросы? Как обычно отвечает на вопросы педагога, сверстников?

4. Рассказывает ли ребенок о прошедших событиях и будущих планах, говорит о том, что происходит в настоящий момент?

5. Говорит о каких-то предметах и явлениях (на бытовом материале), что именно и для чего?

— Анкетирование родителей проводилось посредством анкеты, в которую были включены вопросы, которые отчасти соответствуют и дополняют параметры направленного наблюдения, а также выявляют степень удовлетворенности родителей речью их детей.

— Проведение диагностических методик заключалось в использовании методики Р. И. Лалаевой «Методика психолингвистического исследования речи» [4]. Мы использовали отдельный блок данной методики «Исследование внутреннего программирования развернутых речевых высказываний», который включает методики исследования диалогической и монологической речи.

Методика исследования развернутых высказываний в диалогической речи включала в себя задания:

Задание 1. Исследование развернутых высказываний в диалогической речи с использованием серии сюжетных картинок.

Процедура проведения: ребенку по очереди показывают картинки одной серии, не убирая предыдущие. Затем дают инструкцию: «Внимательно рассмотри картинку и скажи» .... После этого задают ряд вопросов: Где нарисовано гнездо ласточки? Кто был в гнезде? Что случилось с одним из птенцов? Кто увидел птенца на земле? Что сделал мальчик?

Задание 2. Исследование развернутых высказываний в диалогической речи с использованием одной сюжетной картинки.

Процедура проведения: ребенку показывают одну сюжетную картинку и дают инструкцию: «Внимательно рассмотри картинку и скажи» .... Затем задают следующие вопросы: Куда пришли дети? Кого они увидели в лесу? Что они собирали в корзинку? Какие цветы сорвали девочки?

Методика исследования развернутых высказываний в монологической речи включала следующие задания:

Задание 3. Составление рассказа с опорой на наглядность, с предварительной отработкой содержания.

Процедура проведения: после того, как содержание картинок было отработано с помощью вопросов (аналогичных заданию 1), ребенку дается инструкция: «Составь рассказ о мальчике и ласточке». Картинки остаются на месте.

Задание 4. Создание рассказа на основе серии сюжетных картинок. Процедура проведения: перед ребенком размещают серию сюжетных картинок в неправильном порядке, затем сообщают, что они расположены неправильно, и предлагают правильно их расположить. Если ребенок ошибается, ему сообщают об этом и просят повторить попытку. Когда картинки расположены правильно, ребенку предлагают составить рассказ под названием «Верный друг».

Задание 5. Создание рассказа на основе одной сюжетной картинки. Процедура проведения: перед ребенком показывают сюжетную картинку и просят внимательно рассмотреть ее, затем просят рассказать, что на ней изображено. После этого ребенку предлагают составить рассказ под названием «Зимние забавы».

Задание 6. Пересказ короткого текста с опорой на серию сюжетных картинок.

Процедура проведения: ребенку дают инструкцию внимательно слушать рассказ и приготовиться его пересказывать. По ходу рассказывания перед ребенком последовательно выкладывают сюжетные картинки, соответствующие фрагменту текста. После прочтения ребенка просят пересказать и говорят название «Вася и Жучка» (картинки не убирают).

Задание 7. Самостоятельный рассказ.

Процедура проведения: ребенка просят рассказать какой-нибудь мультфильм.

Качественный и количественный анализ результатов был проведен посредством обобщения и систематизации данных, полученных в ходе диагностических методик.

В ходе направленного наблюдения удалось выявить, что большинство детей используют в своей речи отдельные слова, особенно это заметно во время свободной деятельности (на переменах), некоторые участники в речи используют словосочетания и нераспространенные предложения (подлежащее и сказуемое), реже подлежащее + сказуемое + дополнение, в речи часто встречаются аграмматизмы. Речевые средства используются в сочетании с применением других средств коммуникации: взгляд, изменение дистанции взаимодействия, простые общепотребительные и описательные жесты. Важно отметить, что почти всегда использование развернутого предло-

жения происходит с организующей помощью взрослого (на уроках), самостоятельно же дети очень редко используют данные речевые конструкции. Результаты наблюдения представлены в таблице, где по каждому наблюдаемому критерию давалась оценка (система оценивания: «+» — делает (использует); «+/-» — время от времени делает (использует); «-» — не делает (не использует).

Направленное наблюдение показало, что большинству детей недоступно рассказывание: им тяжело воспроизвести в речи, что было вчера, а также поделиться планами на будущее. Рассказ о настоящем так же вызывает большие трудности. Некоторые дети могут рассказать что-то только с помощью наводящих вопросов, когда им предлагают варианты. Самостоятельное повествование, развернутые высказывания о чем-либо даже на бытовом

материале для большей части участников экспериментальной группы недоступно.

Анализ анкет родителей во многих вопросах подтвердил полученные в ходе направленного наблюдения аспекты состояния речи учащихся. Большинство родителей подтвердили, что дети в речи используют простые конструкции (одно слово), редко задают вопросы и мало рассказывают об явлениях, предметах и событиях, которые их окружают. Все родители без исключения ответили, что они недовольны качеством разговора их ребенка. Во время уточняющей беседы (после анкетирования) многие родители отметили, что недовольство прежде всего связано с тем, что им тяжело выстраивать общение с их ребенком.

По результатам проведенных диагностических заданий (методика Р. И. Лалаевой «Методика психолингви-

Таблица 1. Результаты направленного наблюдения

| № п/п | Ф.И.          | Оцениваемые параметры |                |                     |                |                     |                                   |
|-------|---------------|-----------------------|----------------|---------------------|----------------|---------------------|-----------------------------------|
|       |               | Речевые конструкции   |                |                     | Задаёт вопросы | Отвечает на вопросы | Говорит на тему (бытовой уровень) |
|       |               | Слово                 | Словосочетание | Простое предложение |                |                     |                                   |
| 1     | Дарья А.      | +                     | +/-            | -                   | +/-            | +/-                 | -                                 |
| 2     | Илья Д.       | +                     | +              | +/-                 | -              | +                   | -                                 |
| 3     | Кристина Д.   | +                     | +/-            | +/-                 | -              | +                   | +/-                               |
| 4     | Никита З.     | +                     | +/-            | -                   | -              | -                   | -                                 |
| 5     | Кира К.       | +                     | -              | -                   | -              | -                   | -                                 |
| 6     | Дмитрий Н.    | +                     | -              | -                   | -              | +/-                 | -                                 |
| 7     | Дмитрий П.    | +                     | -              | -                   | +/-            | +                   | +/-                               |
| 8     | Яков У.       | +                     | +/-            | -                   | -              | -                   | -                                 |
| 9     | Платон Р.     | +                     | -              | -                   | -              | -                   | -                                 |
| 10    | Данила П.     | +                     | -              | +/-                 | -              | -                   | -                                 |
| 11    | Алексей С.    | +                     | -              | -                   | -              | +/-                 | -                                 |
| 12    | Марк К.       | +                     | -              | -                   | -              | -                   | -                                 |
| 13    | Арина Л.      | +                     | -              | -                   | -              | -                   | -                                 |
| 14    | Константин З. | +                     | +/-            | -                   | +/-            | -                   | -                                 |
| 15    | Вера Д.       | +                     | -              | -                   | -              | -                   | -                                 |

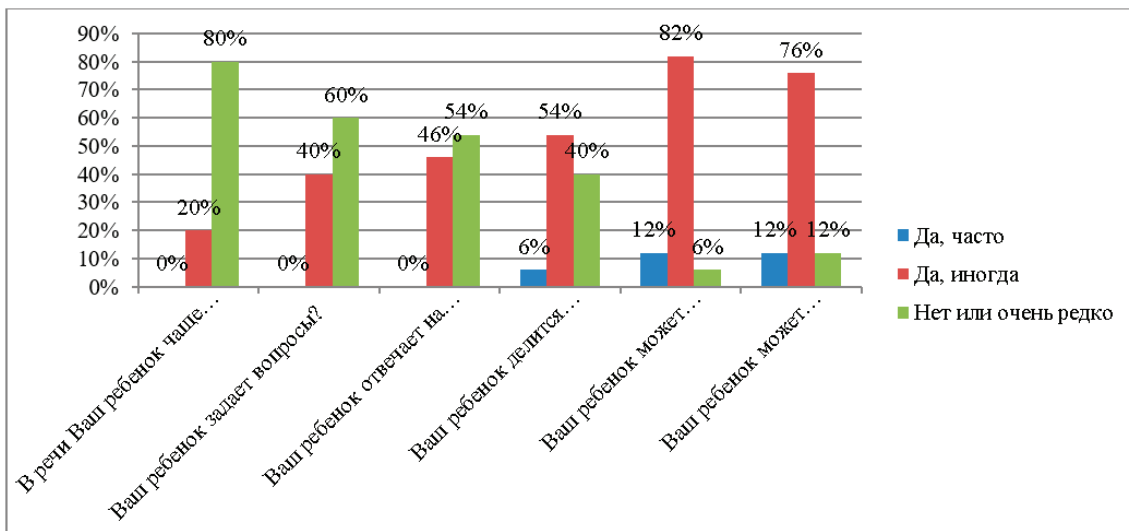


Рис. 1. Результаты анкетирования родителей

стического исследования речи» [4]), мы пришли к следующим выводам:

В ходе анализа результатов, выявленных в ходе оценки уровня сформированности связных развернутых высказываний в диалогической речи участников экспериментальной группы, было выявлено следующее:

- чаще всего участники используют в речи отдельные слова, реже словосочетания, предложения самостоятельно используют крайне редко;

- в речи дети используют неправильно построенные грамматически высказывания (часто это просто набор слов в начальной форме);

- детям сложно устанавливать причинно-следственные и временные связи в ходе повествования.

- примерно у половины участников развитие диалогической речи соответствует среднему уровню: поддержание диалога затруднено: дети отвечают на вопрос отдельным словом, самостоятельно задают вопросы с организующей помощью взрослого.

- приблизительно у 1/3 учащихся сформированность связных развернутых высказываний в диалогической речи находится на низком уровне: дети на отвечают на вопросы и не задают их — поддержание диалога крайне затруднено;

- среди учащихся, есть те, кто продемонстрировал уровень ниже среднего развития развернутых высказываний в диалогической речи: поддержание диалога сильно затруднено: дети отвечают на вопрос отдельным словом (в начальной форме); самостоятельно вопросы не задают.

Данные результаты свидетельствуют о том, что младшие школьники с легкой умственной отсталостью испытывают трудности в использовании развернутых высказываний в диалогической речи. Для большинства участников экспериментальной группы представляется сложным поддержание диалога: трудности возникают как со стороны регуляции своего поведения, в соответствии с ситуацией (не понимают, не отслеживают структуру диалога); а также трудности наблюдаются в формулировании ответа (вопроса), детям сложно подобрать необходимую речевую конструкцию (слово, словосочетание, предложение) и правильно оформить свое речевое высказывание.

В ходе анализа результатов, выявленных в ходе оценки уровня сформированности связных развернутых высказываний

в монологической речи участников экспериментальной группы, было выявлено следующее:

- более чем у 2/3 всех участников экспериментальной группы наблюдается уровень ниже среднего развития монологической речи: речь неточно отражает ситуацию, их речь в основном состоит из аграмматизмов. Рассказывание детям дается сложно: рассказ лишь частично соответствует ситуации, пропущено большое количество смысловых звеньев, смысловая целостность отсутствует, дети говорят отдельными короткими фразами, несвязанными друг с другом.

- у остальных учащихся (за исключением 2–3 детей продемонстрировавших при выполнении некоторых заданий средний уровень) сформированность связных развернутых высказываний в монологической речи соответствует низкому уровню: дети не используют речь как средство коммуникации, рассказ фактически отсутствует, в некоторых случаях мы наблюдали, что дети используют случайные слова, неотражающие ситуации и неподходящие по смыслу.

Данные результаты свидетельствуют о том, что младшие школьники с легкой умственной отсталостью испытывают трудности в построении развернутых высказываний в монологической связной речи. Для большинства участников экспериментальной группы представляется сложным оформить свое высказывание так, чтобы оно соответствовало ситуации и в полной мере отражало смысл и содержание того, о чем идет речь. Речь детей преимущественно состоит из аграмматизмов, речь носит фрагментарный характер, дети говорят отдельными словами или короткими фразами, несвязанными друг с другом.

Таким образом, мы можем говорить о том, что все дети без исключения имеют трудности в построении развернутых высказываний как в диалогической, так и в монологической речи. Сформированность развернутых высказываний в диалогической речи у участников экспериментальной группы находится на уровнях от «среднего» до «низкого». В то время как уровень развития построения развернутых высказываний в монологической речи у участников экспериментальной группы соответствует уровням от «ниже среднего» до «низкого».

Результаты проведенного исследования свидетельствуют, что у детей имеются стойкие нарушения навыков построения развернутых высказываний как в монологи-

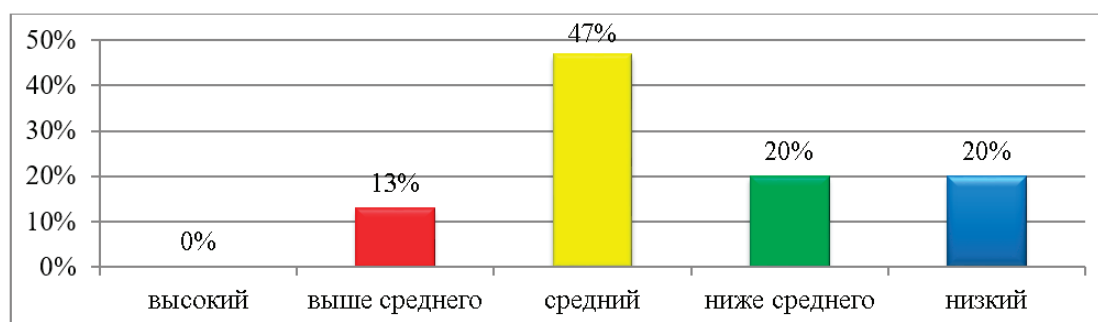


Рис. 2. Уровень сформированности связных развернутых высказываний в диалогической речи

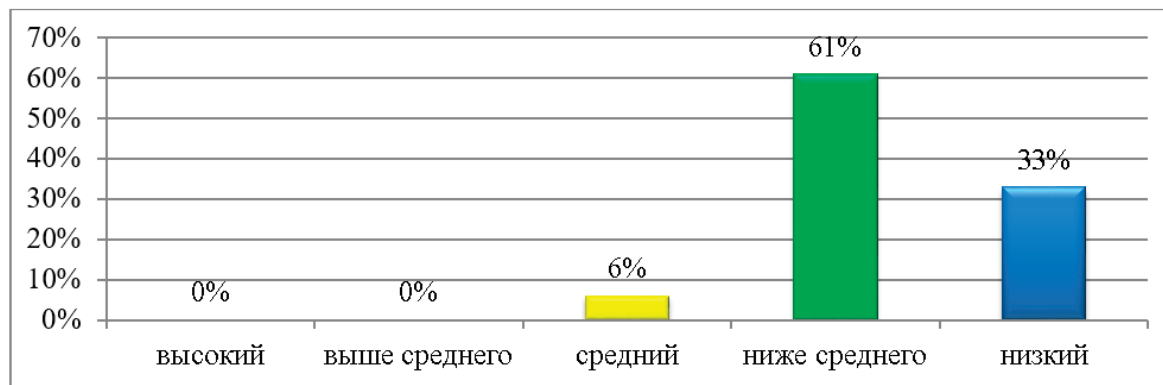


Рис. 3. Уровень сформированности развернутых высказываний монологической речи

ческой, так и диалогической речи. Также мы можем наблюдать, что диалогическая речь страдает в меньшей степени, чем монологическая. Дети владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме, а также испытывают значительные трудности в про-

граммировании развернутого высказывания. Представленные данные позволяют говорить о том, что обучающиеся нуждаются в проведении целенаправленной и систематической работы, направленной на развитие навыков построения развернутых высказываний.

#### Литература:

1. Бгажнокова И. М. Коррекционные задачи и основные направления в организации воспитательного процесса в школе-интернате для детей с недостатками интеллекта // Дефектология. — 1995. — № 5. — С. 30–39.
2. Ефименкова Л. Н. Формирование связной речи у детей- олигофренов / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. — М.: Просвещение. -2019. — 160 с.
3. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. / Сост. В. Я. Коровина. — М.: Просвещение, 1966.
4. Лалаева Р. И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников: учеб. пособие / Р. И. Лалаева; Ленингр. гос. пед. ин-т им. Герцена. — Л.: ЛГПИ. — 2017. — 70 с.
5. Люблинская А. А. Развитие мышления и речи у детей / А. А. Люблинская // Очерки психического развития ребенка. — М. — 2019. — С. 354–472.
6. Лурия А. Р. Умственно отсталый ребенок. — М.: Просвещение, 2012. — 204 с.

## К вопросу о развитии предпосылок овладения навыком чтения у детей седьмого года жизни

Рудых Елена Михайловна, студент  
Иркутский государственный университет

**В** настоящее время всё более актуальной становится проблема обучения дошкольников чтению. Как показывает практика, время начала систематического обучения грамоте стремительно отодвигается от привычного рубежа шести-семи лет.

Проблема обучения чтению детей старшего дошкольного одна из важнейших психолого-педагогических проблем, которой занимались многие отечественные (П. П. Блонский, Д. Б. Эльконин, Н. А. Мечинская, Л. С. Славина, Г. Н. Кудина, Г. А. Цукерман и др.) и зарубежные ученые (М. Коул, Дж. Мортон).

В настоящее время разработаны и широко применяются в педагогической практике различные технологии раннего обучения грамоте (Л. Е. Журова, Н. А. Зайцев, Г. Доман и др.). Однако, раннее обучение чтению не всегда приводит к положительным результатам. По данным исследований интерес к чтению в обществе в последние десятилетия неуклонно снижается. Называют разные причины этого явления: влияние аудиовизуальных средств массовой информации телевидения, компьютера; изменение жизненных ценностей; изменение позиции взрослого к совместной читательской деятельности с детьми,



утрата традиций семейного чтения. В результате первые места в рейтинге семейных занятий дошкольников занимают мультфильмы, прогулки, компьютерные игры.

Одной из причин снижения интереса к чтению является несвоевременность и ошибочность выбираемой взрослыми стратегии обучения грамоте и чтению: раннее обучение дошкольника чтению с целью подготовки его к школе. Как показывает практика, даже овладев навыками чтения, дошкольники их не используют в повседневной жизни. Самостоятельному чтению книг дети предпочитают игры, общение со взрослыми и сверстниками, прогулки на свежем воздухе, так как учебная деятельность для них не стала ведущей, а потребность в книге и чтении не была сформирована.

Чтение представляет собой сложный психофизиологический процесс, в основе которого лежит деятельность разных анализаторов и систем головного мозга. Б. Г. Ананьев указывает, что процесс чтения начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв, на основе которого производится соотнесение букв с соответствующими знаками и осуществляется звуковое воспроизведение зрительного образа слова, его прочтение [1].

В процессе чтения выделяют две стороны — техническую и смысловую. Особенностью технической стороны является то, что она включает в себя узнавание букв, соотнесение зрительного образа слова с его звуковой формой и слитное произнесение слога из слова. Основу смысловой стороны процесса чтения составляет осознание его основной цели. Обе эти стороны характеризуются тесной взаимосвязью между собой.

Правильное понимание прочитанного определяется точностью зрительного восприятия, соотнесения зрительного, речеслухового и кинестетического образа слова.

Как отмечает Т. Г. Егоров, процесс зрительного восприятия испытывает на себе влияние смыслового содержания прочитанного. В процессе чтения взрослым человеком осознается лишь смысл прочитанного. Операции, которые предшествуют этому, осуществляются уже автоматически [2].

У детей эти операции не являются автоматизированными, они только формируются в процессе обучения детей чтению и являются для ребенка достаточно сложными.

Сложность технической стороны чтения проявляется при анализе движений глаз читающего. Движение глаз опытного чтеца осуществляется быстрыми скачками от одной точки к другой. В процессе чтения происходит движение не только вперед, но и назад. Восприятие читаемого происходит в момент фиксации или остановки глаза на строке.

Т. Г. Егоров выделяет следующие 4 ступени формирования навыков чтения. Первая ступень заключается в овладении звукобуквенными обозначениями. Вторая ступень включает в себя слоговое чтение. Третья ступень отражает становление синтетических приемов чтения. Четвертая ступень — это ступень синтетического чтения. Каждая ступень характеризуется своими особенностями [2].

Дошкольный возраст — это период овладения звукобуквенными обозначениями. Этот процесс происходит в течение добукварного или букварного периода. Психологическая структура формирования звукобуквенных обозначений в добукварный период и в начале букварного периода, различается.

На ступени овладения звукобуквенными обозначениями, дети анализируют речевой поток, предложения, и учатся делить слова на слоги и звуки. Выделив звук из речи, ребенок соотносит его с определенным графическим изображением — буквой. Затем, в процессе чтения осуществляется объединение букв в слоги и слова.

В процессе чтения зрительно воспринимаются графические изображения, различаются и узнаются буквы, которые соотносятся с конкретным звуковым значением.

Как указывает Е. В. Колесникова, правильному усвоению буквы в дошкольном возрасте будет способствовать реализация следующих условий:

1. Сформированность у ребенка четкого образа звука, отсутствие смешения звука с другими звуками, четкая дифференциация звуков речи. В ситуациях, когда у ребенка нет четкого звукового образа звука, соотнесение звука с буквой становится затруднительным. Одна и та же буква может соотноситься не с одним, а с двумя или несколькими смешиваемыми звуками.

2. У ребенка сформированы представления об обобщенном звуке речи, то есть о фонеме. Один и тот же звук речи по-разному звучит в речевом потоке, в зависимости от расположения и от характера соседних звуков. В процессе выделения звука из слова, ребенок должен уметь ориентироваться во всем многообразии его звучания, зависящим от расположения звука в слове, и улавливать некоторые постоянные качества звука и его изменяющиеся свойства [4].

В начале обучения чтению для ребенка буква является сложным графическим элементом. Она состоит из отдельных элементов, расположенных определенным образом по отношению друг к другу в пространстве. В русском алфавите всего несколько основных элементов печатного шрифта, поэтому существует много букв, сходных по очертанию.

Н. В. Новоторцева отмечает, что для формирования умения отличать изучаемую букву от других букв, в том числе сходных, необходимо выполнять зрительный анализ каждой буквы и выделять ее элементы. По мнению ряда исследователей, усвоение оптического образа буквы осуществляется на основе способности запоминать и воспроизводить в памяти зрительные образы. Узнавание буквы происходит при соотнесении воспринимаемого зрительного образа и представлений о нем [5].

Успешному усвоению букв будет способствовать достаточный уровень развития фонематического восприятия, фонематического анализа, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, зрительного мнезиса (возможности точного запоминания зрительного образа букв).

Седьмой год жизни является начальным этапом обучения чтению в дошкольном образовательном учреждении в рамках работы по подготовке детей к обучению грамоте.

Формирование начальных навыков чтения происходит у детей в процессе обучения с использованием разных методик.

В отечественной педагогике существует несколько подходов к методике обучения чтению детей. Базовой является методика Д. Б. Эльконина, базирующаяся на основе аналитико-синтетического метода обучения. Эта методика требует, чтобы ребенок имел высокий уровень осознания языковой стороны речи, овладел необходимыми языковыми навыками и имел весь комплекс психологических и языковых предпосылок [7].

Для обучения детей чтению важное значение имеет владение детьми полным звуковым анализом устной речи, навыками реконструкции целого фонетического слова из отдельных звукобукв.

Обучение детей чтению на основе методики обучения грамоте В. Г. Горецкого опирается на анализ звучащей речи. Ведущим моментом в данной системе обучения является обучение чтению на словах, которые имеют разную слоговую структуру, что способствует практическому усвоению позиционного принципа чтения [19].

Одной из наиболее распространенных методик обучения чтению является методика обучения Л. С. Журовой, которая базируется на принципах, выдвинутых Д. Б. Элькиным [3]. С помощью данной методики детей обучают способам овладения умственными действиями звукового анализа, позиционного чтения на материале всего алфавита, соблюдается строгая поэтапность формирования способа чтения.

У детей седьмого года жизни фактически происходит формирование не навыков чтения, которые развиваются в младшем школьном возрасте, а начальных навыков или в большей степени предпосылок к овладению чтением. Эта работа включает в себя ознакомление детей с алфавитом, развитие фонематических процессов, слухового восприятия, формирование умения произносить отдельные звуки, сливать звуки в слоги, читать целые слова.

Важнейшим условием формирования навыков чтения является овладение детьми звуковым анализом и синтезом. Овладение звуковым анализом и синтезом осуществляется в процессе специально организованной работы с использованием разнообразных игровых приемов, упражнений, в рамках проведения занятий по подготовке к обучению грамоте с детьми седьмого года жизни. По мнению ряда авторов, для овладения первоначальными навыками чтения требуется определенная готовность сенсорной и интеллектуальной сферы.

Сформированность произвольной сферы также оказывает влияние на развитие начальных навыков чтения, поскольку степень организованности ребенка в деятельности, его способность концентрировать внимание, выполнять учебные задачи, играет важную роль в формировании навыков чтения.

Таким образом, проблема обучения дошкольников чтению выступает как одна из актуальных в дошкольном образовании на сегодняшний день. Овладение чтением представляет сложный процесс, в основе которого лежит развитие фонематического восприятия, фонематического анализа, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, зрительного мнестиса, позволяющих ребенку освоить звукобуквенные обозначения и перейти к следующему этапу развития чтения.

В старшем дошкольном возрасте предпосылками овладения чтением выступает: развитие фонематического слуха и восприятия, ориентировка детей в языковой действительности, развитие умения звукового анализа и синтеза, осознанное отношение к языку и речи.

Среди основных психолого-педагогических условий, влияющих на успешность развития навыков чтения у детей седьмого года жизни выделяют: обогащение предметно-развивающей среды; повышение интереса старших дошкольников к книге, к процессу чтения; организация работы по формированию психологических предпосылок чтения и собственно навыка чтения (развитие фонематического слуха и восприятия, ориентировки в языковой действительности, умения звукового анализа и синтеза, осознанного отношения к языку и речи).

#### Литература:

1. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Б. Г. Ананьев // Начальная школа. — 2007. — № 3. — С. 6–8.
2. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т. Г. Егоров. — М.: Каро, 2006. — 304 с.
3. Журова, Л. Е. Обучение дошкольников грамоте [Текст] / Л. Е. Журова, Н. С. Варенцова, Н. С. Дурова, Л. Н. Невская. — М.: Школьная Пресса, 2001. — 144 с.
4. Колесникова, Е. В. Развитие звукобуквенного анализа у детей 5–6 лет [Текст] / Е. В. Колесникова. — М.: Ювента, 2014. — 80 с.
5. Новоторцева, Н. В. Учимся читать: обучение грамоте в детском саду и дома. [Текст] / Н. В. Новоторцева. — М.: Академия Развития, 2006. — 240 с.
6. Ткаченко, Т. А. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа [Текст] / Т. А. Ткаченко. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. — 32 с.
7. Эльконин, Д. Б. Некоторые вопросы усвоения грамоты [Текст] / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. — 2006. — № 5. — С. 12–14.

## Обучение школьников навыкам информационной гигиены в эпоху цифровизации знаний

Садовский Михаил Эдуардович, учитель математики;  
Иванов Вадим Русланович, учитель русского языка и литературы  
МБОУ «СОШ № 17» г. Старый Оскол

**Ц**ифровая революция полностью изменила мир, в котором мы живем. От взаимодействия с социальными сетями до работы с массивами данных — цифровая среда охватила все аспекты нашей жизни. Особое значение она приобретает для подрастающего поколения, которое практически с первых лет своей жизни сталкивается с интернетом и электронными устройствами. Однако вместе с преимуществами цифровизации и доступности знаний встает новая серьезная проблема: способность критически воспринимать информацию и защищать себя от негативных последствий онлайн-среды.

Обучение навыкам информационной гигиены становится ключевым компонентом современной образовательной программы. Это понятие включает в себя умение безопасно использовать интернет-ресурсы, отличать правдивую информацию от фейковой, защищать персональные данные и в то же время выстраивать здоровые взаимоотношения с цифровыми технологиями.

Информационная гигиена — это совокупность навыков, знаний и умений, которые позволяют человеку эффективно работать с информацией в условиях цифровой среды. Она касается не только защиты от угроз кибербезопасности, но и формирования медиаграмотности, умения критически интерпретировать информацию и избегать перегрузки в условиях информационного шума.

В эпоху цифровизации школьники сталкиваются с беспрецедентным потоком данных. Каждый день их окружает огромное количество новостей, статей, видео и соцсетей, которые оказывают влияние на их восприятие мира. Однако умение эффективно фильтровать и перерабатывать эту информацию во многом остается вне традиционной образовательной программы. Часто дети оказываются беззащитными перед манипулятивными тактиками СМИ, фейковыми новостями, вредоносным программным обеспечением и интернет-мошенниками.

Важно отметить, что информационная гигиена также включает в себя контроль над собственным присутствием в онлайн-среде. Дети должны понимать, что их цифровой след — это реальная проекция их деятельности, которая может повлиять на их будущее в профессиональной и личной жизни. Это подводит нас к необходимости формирования так называемой «цифровой осознанности», которая становится важным аспектом образовательной политики во многих странах.

Современная школа — это не только место, где дети получают академические знания, но и пространство, где закладываются основы их гражданских и социальных компетенций. Одной из таких компетенций является спо-

собность уверенно и безопасно функционировать в цифровом мире. И хотя на первый взгляд может показаться, что подрастающее поколение «больше знает» о технологиях, чем старшие поколения, универсальные компетенции работы с информацией у них, как правило, либо не развиты, либо формируются спонтанно.

Интервью с педагогами и психологами показывают, что многие школьники не осознают рисков, связанных с передачей личных данных в сети, заходом на подозрительные сайты или чрезмерным использованием гаджетов. Проблема становится еще серьезнее, когда дети сталкиваются с манипуляцией онлайн-контента или оказываются жертвами кибербуллинга.

Кроме того, информационный перегруз становится причиной таких явлений, как цифровая усталость и снижение когнитивных способностей. Школьники все чаще теряют способность концентрироваться на одном источнике информации, так как привыкли к динамическому потреблению контента.

Именно поэтому формирование у детей навыков информационной гигиены — это насущная задача любой образовательной системы, стремящейся адаптироваться к вызовам современного мира.

В рамках учебного процесса обучение информационной гигиене может включать в себя следующие ключевые аспекты:

- Медиаграмотность и критическое мышление. Школьникам необходимо учить анализировать информацию, оценивать её достоверность и проверять источники. Например, работа с терминами, такими как «фейковые новости», «кликбейт», «манипуляция», может стать важным этапом в формировании технологий анализа контента.
- Кибербезопасность. Среди ключевых навыков — защита персональных данных, умение распознавать фишинговые атаки, избегать подозрительных ссылок и понимать важность сложных паролей. Образовательные модули по кибербезопасности становятся все более популярными в школах.
- Управление цифровым временем. Это умение предотвращать цифровую зависимость, ограничивать время, проводимое за экраном, и балансировать между онлайн и оффлайном.
- Создание и управление цифровой репутацией. Школьникам нужно учить тому, как их онлайн-активность влияет на их репутацию, и почему следует быть осторожным с публикацией любой информации в интернете.
- Этическое потребление контента. Интернет — это зона, где действуют определенные нормы этического по-

ведения. Школьники должны быть информированы о последствиях распространения оскорбительного контента, участия в травле и других действиях, которые могут нанести ущерб другим пользователям сети.

Обучение навыкам информационной гигиены должно быть включено в систему общественного образования. Однако успех этого процесса напрямую зависит и от учителей, и от родителей, которые играют важнейшую роль в создании экологичной цифровой среды для ребенка.

Учителя, к примеру, могут вводить элементы обучения информационной гигиене на уроках информатики, истории, обществознания или даже литературе. Простые упражнения, связанные с проверкой источников информации, анализом новостей или правилами поведения в интернете, способны воспитать у школьников базовые навыки. Курсы по медиаграмотности и кибербезопасности могут быть внедрены в школьную программу как самостоятельные дисциплины.

Родители в свою очередь должны быть активными партнерами в этом процессе. Регулярное обсуждение с детьми их онлайн-активности, совместное исследование надежных источников данных и установление разумных правил использования гаджетов — это лишь некоторые из шагов, которые помогут воспитать у ребенка зрелое отношение к цифровой среде.

Несмотря на очевидную важность информационной гигиены, внедрение этой концепции в школьное образование сопровождается рядом трудностей. Среди них можно выделить:

- недостаточную подготовленность учителей к преподаванию подобных дисциплин;
- отсутствие унифицированной программы, охватывающей все аспекты цифровой грамотности;
- чрезмерное бюрократическое давление на педагогов, что снижает мотивацию к новым инновациям;
- сложность взаимодействия с родителями, которые также могут быть недостаточно осведомлены о рисках цифровой среды.

Вместе с тем для преодоления этих вызовов необходимы системные меры, включающие разработку национальных стратегий цифровой грамотности, профессиональную переподготовку педагогов и более активное вовлечение родителей в образовательный процесс.

Информационная гигиена — это жизненно важный навык для школьников в XXI веке. В условиях цифровизации знаний способность критически воспринимать информацию, защищать свои данные и выстраивать здоровое взаимодействие с технологиями становится неотъемлемой частью успешного будущего каждого ребенка. Школа, как главный институт воспитания и обучения, должна играть ведущую роль в формировании этих компетенций.

Эффективное обучение информационной гигиене потребует совместных усилий учителей, родителей и властей. Только системный подход, основанный на передовых методиках и постоянной адаптации к запросам времени, сможет подготовить подрастающее поколение к безопасному и осознанному использованию цифровых технологий.

#### Литература:

1. Иванов, И. И. Информационная гигиена для школьников: учебное пособие. / И. И. Иванов. — 3-е изд. — Москва: Просвещение, 2020. — 210 с. — Текст: непосредственный.
2. Петров, П. П. Основы цифровой грамотности: теория и практика. / П. П. Петров. — 2-е изд. — Санкт-Петербург: Лань, 2019. — 320 с. — Текст: непосредственный.
3. Смирнова, А. В. Методы обучения информационной безопасности в школе. / А. В. Смирнова. — 4-е изд. — Казань: Магариф, 2021. — 190 с. — Текст: непосредственный.
4. Сергеев, В. К. Цифровая грамотность и медиабезопасность: учебник для педагогов. / В. К. Сергеев. — 1-е изд. — Новосибирск: Наука, 2018. — 250 с. — Текст: непосредственный.
5. Николаева, Е. А. Современные подходы к цифровой гигиене. / Е. А. Николаева. — 2-е изд. — Екатеринбург: У-Фактория, 2022. — 275 с. — Текст: непосредственный.

## Запуск и развитие речевых навыков у детей раннего возраста посредством сенсорно-тактильного игрового пособия «ТАФИ»

Салисова Надежда Борисовна, старший воспитатель  
МБДОУ Детский сад № 56 «Теремок» г. Улан-Удэ

*В данной статье говорится о том, что игры с «мягким» дидактическим материалом пособия «ТАФИ» — это важная деятельность детей раннего возраста. Уникальность пособия в том, что для раннего возраста это безопасно, комфортно, затрагивает все образовательные области, развивает сенсорные эталоны детей.*



**Ключевые слова:** мягкая педагогика, сенсорно-тактильное игровое пособие ТАФИ, ранний возраст, безопасно, комфортно.

Речь формируется в первые годы жизни ребенка. Процесс становления речи очень индивидуален и зависит от многих факторов: это социальная среда, пол ребенка (принято считать, что мальчики начинают говорить позже девочек), психологический контакт с матерью, физиологическое развитие, функционирование головного мозга.

Ранний возраст (от рождения до 3 лет) — особый период в жизни ребенка. По интенсивности развития, по сложности задач, решаемых на этом этапе, первые годы жизни не имеют себе равных. А еще это самый благоприятный период для усвоения основ родной речи.

Формирование речи на протяжении первых трех лет жизни ребенка, как показывают многочисленные исследования, — не просто количественное накопление словаря. Это сложнейший нервно-психологический процесс, который происходит в результате взаимодействия ребенка с окружающей средой и в ситуации общения со взрослым.

Уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений рук. Тренировка мелкой моторики рук стимулирует общее развитие ребенка и особенно положительно влияет на развитие речи. Чем меньше ребенок, тем больше его желание двигаться, хватать все руками, исследовать. Движения развивают не только мышцы, но и мозг, способность ощущать, воспринимать, анализировать.

Для появления и правильного развития речи ребенку необходима речевая среда. Имея даже достаточно развитый речевой аппарат, сформированный мозг, хороший слух, ребенок без речевого окружения никогда не заговорит.

Опираясь на задачи по развитию речи, я решила применить в работе с детьми методику «Мягкая педагогика», разработанную доцентом кафедры дошкольного образования института детства и артпедагогике Томского государственного педагогического университета, кандидатом психологических наук Еленой Дмитриевной Файзуллаевой и магистром педагогики, директором компании ТАФИ Татьяной Дмитриевной Фицнер.

Игры с «мягким» дидактическим материалом пособия «ТАФИ» — это важная деятельность детей раннего возраста. Уникальность пособия в том, что для раннего возраста это безопасно, комфортно, затрагивает все образовательные области, развивает сенсорные эталоны детей.

А накопленный в раннем возрасте сенсорный опыт детей — это основа познавательного развития и речевого развития.

Сегодня я хочу познакомить Вас с игровыми пособиями, которые я применяю в своей работе, а это «Шифоновая радуга», «Мягкий театр», «Мнушки», «Вязаная графика».

«Шифоновая радуга» — это арт-методика рисования тканью для детей раннего возраста.

Она позволяет в доступной игровой форме создать основу для дальнейшего речевого, развития детей.

Шифоновая ткань представляет собой нежный, приятный на ощупь и очень податливый материал, пригодный для любой детской деятельности. Его основными характеристиками являются открытость, многофункциональность, комфортность. Они делают его незаменимым средством для работы с детьми раннего возраста. Этому есть ряд объяснений.

1. Взаимодействие с тканевыми материалами обогащает сенсорный опыт малышей. Характерные качества шифона создают эффект нежного мамино «поглаживания», что позволяют ребенку почувствовать себя в безопасности, особенно это важно в период адаптации.

2. В процессе совместного с педагогом «рисования тканью» ребенок попадает в ситуацию делового взаимодействия, когда он получает первый опыт сотрудничества, учится согласовывать свои действия с действиями другого человека, соблюдать общий темп деятельности и т. д.

3. Ткань прекрасно подходит для обыгрывания игровых ситуаций и создания творческих образов. Взаимодействуя с тканью путем ее сминания, скручивания, расправления, ребенок легко трансформирует различные сюжеты. Так развивается его творческие начала, воображение, стимулируется развитие мелкой моторики, а следом и речи.

Таким образом, тканевый конструктор «Шифоновая радуга» — универсальное многофункциональное пособие, которое может быть использовано как в подгрупповой, так и индивидуальной работе, быть частью основной образовательной деятельности или предлагаться детям в качестве материала для самостоятельного творчества (под присмотром взрослого из соображений безопасности). Все это позволяет отметить его содействие всестороннему развитию дошкольников, что полностью отвечает требованиям ФГОС.

«Мягкий театр» в наборе мягкие рукавички, которые могут перевоплощаться в разных персонажей. Такие игры — полезны современным детям, у которых много детально проработанных игрушек и нет пространства для развития воображения. Дети учатся подражать голосам героев. Постановки могут носить воспитательный и образовательный характер.

Игровое пособие «Меховой театр», развивает фантазии и воображения — дети могут придумывать собственные истории и образы, учиться выражать свои эмоции через игровые ситуации. Развитие коммуникативных навыков — интерактивные игры с варежками способствуют развитию речи, умению слушать и взаимодействовать с другими участниками. Эмоциональное развитие — через игру дети учатся понимать и выражать свои чувства, что способствует развитию эмоционального интеллекта.

«Мнушки» — это мягкие мячики. Есть набор, в который входит 6 базовых цветов и набор с расширенной палитрой. С их помощью организуют игры на сброс психоэмо-

ционального напряжения и развития мелкой моторики. Мнушки можно сжимать, сминать, играть в «снежки», устраивать «салюты», играть в игру «Попади в цель». Мячики — мягкие, нетравмоопасные, бесшумные. Идеально подходят для таких игр. Помогают сохранять благоприятный психологический микроклимат в группе.

Также с Мнушками можно организовывать речевые, моторные игры, использовать как элементы текстильных картин и персонажей текстильных сказок. Мнушка может перевоплотиться в колобка, капельку, другой предмет или персонажа.

#### «Вязаная графика»

Текстильные карандаши — вязаные веревочки разной длины. С их помощью можно создавать текстильные картины, сказки со сменой объектов в процессе повествования, что способствует накоплению словарного запаса и развитию речи ребенка.

Набор может служить нейротренажером для развития полушарий головного мозга. Совместное рисование развивает у детей социально-коммуникативные навыки.

#### Литература:

1. Файзуллаева Е. Д. «Мягкая педагогика» воспитание раннего возраста — М: Цветной мир», 2020
2. Галигузова Л. Н. Педагогика детей раннего возраста: учебное пособие / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. — М.: ВЛАДОС, 2007.
3. Казунина И. И. Первые игры и игрушки. Игровая среда от рождения до трёх лет: учебно-методическое пособие для реализации комплексной образовательной программы «Теремок» / И. И. Казунина, И. А. Лыкова, В. А. Шипунова. — М.: Цветной мир, 2018.
4. Касаткина Е. И. Дидактические игры для детей раннего возраста: методическое пособие для реализации комплексной образовательной программы «Теремок» / Е. И. Касаткина; под ред. И. А. Лыковой, О. С. Ушаковой. — М.: Цветной мир», 2018.
5. Осарина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осарина. — СПб.: Питер, 2011.

## Музыкотерапия в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Чистякова Наталья Николаевна, воспитатель  
МАДОУ «Детский сад № 464 г. Челябинска»

*Статья посвящена вопросам использования музыкотерапии в работе с детьми с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья); предлагаются к рассмотрению различные методики арт-терапии.*

**Ключевые слова:** музыкотерапия, арт-терапия, дети с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), коррекция, музыка.

Музыкотерапия занимает особое место среди современных видов арт-терапии. В России интерес к проблеме взаимосвязи музыки и медицины возник в начале XX века, когда по инициативе В. М. Бехтерева в России в 1913 году был основан совет, согласно изучению музыкально-терапевтических результатов. В него вошли ряд видных врачей и представителей музыкального мира. Специальные исследования С. С. Корсакова, В. М. Бехтерева, И. М. Догеля, И. М. Сеченова, И. Р. Тарханова, Г. П. Шипулина и др. выявили позитивное влияние му-

Также оно — бережно к психоэмоциональному состоянию детей. Если рисуя, ребенок вышел за границы холста, что-то не получилось — он легко может исправить. Это не создает напряжения, как неудавшаяся картина на бумаге.

Игры с мягкими предметами полезны для формирования личности детей по всем направлениям. Они положительно влияют на раскрытие умственного и речевого потенциала, на развитие физических, познавательных, художественно-эстетических и социально-коммуникативных способностей.

В заключении хочется сказать, что формирование речевых навыков у детей раннего возраста происходит естественным образом, когда малыш растёт в принимающей среде, в которой обеспечены возможности для его непрерывного развития. Задача педагога в период раннего детства — обеспечить ребенка вниманием, поддержкой, общением и для этого нам в развитии малышей помогает созданная «мягкая образовательная среда».

зыки в разнообразные концепции организма человека: сердечно-сосудистую, двигательную, дыхательную, центральную нервную системы. В Российской Федерации во второй половине XX века арт-терапия разрабатывается и применяется в лечебных, а также коррекционных целях как в разных направлениях медицины, действительно в психологии, в частности, в специальной психологии [1].

По мнению И. Г. Галаянт, арт-терапия применяет зрительный «язык», а также пластичный. На сегодняшний день это очень важно при работе с «особым» ребенком,

который не может сформулировать словами собственное положение, проблему, вопрос. Жест, движение, пантомимика под музыку дают возможность ребёнку сказать то, что он не может выразить словами [2].

С. В. Шушарджан считает, что некоторые особенности вокальной методики в работе с детьми с ограниченными возможностями благотворно влияют на всю систему их организма. Преподаватель вокала, а также доктор медицинских наук С. В. Шушарджан в 1991 г. первым внедрил термин «вокалотерапия», которым называют особый набор упражнений и определенную систему пения, имеющую коррекционно-оздоровительную нацеленность. Применение вокала в решение этой трудности на самом деле целесообразно, ибо пением можно так воздействовать на большой орган и всю систему, чтобы вызвать в нем здоровую вибрацию. Характеризующим в данном факте считаются следующие составляющие его методики, что базируется на древнекитайском учении пяти звуков (пентатонике), определенных первоэлементам. Первое, на что сконцентрировал свое внимание педагог пение не может существовать без верной постановки дыхания. В свою очередь, правильное дыхание приводит к увеличению большого количества резервных возможностей организма ребенка с отклонениями в формировании (к примеру, правильное дыхание может помочь больным с бронхиальной астмой) [3].

Алвин Джульетта считает, что каждая музыкальная работа контролируется, основным способом, при помощи слуха. Звуки имеют все шансы порождать эмоции и откладываться на сознательном либо интуитивном уровне. Они готовы вновь появляться в сознании и порождать те же эмоции, которые человек пережил, услышав их в первый раз. Умение запоминать звучания и их очередность нужно для освоения словесного и невербального разговорного стиля или языка музыки. Либо снижать тон, пропевая гласные, такие как «А» либо «У». С целью подтолкнуть детей к осознанию вокального процесса, во время вокала предложить ему изобразить линию, имитирующую перемещение звука. Наблюдая за перемещением руки по листу, ребенок видит, как линия соотносится с длительностью ноты, увеличиваясь до тех пор, пока тянется звучание. Можно усложнить упражнение: ребенку необходимо следить за линией пальцем, изображает ее непосредственно в период пения. Активная связь со звуком, который ребенок производит непосредственно сам, все еще не требует участия когнитивных процессов, таким образом, ребенок сразу же наблюдает итог собственных действий. Но стимуляция интеллектуальной работы становится заметной. Ребенок начал понимать мысль факторов и следствий. Он осознает, как приобрести определенные звучания либо подготовиться к движению, приводящему к предсказуемому результату [4].

Е. Н. Котышева разработала программу групповой музыкальной психокоррекции «Мы друг другу рады!», которая направлена на социальную адаптацию детей-инвалидов, имеющих в анамнезе расстройства аутистического спектра,

синдром Дауна, умственную отсталость, ДЦП, органические поражения центральной нервной системы, соматические заболевания, нарушения зрения и др. По мнению автора пение развивает дыхание, речь, учит формам выражения невербальных контрастных эмоциональных состояний, развивает умение переключаться в различные эмоциональные состояния, используя выразительные интонации, движения, темброво-шумовые эффекты [5].

Предлагаем дидактические коррекционные пальчиковые игры, которые можно использовать в практике работы с детьми с ОВЗ.

а) «Птичка» (В. Цвынтарный)

Ладони повернуты к себе, большие пальцы выпрямлены от себя и переплетены (как бы цепляются друг за дружку), большие пальцы — головка, остальные сомкнутые пальцы — «крылья». Помахать ими. При необходимости можно помочь детям зафиксировать позу кисти, помахать «крыльями».

Пальчики — головка,

Крылышки — ладошки.

б) «Птенчики в гнезде» (В. Цвынтарный)

Обхватить левой ладонью — «гнездо», все пальцы правой руки — «птенцы» и ими пошевелить. Можно помочь ребёнку сначала удерживать пальцы правой руки, чтобы при движении пальцами, «птенчики открывают рот, кушать хотят», кисть не расцепилась.

Птичка крылышками машет

И летит к себе в гнездо.

Птенчикам своим расскажет,

Где она взяла зерно.

в) «Фу-ты, ну-ты» (И. Гальянт)

Фу-ты, ну-ты,

*(Стучим палочками-клавесами друг о друга крест-накрест)*

Трали — вали,

*(Стучим по полу одновременно правой и левой рукой)*

Едет мышь на самосвале,

*(Делаем вращательные движения клавесами относительно друг друга)*

Рядом с нею Васька — кот!

*(Стучим клавесами друг о друга торцами)*

Удивляется народ».

*(Пожимаем плечами)*

Обращаясь к вопросу о результатах арт-терапевтического воздействия музыки на динамику изменений имеющих нарушений у детей, И. Г. Гальянт выдвигает мысль, что в арт-терапевтическом процессе важен не результат и сам процесс постижения своего внутреннего мира. Музыкальная арт-терапия способствует воздействию на психологические внутренние состояния, бессознательные переживания, обеспечивая принятие ситуации и готовность к изменениям. Терапия искусством формирует позитивное, радостное восприятие жизни с ее проблемами, способность находить разные способы и средства для достижения цели, развивает скрытые задатки творческих способностей и одарённости [6].

Таким образом, мы видим, что известные педагоги считали, что музыка является могучим стимулятором мысли, без которого практически невозможно полноценное умственное развитие ребёнка. Именно благодаря коррекци-

онным педагогам наметилась устойчивая тенденция к изучению музыки, как вида искусства, которое способно эффективно воздействовать не только на эмоциональную, но и на интеллектуальную сферу детей.

Литература:

1. Блинов О. А. Процесс музыкальной психотерапии: Систематизация и описание основных форм работы // Психол. журнал, 1998. — № 3.
2. Галянт И. Г. Коррекция детского аутизма средствами арт-педагогика / И. Г. Галянт // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования - Челябинск, РЦОКИО, 2019. — С. 68–72.
3. Шушарджан С. В. Руководство по музыкотерапии / С. В. Шушарджан. – М.: ОАО Издательство «Медицина», 2005. – 480 с.
4. Алвин Дж., Музыкальная терапия для детей с аутизмом / Дж. Алвин, Э. Уорвик. — М., 2004. -105с.
5. Котышева Е. Н. Мы друг другу рады! : музыкально-коррекционные занятия для детей дошкольного возраста / Е. Н. Котышева. — Санкт-Петербург: ИПЦ «КАРО», 2013. — 192 с. ISBN: 978–5–9925–0888–8
6. Галянт, И. Г. Креативные практики в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста // Актуальные проблемы дошкольного образования: риски, возможности, перспективы». Сборник статей XVII Международной научно-практической конференции: в 2 ч. — Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А.Миллера», 2019. С.53–56

## **Совместная деятельность воспитателя с детьми: как выполнить требования ФГОС ДО (из опыта работы)**

Шехтерле Ирина Юрьевна, воспитатель;

Захарова Оксана Петровна, воспитатель

МАДОУ детский сад комбинированного вида № 5 «Золотой ключик» г. Курганинска (Краснодарский край)

Для успешной и результативной работы с детьми необходимо соблюдать одно из требований ФГОС дошкольного образования — это совместная, партнерская деятельность педагога и ребенка. Совместную работу педагог реализует посредством абсолютно любых видов детской деятельности. Воспитатель выбирает формы и методы работы в зависимости от контингента детей, их уровня развития и того, что он хочет решить.

Что дает совместная, партнерская деятельность с детьми? Каков ее результат? Она способствует развитию у ребенка активности, самостоятельности, интереса к происходящему, умения принимать решения, вызывает стремление к достижению желаемого результата, благоприятствует эмоциональному комфорту. В основе совместной деятельности всегда лежит умение вести диалог с детьми. В ходе диалога (совместной деятельности) происходит обмен информацией, действиями, планирование и осуществление общей деятельности. При наличии данных процессов ребенок из индивида становится субъектом, т. е. он начинает осознавать себя, свои цели, интересы, занимает определенную позицию, является полноценным участником образовательных отношений. Раньше воспитатель навязывал детям ту работу и деятельность, которую сам выбрал, задумал и осуществил. Сейчас воспитатель вместе с детьми выбирает и планирует ту или иную деятельность и способ осуществления задуманного.

Конечно, и здесь без правил не обойтись. Правила эти нужны для систематизации выполнения совместной деятельности согласно требованиям ФГОС дошкольного образования.

Правило № 1

Если совместно с детьми были выбраны деятельность, цель, мотив, действия, то всегда надо довести дело до конца, хотя бы для того чтобы получить результат, а не бросать начатое и не хвататься за другое. Здесь грамотный подход педагога (воспитателя) поможет детям понять всю важность соблюдения данного правила.

Правило № 2

Если желаемое ребенком действие является невозможным по ряду каких-либо причин, а такое случается (например, нет нужного материала или же его недостаточно и т. п.), то тон воспитателя, который сообщает о невозможности данного выбора, должен быть дружественно-разъяснительным, а не повелительным.

Правило № 3

Не делайте за детей то, что они могут выполнить сами. Их выбор — это их действие и их результат. Возьмите на себя только то, что они не могут выполнить сами, остальное предоставьте делать им самим.

Правило № 4

Не давайте детям полностью готовых решений и не навязывайте свои, такие действия не будут являться со-









вместно-партнерскими, а будут исключительно вашими. У ребенка может пропасть желание что-либо делать самому, пропадет интерес. Например, представьте, что вас пригласила к себе подруга вместе испечь вкусный пирог по общему рецепту. И она говорит вам: «Так, возьми рецепт, достань миксер, начни взбивать сначала яйца. Да как ты взбиваешь? Не ту скорость включила. Не так!..» Вряд ли у вас будет желание и интерес продолжать работу.

#### Правило № 5

Работайте вместе с детьми по мере возможности в том же положении, с теми же материалами. Приведу пример, как с юмором описывает «совместную деятельность» английский писатель Дж. К. Джером: «Я не могу спокойно сидеть и смотреть, как кто-нибудь трудится. Мне хочется принять участие в его работе. Обычно я встаю, начинаю рассказывать по комнате, заложив руки в карманы, и ука-

зывать, что надо делать. Такая уж у меня деятельная натура». Так вот, пусть дети видят, что вы вместе с ними, а не над ними. Ведь совместно — значит на равных.

#### Правило № 6

Проводите с детьми анализ различных ситуаций посредством диалога. Уважайте мнение каждого ребенка.

#### Правило № 7

Старайтесь как можно чаще результат совместной работы с детьми ставить в ситуацию успеха. Это дает детям мощный стимул и желание для дальнейшей совместной образовательной деятельности, получения новых знаний, умений и навыков.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что совместная деятельность и партнерские отношения в образовании детей являются той самой золотой серединой между остальными типами и видами деятельности и отношений.

#### Литература:

1. Российское дошкольное образование. Сборник нормативных документов. — Москва : Национальное образование, 2023. — 388 с.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? — Москва : Издательство АСТ, 2019. — 304 с.

## Организация игровой деятельности детей в соответствии с требованиями стандарта дошкольного образования

Яблокова Валентина Сергеевна, воспитатель;  
Макаева Кристина Александровна, воспитатель;  
Гудимова Любовь Гедиминасовна, воспитатель  
МАДОУ Центр развития ребенка — детский сад № 19 г. Курганинска

*Статья посвящена анализу особенностей организации игровой деятельности по новым стандартам и пути ее решения.*

**Ключевые слова:** *игровая деятельность, ребенок, игра, дошкольное образование, образовательный процесс, игровая деятельность детей.*

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) игровая деятельность является важной частью образовательного процесса в дошкольных учреждениях. Этот стандарт подчеркивает значимость игры как основного средства развития детей, учитывая их психофизические особенности и возрастные характеристики. В данной статье мы рассмотрим ключевые аспекты организации игровой деятельности детей в контексте требований ФГОС ДО.

### 1. Принципы организации игровой деятельности

Чтобы соответствовать требованиям стандарта, необходимо опираться на следующие принципы:

#### 1.1. Доступность и безопасность

Игровая деятельность должна быть доступна для всех детей, независимо от их физического или психологического состояния. Важно обеспечить безопасные условия для игр, чтобы дети могли беспрепятственно проявлять свои способности.

#### 1.2. Индивидуализация и дифференциация

Образовательный процесс должен учитывать индивидуальные потребности и интересы каждого ребенка. Игры могут варьироваться по уровню сложности, чтобы задействовать детей с разными психологическими и физическими возможностями.

#### 1.3. Комплексный подход

Организация игровой деятельности должна сочетать в себе различные виды игр: сюжетно-ролевые, дидактические, подвижные и др. Это поможет развивать у детей разнообразные навыки и умения.

### 2. Роль взрослого в организации игры

Взрослый выполняет несколько ключевых ролей в организации игровой деятельности:

#### 2.1. Наблюдатель

Взрослый должен внимательно следить за игрой, чтобы своевременно вмешиваться в случае необходимости, а также фиксировать динамику взаимодействия между детьми.

#### 2.2. Поддержка и помощь

Важно быть поддерживающим. Взрослый может задавать вопросы, помогать детям находить решения и предоставлять необходимые ресурсы для реализации их идей.

#### 2.3. Моделирование и демонстрация

Взрослый должен демонстрировать образцы игровой деятельности, создавая условия для подражания и вдохновения для детей. Это может быть как показ игры, так и участие во взаимодействии с детьми.

### 3. Виды игр в соответствии с ФГОС ДО

#### 3.1. Сюжетно-ролевые игры

Эти игры способствуют развитию фантазии и социального взаимодействия. Дети учатся понимать различные роли, принимать решения и действовать в определенных ситуациях.

#### 3.2. Дидактические игры

Они могут быть направлены на обучение основам математики, языка, экологии и другим образовательным областям. Такие игры помогают детям осваивать знания в увлекательной форме.

#### 3.3. Подвижные игры

Они важны для развития физической активности. Подвижные игры способствуют формированию двигательной культуры и укреплению здоровья.

#### 3.4. Игры с использованием цифровых технологий

В соответствии с требованиями современности, стоит использовать возможности цифровых технологий: образовательные приложения и игры, которые помогают детям развивать необходимые навыки в игровой форме.

### 4. Планирование игровой деятельности

#### 4.1. Разработка плана

Планирование игровой деятельности должно быть гибким и адаптивным. Учитывайте интересы детей, сезонные изменения и праздники. Важно предусмотреть различные варианты игр, чтобы поддерживать интерес детей.

#### 4.2. Мониторинг и оценка

Необходимо регулярно оценивать успехи и достижения детей. Это поможет внести изменения в организацию игрового процесса и улучшить качество образования.

#### 4.3. Взаимодействие с родителями

Вовлечение родителей в игровую деятельность может значительно обогатить опыт детей. Регулярные встречи и обсуждения помогут создать единое образовательное пространство.

### 5. Рекомендации по организации игровой деятельности

5.1. Учитывайте возрастные особенности: Выбор игр должен соответствовать возрасту детей. Младшие дети лучше воспринимают игры с простыми правилами и яркими материалами, в то время как старшие могут заниматься более сложными и стратегическими играми.

5.2. Гибкость в подходах: Будьте готовы адаптировать игру под интересы и потребности участников. Если дети проявляют интерес к какому-то направлению, используйте это в процессе.

5.3. Вовлечение всех участников: Следите за тем, чтобы каждый ребенок был вовлечен в процесс и имел равные возможности для участия. Это особенно важно при организации групповых игр.

5.4. Обсуждение результатов: После завершения игры полезно провести обсуждение. Это поможет детям понять, что они узнали, какие эмоции испытали и какие навыки развили.

5.5. Использование технологий: В современных условиях можно использовать цифровые платформы для организации игр, что расширяет возможности и делает процесс более интересным.

### 6. Организация предметно пространственной развивающей среды для организации игровой деятельности

Одним из основных принципов дошкольного образования, является амплификация (обогащение) условий развития дошкольников. Поэтому в третьем разделе Стан-

дарта — «Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования» среди условий, необходимых для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, подчеркивается:

— создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности;

— поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т. д.);

— поддержка спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства.

Это важнейшая часть работы педагогов, от реализации которой зависит успешное развитие ребенка, что позволит педагогу достичь формирование целевых ориентиров, обозначенных в Стандарте.

Продуманный подбор игрового материала способствует тому, что игры детей становятся тематически разносторонними. Расширение игровых интересов приводит к тому, что дети стремятся отображать в играх все более разнообразные события.

Важно вовремя осуществить поддержку спонтанной игры детей, ее обогащать, обеспечить время и пространство для игры дошкольников.

### Заключение

Организация игровой деятельности детей в соответствии с требованиями ФГОС ДО, является важной задачей для педагогов дошкольного образования. Правильный подход к игре может значительно повысить эффективность образовательного процесса, способствовать развитию различных навыков у детей и сделать обучение интересным и увлекательным. При этом важно помнить, что игра — это основной способ познания мира для детей, и ее правильная организация открывает широкие возможности для их развития и социализации.

#### Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ
2. Проект Федерального государственного образовательного стандарта.
3. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.
4. Слепцова И. Ф. Основы личностно-ориентированного взаимодействия воспитателя с детьми дошкольного возраста: теория и практика // Дошкольное воспитание. — 2007 — № 3
5. Тверитина Е. Н. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях. — М.: Просвещение, 2006.
6. Играют взрослые и дети: из опыта работы дошкольных образовательных учреждений России / сост. Т. Н. Доронова. — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2010.



# ПСИХОЛОГИЯ

## Склонность к нарушению пищевого поведения у студентов

Гасанова Тамам Ханлар Кзы, студент магистратуры  
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

*В статье представлены результаты изучения склонности к нарушению пищевого поведения у студентов.*

**Ключевые слова:** нарушения пищевого поведения, студенты.

Под нарушением пищевого поведения в психологической науке понимаются обусловленные расстройства поведения, связанные непосредственно с приемом еды. Диапазон нарушения пищевого поведения крайне широк: от нервной анорексии до выраженного ожирения. Если в первом случае, крайней пик такого поведения проявляется в летальном исходе человека, то во втором — до выраженных нарушений всех органов человека в результате переедания [3].

Достаточно распространенной причиной появления склонности к нарушениям пищевого поведения является реакция на внешние события (проживания горя, эмоциональных дистрессов, последствия несчастных случаев и т. п.). Особенно часто они максимально выражены у людей, физиологически склонных к такому поведению (полных или излишне худых).

Феномен пищевого поведения заключается одновременно в нескольких аспектах: в ценностном отношении к еде, в стереотипе питания и в деятельности, направленной на формирование и ориентацию образа тела. Существуют различные предикторы формирования нарушения пищевого поведения, к которым можно отнести: традиционные социальные ценности, жизненный опыт, особенности функционирования высших психических функций и личностные особенности индивида. Так, психологическими особенностями лиц со склонностью к нарушениям пищевого поведения являются искаженное восприятие собственного тела или его полное избегание, неудовлетворенность собственной внешностью, неадаптивные стратегии поведения. Стоит отметить, что проблема нарушений пищевого поведения влечет за собой изменения в сфере социального взаимодействия и эмоционального интеллекта.

Исследование проводилось на базе ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» при участии 82 студентов в возрасте от 18 до 24 лет.

Целью эмпирического исследования стало изучение склонности к нарушениям пищевого поведения у студентов.

В исследовании были использованы следующие методики:

1. Опросник пищевого поведения (DEBQ) Т. Стриена.
2. Шкала оценки пищевого поведения (ШОПП) Д. М. Гарнера в адаптации О. А. Ильчика, С. В. Сивухи, О. А. Скугаревского и С. Суихи использовалась для анализа у студентов поведения, чувств и физиологических симптомов, характерных при пищевых нарушениях. В методике выделено 7 субшкал: «Стремление к худобе», «Булимия», «Неудовлетворенность телом», «Неэффективность», «Перфекционизм», «Недоверие в межличностных отношениях», «Интероцептивная некомпетентность».

Полученные результаты отображены на рисунке 1.

Таким образом, наиболее выраженным типом пищевого нарушения у студентов является эмоциогенное поведение (среднее значение=3,4, max=5). Так, респондентам свойственно потребление пищи не из-за голода, а из-за подавленного или негативного эмоционального состояния. Желание поесть у студентов чаще возникает из-за раздражения, страха или тревоги, а также когда нечего делать, чувства одиночества или, наоборот, сильного эмоционального возбуждения.

Менее выражено у студентов ограничительное поведение (среднее значение=1,9, max=5). При таком пищевом поведении респонденты намеренно ограничивают себя в приемах пищи из-за желания достигнуть желаемого веса или в качестве его удержания.

Наименее выраженным типом пищевого нарушения у респондентов является экстернальное поведение (среднее значение=1,2, max=5). Так студентам практически не характерно употреблять пищу, руководствуясь только ее внешним видом, запахом, текстурой, вопреки чувству голода.

Далее, мы проанализировали выраженность симптомов нарушений пищевого поведения у респондентов. Полученные результаты отображены на рисунке 2.

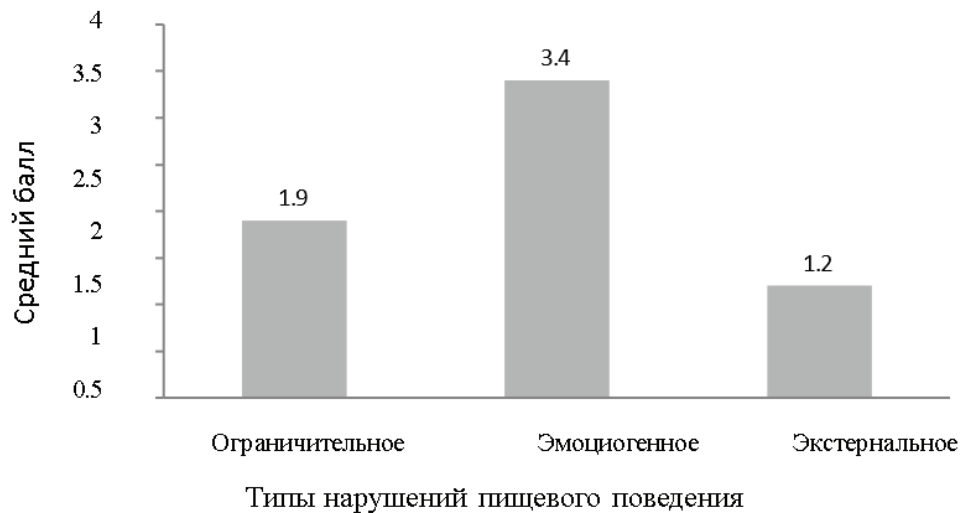
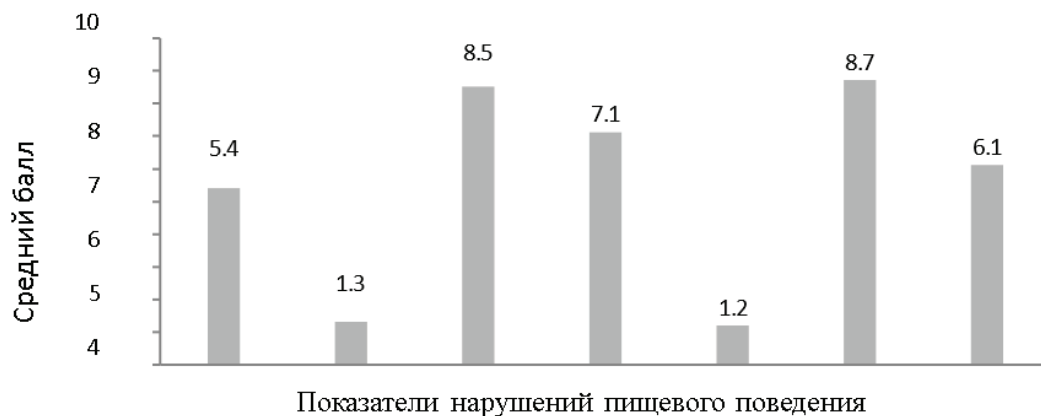


Рис. 1. Выраженность типов нарушений пищевого поведения у респондентов (ср. б)



*Примечание: 1- стремление к худобе, 2-булимия, 3-неудовлетворенность телом, 4-неэффективность, 5-перфекционизм, 6-недоверие в межличностных отношениях, 7- интероцептивная некомпетентность.*

Рис. 2. Выраженность показателей нарушений пищевого поведения у респондентов (ср. б.)

Таким образом, наиболее выраженный показатель у респондентов определен по шкале «Недоверие в межличностных отношениях» (среднее значение=8,7, max=9). Данный результат свидетельствует о том, что студентам характерно чувство отстраненности от контактов с окружающими. Показатель по шкале «Неудовлетворенность телом» (среднее значение=8,5, max=9) свидетельствуют о том, что респондентам свойственно искаженное восприятие собственного тела, а именно некоторых его частей чрезмерно большими. Сами респонденты отмечали, что таковыми считают область бедер и груди. Высокая выраженность определилась по шкале «Неэффективность» (среднее значение=7,7, max=9). Так, респондентам характерно ощущение чувства одиночества, сниженное чувство безопасности с мнимым восприятием неспособности контролировать собственную жизнь. Показатель по шкале «Интероцептивная некомпетентность» (среднее значение=6,1, max=9) указывает

на то, что у студентов наблюдается выраженный дефицит уверенности в отношении распознавания собственного чувства голода или насыщения. Наконец, показатель по шкале «Стремление к худобе» (среднее значение =5,4, max=9) свидетельствует о том, что респонденты беспокоятся о собственном весе и предпринимают систематические попытки похудеть.

Таким образом, в картине склонности к нарушениям пищевого поведения, студентам в большей степени свойственно потребление пищи не из-за чувства голода, а из-за подавленного или негативного эмоционального состояния. Желание употребить пищу у обследуемых чаще возникает из-за раздражения, подавленности, страха или тревоги, а также из-за скуки или чувства одиночества. Некоторые респонденты отмечают выраженное желание поесть, наоборот, из-за сильного эмоционального возбуждения. Кроме этого, в образе тела, респондентам характерно искаженное восприятие некоторых частей соб-

ственного тела, в частности области бедер и груди. Им свойственно ощущение чувства одиночества, сниженное чувство безопасности с мнимым восприятием неспособности контролировать собственную жизнь. Более того,

у респондентов наблюдается выраженный дефицит в отношении распознавания чувства голода и насыщения. Они чрезмерно беспокоятся о собственном весе и предпринимают систематические попытки похудеть.

#### Литература:

1. Барыльник, Ю. Б. Диагностика и терапия расстройств пищевого поведения: мультидисциплинарный подход [Текст] / Ю. Б. Барыльник // Социальная и клиническая психиатрия. — 2021. — № 1. — С. 50–57.
2. Белякова, Н. А. Пищевое поведение, образ и качество жизни, а также психологический статус больных с алиментарно-конституциональным ожирением [Текст] / Н. А. Белякова, М. Б. Лясникова, Н. О. Милая // Сибирский медицинский журнал (Иркутск). — 2018.- № 2.- С. 20–23.
3. Берковская, М. А. Алекситимия и ее связь с расстройствами пищевого поведения и ожирением [Текст] / М. А. Берковская // Проблемы эндокринологии. — 2022. — № 2. — С. 42–48.

## Особенности эмоционального интеллекта у студентов

Гасанова Тамам Ханлар Кзы, студент магистратуры  
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

*В статье представлены результаты изучения эмоционального интеллекта у студентов.*

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, студенты.

Вопросе изучения эмоционального интеллекта особый интерес представляет тот факт, что только в 2018 году эксперты в рамках психологического и экономического форума внесли данный параметр в топ-10 наиболее важных навыков современности. По нашему мнению, данный момент не является случайным, так как понимание и управление эмоциями является важным не только в коммуникативной или профессиональной деятельности личности, но и в рамках его поведенческих компетенций.

В настоящее время не существует однозначного определения понятию эмоциональный интеллект. Так, Дж. Мейер предположила, что «эмоциональный интеллект — это социальный или «горячий», оперативный вид интеллекта, который оперирует социальной, практической, личностной и эмоциональной информацией; а эмоциональный интеллект рассматривается как часть межличностного интеллекта» [2, с. 269].

Исследование проводилось на базе ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» при участии 82 студентов в возрасте от 18 до 24 лет.

Целью эмпирического исследования стало изучение особенностей эмоционального интеллекта у студентов.

В исследовании была использована методика «ЭМИн» (Д. В. Люсин).

Проблема нарушений пищевого поведения влечет за собой изменения в сфере социального взаимодействия и неразрывно связана с эмоциональным интеллектом человека. Так, изучая показатели эмоционального интеллекта у респондентов, мы получили содержательную

картину данных. Первоначально, наш научный интерес представил анализ субшкал показателей эмоционального интеллекта. Полученные результаты отображены на рисунке 1.

Наиболее выраженный показатель определился по шкале «Контроль экспрессии» (среднее значение=2,7, max=3). Так, респонденты способны контролировать внешние проявления своих эмоций.

Показатель по шкале «Понимание чужих эмоций» (среднее значение=1,8, max=3), указывают на то, что студентам свойственно понимание эмоционального состояния другого человека. Данный процесс происходит преимущественно с учетом внешних проявлений эмоций, например, мимики, жестов или звучания голоса. Однако с учетом полученных данных, у респондентов не наблюдается выраженная чуткость к внутренним состояниям других людей.

Выраженность по шкале «Управление чужими эмоциями» (среднее значение=1,4, max=3) может свидетельствовать о том, что респонденты не способны вызывать у других людей определенные эмоции, а также снижать интенсивность их нежелательных проявлений. У них также не выражена склонность к манипулированию людьми.

Показатель по шкале «Понимание своих эмоций» (среднее значение=1,3, max=3) указывает на то, что у респондентов снижена способность к осознанию собственных эмоций. Таким образом, с одной стороны, студенты затрудняются распознавать и идентифицировать собственное эмоциональное состояние, а с другой — ис-

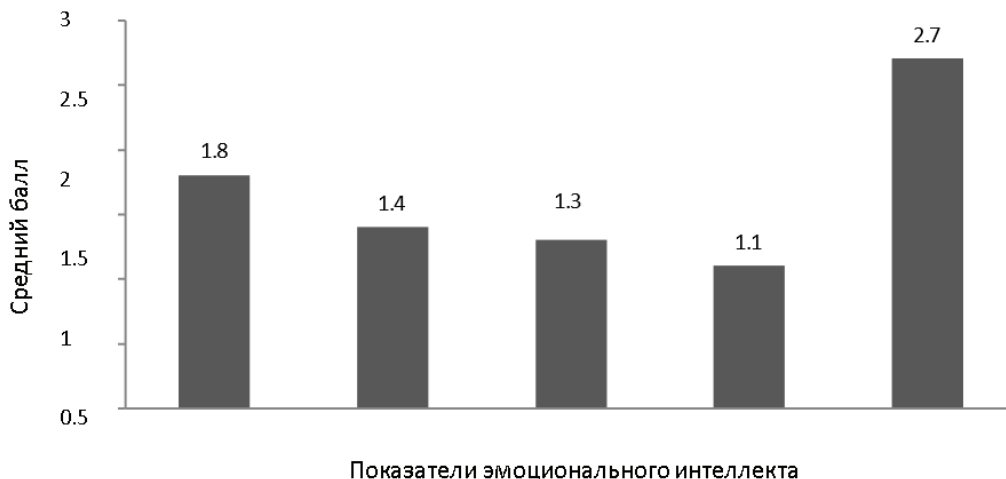


Рис. 1. Выраженность показателей эмоционального интеллекта у респондентов (ср. б.)

пытывают сложности в отслеживании причины появления собственных эмоций и их вербальном описании. Наконец, выраженность по шкале «Управление своими эмоциями» (среднее значение=1,1, max=3) может свидетельствовать о том, что у респондентов снижена способность и потребность к управлению собственными эмоциями. Они не склонны к поддержке желательных эмоций и волевому контролю нежелательных.

По рисунку 2 видно, что максимальная выраженность у респондентов, определилась по шкале «Управление эмоциями» (среднее значение=5,7, max=9). Данный показатель свидетельствует о том, что у студентов относительно сохранна способность к управлению собственными и чужими эмоциями.

Определившийся показатель по шкале «Межличностный эмоциональный интеллект» (среднее значение=5,3, max=9), свидетельствуют о том, что студенты преимущественно склонны к пониманию эмоций других людей. Более того, у них присутствует способность не только к их идентификации, но и к управлению ими.

При этом показатель по шкале «Внутриличностный эмоциональный интеллект» (среднее значение=4,3, max=9) указывает на сниженную способность у респондентов к пониманию и управлению собственными эмоциями.

Наконец, показатель по шкале «Понимание эмоций» (среднее значение=3,6, max=9) свидетельствует о сниженной способности респондентов к пониманию собственных и чужих эмоций.

Таким образом, анализируя эмоциональный интеллект респондентов, мы определили, что они способны к управлению чужими эмоциями, склонны к пониманию эмоций других людей, а также управлению ими. Однако в картине понимания собственного эмоционального состояния, студенты продемонстрировали сниженную способность к их идентификации и управлению. Стоит также отметить, что третья часть всех респондентов, обладая низким уровнем эмоционального интеллекта, не способны правильно дифференцировать собственные эмоции, а также затрудняются вербально выразить их и испытывают сложности в понимании изменений своего состояния.

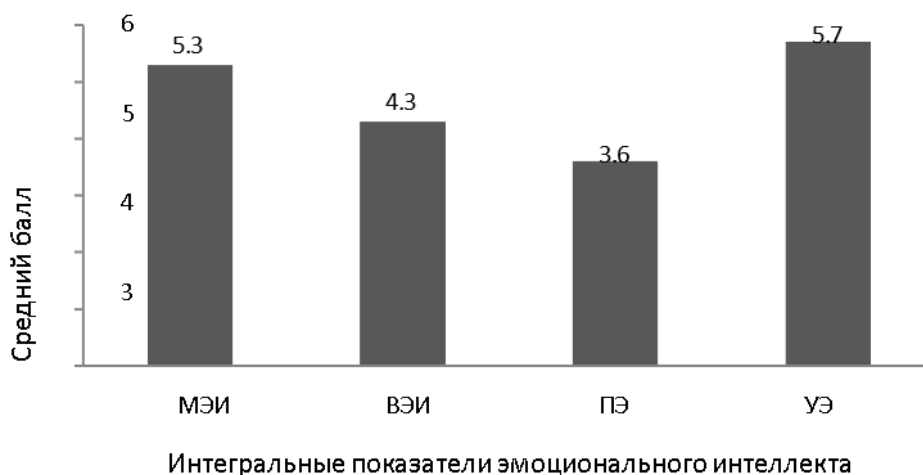


Рис. 2. Выраженность показателей эмоционального интеллекта по интегральным шкалам у респондентов (ср. б.)



Литература:

1. Кочетова, Ю. А. Эмоциональный интеллект старших подростков [Текст]: монография / Ю. А. Кочетова. — Москва: МГППУ, 2022. — 104 с Майер, Дж. Эмоциональный интеллект [Текст] / Дж. Майер, Д. Карузо, П. Саловой // Intelligence. — 2009. — № 27. — С. 267–298.

## Изучение склонности к нарушению пищевого поведения у девушек

Гасанова Тамам Ханлар Кзы, студент магистратуры  
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

*Данная статья раскрывает особенности изучения склонности нарушения пищевого поведения у девушек.*

**Ключевые слова:** пищевое поведение, нарушение пищевого поведения девушек, склонность нарушения пищевого поведения.

Психологическое развитие девушек имеет разнообразные формы в зависимости от семейных отношений, влияния сверстников, личных интересов и целей. Использование обманчивых оправданий помогает скрыть истинные причины отказа от еды в общественных местах. Застроу и др. допускают, что девушки могут говорить о том, что они уже что-то съели, чтобы избежать конфликтов со сверстниками или членами семьи. Ложь приводит к отсутствию доверительных отношений и развитию расстройств и проблем с психическим здоровьем.

Еще один важный аспект позиции в отношении расстройств пищевого поведения заключается в том, что подростки одержимы размышлениями и сбором информации о вариантах питания, качестве пищи и изменениях веса. Если молодые люди с компульсивным перееданием не склонны лгать о своих предпочтениях в еде и намерениях набрать вес, то анорексика любят скрывать свои проблемы и отрицают важность профессиональной помощи.

Депрессивные симптомы наблюдаются у девушек и приводят к заниженной самооценке и невозможности взаимодействовать со сверстниками, решать общие проблемы, делиться опытом. Независимо от расовой принадлежности у девочек недостаточно мотивации, чтобы контролировать свой вес и избегать ненужных и вредных манипуляций с питанием.

Подростки могут чувствовать очарование, отвращение или ужас, и если у них нет надлежащих средств, чтобы справиться с этими эмоциями, может возникнуть кризис. Кэш С. подчеркивает, что некоторые подростки испытывают ряд эмоциональных и поведенческих проблем, таких как депрессия, социальная тревожность или расстройства пищевого поведения, даже если они недовольны только одним физическим качеством. Некоторые девушки могут беспокоиться о своей привлекательности, и у них могут возникнуть проблемы с признанием себя женщинами [4]. Недавние исследования показывают, что неудовлетворенность своим телом, по-видимому, возрастает по мере того,

как люди чувствуют себя обязанными соответствовать стандартным идеалам.

В последние годы интерес к образу тела вырос в геометрической прогрессии из-за эскалации и диверсификации нездорового поведения в управлении образом тела, особенно среди подростков и молодежи. И это важный аспект для данного исследования, поскольку неудовлетворенность образом тела имеет некоторые нежелательные последствия: она приводит к определенным социальным и психические эффекты, как среди молодых девушек, так и среди взрослых. Беспокойство людей по поводу собственного образа тела может быть вызвано определенной частью тела или их общей формой, или они могут чувствовать себя некомфортно со всем своим телом.

Раннее вмешательство является ключом к увеличению вероятности выздоровления девушки, страдающей расстройством пищевого поведения. Распознавание предупреждающих знаков может иметь большое значение для продолжительности заболевания и будущего выздоровления. Если вы наблюдаете в своей жизни следующее поведение девочки-подростка, важно задавать больше вопросов и искать поддержки.

Нервная булимия — это расстройство пищевого поведения, характеризующееся перееданием, за которым следует компенсаторное поведение, такое как очищение организма, использование слабительных средств или чрезмерные/компульсивные физические упражнения для компенсации потребляемой пищи.

Также главным предупреждающим признаком может стать анорексия. Нервная анорексия — это расстройство пищевого поведения, при котором человек жестко ограничивает потребление пищи, пытаясь изменить свое тело. Ниже приведены предупреждающие признаки этого расстройства: сообщение об интенсивном страхе увеличения веса или ожирения, ритуальные схемы питания, такие как маленькие/большие укусы, расталкивание еды, прием пищи в группах, отказ от определенных продуктов, жевание еды за щеки и т. д., акцент на массе тела, размере,

форме и внешнем виде, что вызывает явное беспокойство, гиперфиксированная пища, включая пищевую ценность, телесное воздействие и жесткие правила питания, искаженное изображение тела, отказ от еды или чтобы другие видели, как он ест, а также избегание приема пищи в социальных ситуациях, модель отказа от еды, возможно, заявляя, что они «уже поели» и/или «не голодны», перепады настроения и повышенная эмоциональная дисрегуляция, трудности с четким мышлением и концентрацией внимания, потеря или нарушение менструального цикла, сообщает о постоянном ощущении холода, поскольку тело изо всех сил пытается регулировать температуру при недоедании.

Также мы пришли к выводу, что с другой стороны, девушки часто анализируют свое тело, тестируют различную одежду и аксессуары. Им нужно соответствовать правилам, установленным их поколением, их друзьями, но в то же время им необходимо выработать личный и уникальный стиль. Риск расстройств пищевого поведения возрастает по мере того, как девушки в большей степени усваивают идею идеального спортивного тела. Этот идеал поддерживается повышенным интересом к спортивной форме, поддерживаемым в значительной степени журналами и телешоу о фитнесе или моде, и даже различными приложениями на смартфонах. Люди всех возра-

стов практически засыпаны изображениями, журналами, рекламой, социальными сетями, рецептами того, что есть, советами, как оставаться в форме и т. д. Девушки заинтересованы в своей привлекательности; они используют макияж, прически, татуировки, стараясь быть крутыми. Чтобы хорошо выглядеть, они сидят на диетах, носят тяжести; они ходят на различные физические программы в тренажерном зале, чтобы развить свои мышцы [4].

Таким образом, расстройства пищевого поведения могут быть связаны с различными психологическими, биологическими, социальными и генетическими аспектами, которые зависят от расовых и культурных различий девушек. Сегодня многие молодые девушки признаются в желании получить идеальные физические параметры и соответствовать стандартам, установленным в их обществе. Однако вместо того, чтобы ориентироваться на собственные интересы, предпочтения и физиологические особенности, они опираются на текущую статистику и подходы, даже не задумываясь о том, насколько вредными и ненужными могут быть их решения. Девочки-подростки из разных расовых и культурных групп часто подвергаются негативному влиянию расстройств пищевого поведения, и задача социального работника состоит в том, чтобы расширять знания общественности и предлагать медицинские вмешательства.

#### Литература:

1. Кулагина И. Ю., Ружина О. И. Образ тела, самооценка и риск нарушений пищевого поведения у девочек младшего школьного возраста // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 1. С. 132–148.
2. Юшков, Д. Э. Нарушение пищевого поведения / Д. Э. Юшков. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 32 (427). — С. 22–26.
3. Andersen AE, Yager J. Eating disorders. In: Sadock BJ, Sadock VA, Ruiz P, editors. Kaplan and Sadock's Comprehensive Textbook of Psychiatry. 9th ed. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins; 2009. p. 2128-49
4. Pratap Sharan, A. Shyam Sundar. Eating disorders in women // Indian J Psychiatry 57 (Supplement 2), July 2015. P. 276–285

## Условия успешной адаптации первоклассников к обучению в школе

Гуменникова Светлана Николаевна, слушатель  
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

Для того чтобы определить условия, которые будут способствовать успешной адаптации первоклассников, необходимо проанализировать, что подразумевается под понятием «успешная адаптация первоклассников». Главным условием успешной адаптации первоклассников в начальной школе должно стать создание адаптивной системы обучения через личностно-ориентированный подход в воспитании и обучении учащихся школы в условиях психолого-педагогического сопровождения.

К данной проблеме обращалось множество выдающихся ученых в разный период времени, в частности, К. Бюлер, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леон-

тьев, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн и другие. Для педагогов основной ценностью была личность ребенка, а вокруг него уже концентрировалась вся учебно-воспитательная деятельность. Л. С. Выготский считает, что благодаря диагностике были определены необходимые определения адекватных и сензитивных периодов для обучения конкретному содержанию и классам задач [6]. В момент, когда школа уже не могла обеспечивать должное развитие ребенка, назрела резкая потребность в пересмотре системы обучения, отношениях к школе у детей, родителей и педагогов. Обучение в школе является важным для психического развития ребенка.

С самого начала учебного года педагогу-психологу следует провести собеседование с каждым ребенком, при доброжелательной атмосфере и ориентации на оптимистичного перспективного первоклассника. С этого будет начинаться первый этап школьной адаптации. Также стоит проконсультировать родителей по вопросам особенностей психического развития ребенка, и дать рекомендации по обучению в школе. Для педагогов и психологов главной целью адаптации первоклассников является умение ребенка работать самостоятельно, сформировать способности к дискуссиям и отстаиванию своих мыслей, правильно задать вопрос и отвечать полным ответом. Для ребенка адаптация будет проходить безболезненно, если к систематическому школьному обучению добавить снятие статического напряжения во время обучения детей по всем предметам, также составить оптимальное расписание уроков, в котором учтена допустимая учебная нагрузка в течение дня, недели, и психофизиологические и физические возможности первоклассников.

Процесс адаптации первоклассника к обучению в школе можно рассмотреть с разных точек зрения: физиологической, социальной, психологической и др. Физиологическая адаптация условно проходит в три этапа (фазы), где в каждом наблюдаются особенности и различная степень напряжения функциональных систем организма:

1. Ориентировочный этап — отмечается бурная реакция и значительное напряжение буквально всех систем организма на новое для них систематическое обучение в школе;

2. Этап неустойчивого приспособления — организм ребенка постепенно находит оптимальные варианты реакций на происходящее вокруг, и «буря» затихает;

3. Этап относительно устойчивого приспособления — организм уже нашел наиболее благоприятные варианты реагирования на нагрузку в школе и для этого уже требуется минимальное напряжение всех систем. Первоклассники совершенно по-разному адаптируются к новым условиям в школе. Самым сложным периодом адаптации является первый месяц, около 5–6 недель продолжаются все три фазы адаптации.

Л. С. Выготский подчеркивал важность социального окружения в адаптации ребенка. Он считал, что успешная адаптация зависит от взаимодействия ребенка с учителем, родителями и сверстниками. Учителя и родители должны активно участвовать в развитии школьных навыков, обеспечивая поддержку на этапе адаптации [6].

А. Н. Леонтьев утверждал, что важным условием успешной адаптации является наличие у ребенка учебной мотивации, по его мнению, учителя должны создавать условия, в которых ребенок почувствует значимость и интерес к обучению [4].

А. Г. Асмолов акцентировал внимание на значении личностного развития ребенка в школьной адаптации. Он считал, что важно учитывать индивидуальные особенности детей и поддерживать их в трудных ситуациях [1].

В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин считали, что с помощью учебных действий ребенок усваивает общественные знания и умения через свое индивидуальное воспроизведение путем специфических учебных действий над учебными предметами. Сама учебная деятельность имеет явные отличия от других видов деятельности, так как она нацелена на самоизменение и самоусовершенствование субъекта, а впоследствии его действия над учебным материалом приводят к достижению данной цели. Если правильно понимать учебную деятельность, то она служит для собственной мотивации обучающихся, но она не работает для внешнего давления и натаскивания. В процессе деятельности с помощью учебной мотивации появляются учебные цели [7].

Также В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин отмечают, что когда младший школьник осваивает письмо и другие предметы, то у него начинает развиваться опосредованное отношение к природному и общественному миру, а это и будет являться основой для развития психических новообразований, а также элементарного теоретического мышления и познавательной мотивации.

Обсуждая проблему готовности к школе, Д. Б. Эльконин на первое место ставил сформированность необходимых предпосылок к учебной деятельности. Анализируя их, ученый выделил следующие параметры: умение детей сознательно подчинять свои действия правилам, обобщенно определяющим способ действия; умение ориентироваться на заданную систему требований; умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме; умение самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу. Все эти предпосылки вытекают из особенностей психического развития детей в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту, а именно: потеря непосредственности в социальных отношениях, обобщение переживаний, связанных с оценкой, особенности самоконтроля. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что при переходе от дошкольного к школьному возрасту «диагностическая схема должна включать в себя диагностику как новообразований дошкольного возраста, так и начальных форм деятельности следующего периода» [15]; произвольное поведение рождается в коллективной ролевой игре, позволяющей ребенку подняться на более высокую ступень развития, чем игра в одиночку. Коллектив корректирует нарушения в подражании предполагаемому образцу, тогда как самостоятельно осуществить такой контроль ребенку бывает еще очень трудно.

Н. И. Гуткина выделяла диагностику готовности к школе как один из факторов успешной адаптации. Она подчеркивала значение когнитивного и эмоционального развития ребенка [9].

Е. О. Смирнова изучала влияние игры на успешную адаптацию. Она доказала, что сюжетно-ролевые игры помогают первоклассникам легче адаптироваться к новым условиям, развивая социальные навыки и эмоциональную устойчивость [14].

Уже адаптированный ребенок спокойно вписывается в школьную систему требований, норм и социальных отношений. По мнению М. Р. Битяновой, адаптация ребенка считается успешной, когда он приспособлен к полноценному развитию своего личностного, физического, интеллектуального и других потенциалов в конкретной новой педагогической среде [2]. Первоклассник к обучению в школе довольно длительно адаптируется, так как необходимо значительное напряжение всех систем организма, потому что множество задач еще не связаны с их опытом, поэтому требуется максимальная мобилизация интеллектуальных и физических сил. В дошкольном периоде ребенку не требуется высокий уровень произвольности поведения, как в школе. Но также ему необходимы развитые навыки общения, так как в ходе совместной деятельности младший школьник должен уметь налаживать и поддерживать взаимоотношения с педагогами и сверстниками. Легче всего адаптируются те, кто имеют развитую речь, необходимый опыт общения, сформированные познавательные мотивы и умение произвольно-волевой регуляции поведения. К тому же дети, которые посещали детский сад, оказываются в более выигрышном положении.

А. В. Запорожец исследовал формирование навыков взаимодействия со сверстниками, подчеркивая значение детских коллективов для социализации [12].

Л. И. Божович считала, что ключ к успешной адаптации — это развитие учебной мотивации и устойчивости к трудностям [4].

Для адаптации первоклассника к обучению в школе следует соблюдать основные положения:

— по состоянию здоровья ребенка можно определить его физическое, психическое и социальное благополучие, эмоциональную гармонию, так как тело ребенка хорошо реагирует на негативные условия;

— при встрече с новыми социальными ситуациями ребенок вырабатывает свою собственную систему отношений к окружающему миру;

— у ребенка развивается внутреннее равновесие, уверенность в себе, формируется всестороннее развитие личности, уважение к себе и другим людям;

— эмоциональное состояние стабилизируется, так как оно может влиять на внутреннюю напряженность и повышенную производительность учебной деятельности;

— главная роль в формировании физической, психической и гармонично развитой личности у учителя начальных классов;

— психологам необходимо следить за психологической готовностью первоклассника к обучению в школе;

— для сохранения и укрепления здоровья детей, их родителям следует сознательно относиться к общей культуре и нести ответственность за своего ребенка.

На успешность адаптации первоклассников оказывает влияние стиль педагогической деятельности. Ученые отмечают, что сотрудничество, демократический стиль общения, уважительное отношение к личности каждого ученика способствуют созданию благоприятного психо-

логического климата в классе, росту учебной мотивации, вхождению в учебную деятельность (А. К. Маркова, В. С. Мухина и др.).

И. Н. Дубровина акцентировала внимание на значении эмоциональной поддержки со стороны учителя в первые месяцы обучения [8].

А. Г. Асмолов подчеркивал, что отношения в семье формируют эмоциональную основу для школьной адаптации [1]. Поддержка со стороны родителей помогает ребенку принять свою новую социальную роль ученика.

В рамках своей теории привязанности Дж. Боулби показывал, что дети, получившие эмоциональную поддержку и стабильность в семье, легче адаптируются к новым условиям [3].

В адаптации первоклассника можно выделить две подструктуры: адаптация к новой учебной деятельности и адаптация к новому коллективу. По мнению Р. В. Овчаровой, на адаптацию первоклассников положительно влияют адекватная самооценка ребенка, правильные методы воспитания в семье, отсутствие в семье ребенка конфликтных ситуаций, благоприятный статус среди одноклассников и т. д. К отрицательным факторам относятся: неправильные методы воспитания в семье, неготовность к обучению в школе, неудовлетворенность в общении с взрослыми, неадекватное осознание своего положения среди одноклассников и т. д. [11]. В процессе адаптации у ребенка могут быть затруднения в учебной деятельности, такие как конфликты с одноклассниками, тяжело дается учебный материал и др. Благодаря этому, можно сделать вывод о том, что показателями успешной адаптации будут являться школьная мотивация первоклассника, т. к. от нее зависит развитие познавательных интересов. Очень важно, чтобы он мог произвольно управлять своим поведением, познавательной деятельностью, но это становится возможным при сформированной иерархической системе мотивов. Самооценка ребенка тоже может негативно влиять на адаптацию, если она низкая. Необходимо помнить о сформированности произвольной сферы, что выражается в способности подчиняться правилам и требованиям взрослого, умение работать по образцу, т. е. те необходимые навыки, без которых в школьной жизни не обойтись.

Т. А. Репина изучала влияние семейных установок на школьную адаптацию. Она выделяла важность того, как родители воспринимают роль ребенка как ученика и какие ожидания выдвигают [13].

Л. В. Мардахаев писал о важной роли воспитательной позиции родителей в этот период. Если родители поддерживают ребенка, это способствует его уверенности в себе [10].

Таким образом, на успешность адаптации первоклассников к школе влияют следующие условия:

— поддержка социального окружения, прежде всего, родителей и учителей;

— наличие у ребенка учебной мотивации, понимания значимости и интереса к обучению;

— учет индивидуальных особенностей детей;



- правильное понимание ребенком специфики учебной деятельности;
- сформированность необходимых предпосылок к учебной деятельности: умение детей сознательно подчинять свои действия правилам, обобщенно определяющим способ действия; умение ориентироваться на заданную систему требований; умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме; умение самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу;
- своевременная диагностика готовности к школе;

- развитая речь, необходимый опыт общения, социальные навыки;
- сформированные умения произвольно-волевой регуляции поведения;
- использование учителями начальных классов стиля педагогического общения, основанного на сотрудничестве;
- адекватная самооценка ребенка;
- правильные методы воспитания в семье, отсутствие в семье ребенка конфликтных ситуаций;
- благоприятный статус среди одноклассников.

#### Литература:

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: учебник / А. Г. Асмолов. — М.: Изд-во МГУ. — 1990. — 367 с.
2. Битянова, М. Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка / М. Р. Битянова. — М.: Образоват. центр «Пед. поиск». — 1997. — 112 с.
3. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби; пер. с англ. В. В. Старовойтова. — М.: Академический Проект, 2006. — 238 с.
4. Божович, Л. И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению / Л. И. Божович. // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сборник статей / ред. А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец. — М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1995. — С. 132–142.
5. Власова, М. В. Адаптация первоклассников / М. В. Власова // Вестник научных конференций. — 2022. — № 8–1 (84). — С. 18–20.
6. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. — М.: АСТ, 2010. — 671 с.
7. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. — М.: Педагогика, 1986. — 240 с.
8. Дубровина, И. В. Послесловие к Году учителя / И. В. Дубровина // Национальный психологический журнал. — 2010. — № 2(4). — С. 107–111.
9. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. — СПб.: Питер, 2004. — 208 с.
10. Мардахаев, Л. В. Социальное воспитание в социально-педагогической деятельности, его сущность и содержание / Л. В. Мардахаев // Социальная педагогика в духовно-нравственном становлении современного человека: (сб. науч. тр. участников междунар. науч.-практ. конф.), 12 апр. 2013 / М-во науки и образования РФ, Моск. гор. пед. ун-т, Соц. ин-т, Междунар. акад. наук. пед. образования; [под ред.: А. В. Иванова, А. М. Егорычева]. — М., 2013. — С. 29–38.
11. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. — М.: ТЦ «Сфера». — 1996. — 237 с.
12. Развитие общения у дошкольников (характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет) / Под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. — М.: Педагогика, 1974. — 288 с.
13. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Т. А. Репиной. — М.: Педагогика, 1987. — 189 с.
14. Смирнова, И. Л. Школьная дезадаптация. Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у младших школьников / И. Л. Смирнова // Социальная сеть работников образования. — 09. 02. 2013. — Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2013/02/09/shkolnaya-dezadaptatsiya> (дата обращения: 25.01.2025).
15. Особенности психического развития детей 6–7 летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М.: Педагогика, 1988. — 136 с.

## Проблемы школьной адаптации первоклассников

Измайлова Динара Зиннуровна, студент магистратуры  
Российский государственный социальный университет (г. Москва)

*Для каждого ребенка наступает период смены образовательного этапа, где он оказывается в новых для него условиях и проходит адаптацию. Адаптационный период у каждого ребенка проходит по-разному. И, конечно же, может отражаться на его состоянии на физиологическом, психологическом, социальном и других уровнях. Различные диагностиче-*

ские методики помогают специалистам психологической службы в школе определять, как проходит процесс адаптации школьников, как каждого ученика отдельно, так и всего класса в целом как коллектива. Школьные психологи имеют разные диагностики, их много, но чаще всего они рассматривают показатели какого-то одного уровня, например, эмоциональный уровень или уровень социализации. Мы предположили, что более комплексный подход диагностических методик позволит более точно понять дезадаптивные моменты у школьника и провести эффективную программу адаптации.

**Ключевые слова:** адаптация, ученик, первоклассник, детские страхи, начальная ступень обучения.

## Введение

В России общее образование обязательно для каждого ребенка. И также каждый ребенок имеет право на образование вне зависимости от его особенностей. А значит каждый школьник 1 сентября идет в школу. Кто-то идет в первый раз в первый класс и, конечно же, неизбежна адаптация в новом этапе жизни ребенка. Кто-то идет в первый раз в среднюю школу, в которой меняются социальные условия, режим дня, расписание, взаимодействие с учителями становится принципиально другим, и все это выглядит по-другому, по-новому для школьника, а значит, ребенку приходится проходить новую адаптацию. В старших классах также изменяются условия, уже не так кардинально, как при переходе из дошкольного учреждения в младшую школу или из младшей школы в старшую, адаптация более легкая, но она все равно есть.

Значение слова «адаптация» с латинского обозначает приспособление, и относилось изначально к биологической науке. Но уже в настоящее время это понятие используется как общенаучное и применяется во многих науках [2].

Разными авторами эта тема — тема адаптации рассматривается в разных аспектах. И если посмотреть, например, зарубежные исследования, там она будет рассматриваться в психоаналитическом подходе (Г. Гартманн, З. Фрейд, А. Фрейд и др.), в бихевиористике (Л. Шаффер, Э. Шобен) и в необихевиористике (Г. Айзенк), в гуманистической психологии у К. Роджерса, [10; 14; 15; 16; 17].

В отечественной психологии — это К. А. Абульханова-Славская, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский и др. Это позволяет сделать нам вывод о неразделимом единстве человека и социальной среды во взаимодействии при адаптации [3, 9].

В трудах различных авторов, таких как Н. И. Гуткина, Р. М. Грановская, И. В. Дубровина, В. С. Мухина, которые исследовали проблемы адаптации говорится о том, что

проблемы с адаптацией существуют у всех, даже если они и минимальны и не ярко выражены [1; 5].

Так как адаптация происходит во всех сферах деятельности ребенка, то актуален комплексный подход к диагностическим методикам

## Методика

Для данного предположения организовано исследование, цель которого — составить такую модель диагностики, которая позволит охватить различные компоненты, например, такие как социальный, эмоциональный, когнитивный и сделать комплексную модель диагностики для более эффективной последующей помощи в адаптации у детей, имеющих проблемы в этом. Продолжительность адаптационного периода оценивалась учителем ребенка по утвержденной в конкретной школе методике.

Для создания полноценной комплексной диагностики был сделан ряд задач, таких как формирование нужных методик, выборка компонентов, проведение диагностики, разработка программного материала. Методика «Мотивы учения» Гинзбурга, показывает когнитивный и мотивационный уровни. Методика «Домики» Ореховой дает показательные значения в эмоционально-волевой сфере. Далее предлагается рабочая программа, состоящая из 10 встреч со школьниками, каждая из которых была в содержательной теме и сосредоточена на углубленном подходе проработки психологических компонентов. Структура же каждой встречи состояла из приветствия, разминки, тренинга, рефлексии.

Выборку составили первоклассники московской школы, 51 человека (18 мальчиков и 17 девочек).

## Результаты

Результаты исследования в адаптации первоклассников контрольной и экспериментальной групп представлены в таблице 1. и таблице 2

Таблица 1. Констатирующий этап параметров адаптации у первоклассников

| Параметры    | Эксперимент. Гр. | Контрол. Гр. |
|--------------|------------------|--------------|
| Когнитив.    | 49,6             | 48,5         |
| Эмоц.-волев. | 48,3             | 50,6         |
| Социальн.    | 51,0             | 47,9         |

Таблица 2. Контрольный этап параметров адаптации у первоклассников

| Параметры    | Эксперимент. Гр. | Контрол. Гр. |
|--------------|------------------|--------------|
| Когнитив.    | 40,0             | 45,6         |
| Эмоц.-волев. | 33,3             | 47,7         |
| Социальн.    | 36,2             | 46,6         |

Диагностика показала, что все компоненты на констатирующем этапе имеют достаточно схожую результативность между контрольной и экспериментальной группой. После сопровождающей психологической адаптационной программы была проведена контрольная диагностика, результаты которой также сравнивались между экспериментальной и контрольной группами. Если рассмотреть результаты контрольной группы, где не проводилась адаптационная программа у школьников, результаты изменились. Но очень незначительно. При сравнении результатов у экспериментальной группы наблюдается разница в показателях в сторону улучшения, то есть показатели показывают более легкой адаптации. Когнитивный уровень имеет наименьшую разницу, наиболее показательны эмоционально-волевой и социальный компоненты.

### Обсуждение

Предложенная комплексная диагностика выявила преобладание значений компонентов, указывающих на эффективность разработанной программы для сопровождения адаптационного периода в экспериментальной группе. В данном исследовании нас интересовала взаимосвязь диагностируемых параметров с проведением предложенной программы. Наиболее показательными были параметры в социальной и эмоциональной направленности, что можно связать с тем, что нынешнее поколение детей достаточно развито интеллектуально, так как наблюдается культ развивающих занятий. А также преобла-

дает обучающая современная мультипликация. А мультфильмы про эмоции и чувства в ретроэкранизации дети смотрят мало. Поэтому диагностические показатели эмоционального направления у современных детей наиболее чувствительные.

Таким образом, страхи, тревожность, сложная адаптация первоклассника в отношении школьного обучения, социальной адаптированности имеют значительное снижение.

### Заключение

Таким образом, исследование выявило, что на адаптацию школьника может влиять как один из факторов, так и несколько. Поэтому предлагается комплексная поддержка как психолого-педагогическая от школьного психолога и педагога, которая включает в себя целый системный подход с разработанным планом встреч и структурой ведения этих встреч со школьниками. Средоточенность на каждом из психологических компонентов на каждом занятии. При включении комплексности в повторной диагностике видно, как меняется результат. А значит проведенная работа по разработанной программе показывает, что адаптация проходит более легко, с наименьшими показателями тревожности, принятия нового режима. Более быстрого освоения школьника в новой для себя социальной среде. Ожидаемый результат после применения разработанной программы для адаптации ребенка в школе был достигнут.

### Литература:

1. Васюк С. Н. Адаптация первоклассников к школе // Вопросы науки и образования. 2018. № 23(35). С. 137–139.
2. Власова М. В. Адаптация первоклассников / М. В. Власова // Вестник научных конференций. 2022. № 8–1(84). С. 18–20.
3. Волковская Т. Н., Марченко Т. М. Современные теоретико-методологические подходы к пониманию феномена адаптации // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61–4. С. 169–272.
4. Долганина В. В., Кольцова И. В., Волосникова Т. А. Исследование эффективности психолого-педагогических средств преодоления страхов у младших школьников, возникающих в учебном процессе: прикладной аспект // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 5. С. 50–65.
5. Кайдалова Л. А. Адаптация к школе: понятие, этапы, уровни, формы // Инновации в современной науке: Материалы IX Международного летнего симпозиума, Таганрог, 31 августа 2015 года / Центр научной мысли. Таганрог: Издательство «Перо», 2015. С. 122–124.
6. Константинов В. В., Красильников И. А. Психологическая адаптация: опыт исследования и диагностика. Учебное пособие. Пенза: 2008. 159 с.
7. Красильников И. А. Внутриличностный конфликт и психологическая адаптация. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. 110 с.
8. Кротова А. П. Зарубежные и отечественные исследования сущности понятия «адаптация» // Научные революции как ключевой фактор развития науки и техники: сборник статей по итогам Международной научно-

практической конференции, Екатеринбург, 24 декабря 2021 года. Стерлитамак: Общество с ограниченной ответственностью «Агентство международных исследований», 2021. С. 92–95.

9. Лебедева Ю. А. Социальная адаптация и интернизация детей-сирот в современном обществе // Наука без границ: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 24 марта 2022 года. — М.: Московский государственный гуманитарно-экономический университет, 2022. — С. 99–111.
10. Рогова Е. Е. Понятие «адаптация» в зарубежной и отечественной психологии // Научный альманах. 2018. № 12–2(50). С. 205–207.
11. Соколова Ю. А. Генезис понятия «адаптация» // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2014. № 3. С. 93–99.
12. Шевченко М. А. Психологические рисуночные тесты для детей и взрослых. М.: Изд.: АСТ, 2021. 176 с.
13. Шпиллер Т. В. Адаптация первоклассников к обучению в школе // Научный Альманах ассоциации France-Kazakhstan. 2022. № 4. С. 198–205.
14. Maslow A. H. (1935) Individual psychology and the social behavior of monkeys and apes // International Journal of Individual Psychology. P. 47–59.
15. Piaget J. (2014) The Moral Judgment of the Child. Publisher: Free Press. 410 p.
16. Rogers, C.R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 21: 95–103.
17. Spielberger Ch.D., Sarason I. G. (2015) Stress and emotion: anxiety, anger, & curiosity. Taylor & Francis, 340 p.

## Метафорические ассоциативные карты как инструмент психологической работы с подростками в образовательной среде

Парфенова Марина Вячеславовна, студент магистратуры  
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

*Статья посвящена исследованию возможностей использования метафорических ассоциативных карт (МАК) в работе с подростками в образовательной среде. Рассматриваются основные принципы работы с МАК, их преимущества и ограничения, а также приводятся примеры конкретных техник и упражнений, применяемых автором в своей практической деятельности. Особое внимание уделено опыту автора в качестве школьного психолога и проведению исследования в рамках написания магистерской диссертации на данную тему.*

**Ключевые слова:** метафорические ассоциативные карты, подростки, образовательная среда, агрессия, тревожность, мотивация, самооценка.

Современное образование ставит перед собой задачу всестороннего развития учащихся, включая эмоциональную сферу и социальную адаптацию. В этом контексте особую актуальность приобретает использование инновационных методов и инструментов, способных оказать положительное влияние на эмоциональное состояние и поведение подростков. Одним из таких инструментов являются метафорические ассоциативные карты (МАК), которые уже нашли широкое применение в психотерапии, коучинге и других сферах [1]. Настоящая статья рассматривает возможности использования МАК в работе с подростками в образовательной среде, анализирует основные принципы работы с ними, а также описывает практические примеры из опыта автора.

### Опыт работы в школе и исследование в области МАК

Автор статьи, работая школьным психологом, внедрила метафорические ассоциативные карты в свою профессиональную деятельность и наблюдала за результатами их применения в течение полугода. В результате отмеча-

лось значительное улучшение взаимодействия с учащимися и повышение эффективности совместной работы. Параллельно автор проводит исследование в рамках написания магистерской диссертации, целью которого является изучение влияния МАК на снижение агрессивности и тревожности, а также на повышение мотивации и самооценки подростков.

«Опыт применения метафорических ассоциативных карт в моей работе показал, что эта методика способна существенно снизить уровень агрессивности и тревожности у подростков, одновременно повышая их мотивацию и самооценку. Я убеждена, что использование МАК в образовательной среде может стать важным шагом на пути к созданию условий, способствующих полноценному развитию личности».

### Что такое метафорические ассоциативные карты?

Метафорические ассоциативные карты представляют собой наборы карточек с изображениями, которые не имеют однозначного толкования и позволяют каж-



дому участнику интерпретировать их индивидуально, опираясь на свой личный опыт, эмоции и мысли. Эта методика была разработана в середине XX века и первоначально использовалась в психотерапевтической практике [2].

Проиллюстрируем это на рис. 1.

### Основные принципы работы с метафорическими ассоциативными картами

#### Работа с МАК строится на следующих принципах:

**Свобода ассоциаций:** Каждый участник вправе видеть в карте то, что наиболее близко его внутреннему миру. Здесь нет правильных или неправильных ответов.

**Безопасность:** Процесс работы должен происходить в комфортной и доверительной атмосфере, где участники могут свободно выражать свои мысли и чувства.

**Гибкость:** Карты могут применяться в различных контекстах и адаптироваться под конкретные цели и задачи.

**Активное участие:** Важна вовлеченность участников, поскольку именно она стимулирует воображение и творческое мышление.

Эти принципы обеспечивают универсальность методики и ее пригодность для решения разнообразных задач, связанных с развитием личности, разрешением конфликтов и улучшением коммуникаций.

### Преимущества использования метафорических ассоциативных карт в образовательной среде

Применение МАК в работе с подростками обладает рядом значительных преимуществ:

**Снижение агрессивности:** МАК помогают подросткам выразить свои негативные эмоции безопасным способом, что способствует снижению уровня агрессии.

**Снижение тревожности:** Работа с картами способствует лучшему пониманию и выражению своих чувств, что ведет к уменьшению тревожности.

**Повышение мотивации:** Использование МАК стимулирует интерес к процессу самопознания и саморазвития, что положительно сказывается на учебной мотивации.

**Повышение самооценки:** Осознание своих сильных сторон и потенциальных возможностей через работу с МАК способствует укреплению уверенности в себе и повышению самооценки.

**Укрепление межличностных отношений:** Групповая работа с МАК улучшает общение и взаимопонимание между участниками.

**Разрешение конфликтов:** МАК полезны для анализа конфликтных ситуаций и нахождения конструктивных путей их разрешения.

**Поддержка в трудных жизненных ситуациях:** Карты помогают подросткам справиться с кризисными моментами, такими как переход в новую школу, расставание с друзьями и другие значимые события.

### Ограничения и риски при использовании метафорических ассоциативных карт

Несмотря на множество положительных аспектов, следует учитывать некоторые ограничения и риски, связанные с применением МАК:

**Необходимость профессиональной подготовки:** Эффективная работа с МАК требует специального обучения и опыта, чтобы избежать неверной интерпретации и возможных негативных последствий.

**Индивидуальные особенности участников:** Не все подростки одинаково хорошо воспринимают визуальную информацию, поэтому важно учитывать индивидуальные предпочтения и способности каждого участника.

**Эмоциональная нагрузка:** Некоторые изображения и темы могут вызывать сильные эмоции, что требует особой внимательности и поддержки со стороны психолога.

**Ограниченность применения:** МАК не подходят для всех типов учебных занятий и должны использоваться лишь тогда, когда это действительно уместно.

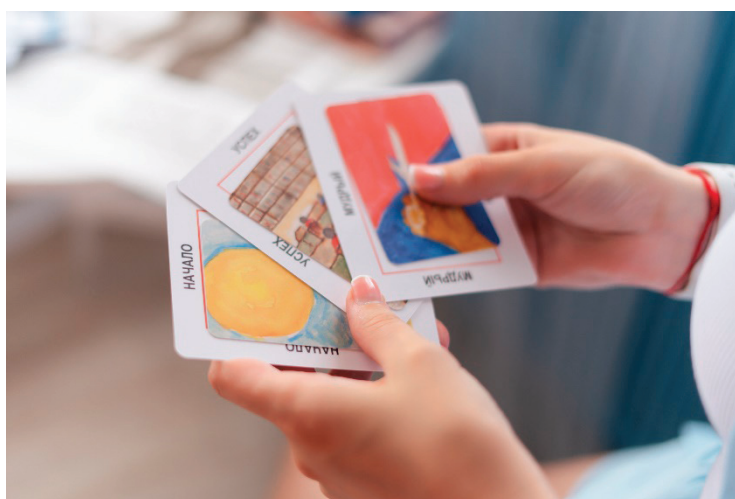


Рис. 1. Метафорические ассоциативные карты «Oh»

### Примеры использования метафорических ассоциативных карт в работе с подростками

Приведем несколько примеров практических упражнений, которые успешно применяются автором в работе с подростками:

Пример 1: Снижение агрессивности

Упражнение «Выброс энергии»: Подросток выбирает карточку, ассоциирующуюся с его внутренним состоянием, и рассказывает, как бы он выразил эту энергию, если бы мог. Это упражнение помогает безопасно выплеснуть накопившиеся негативные эмоции.

Пример 2: Снижение тревожности

Упражнение «Тревожный путь»: Участник выбирает карточку, отображающую его тревоги, и рассказывает историю о том, как он преодолевает этот путь. Психолог помогает проанализировать страхи и найти способы их преодоления.

Пример 3: Повышение мотивации

Упражнение «Моя цель»: Подросток выбирает карточку, символизирующую его цель, и рассказывает, по-

чему эта цель важна для него и какие шаги он предпримет для её достижения. Это упражнение направлено на усиление внутренней мотивации.

Пример 4: Повышение самооценки

Упражнение «Мои сильные стороны»: Учащийся выбирает несколько карточек, отражающих его положительные качества, и объясняет, как эти качества помогают ему в жизни. Упражнение способствует осознанию собственных достоинств и укреплению уверенности в себе.

*Метафорические ассоциативные карты являются эффективным инструментом для работы с подростками в образовательной среде. Они способствуют снижению агрессивности и тревожности, повышают мотивацию и самооценку, а также укрепляют межличностные связи и помогают разрешать конфликты. Однако успешная интеграция МАК в учебный процесс требует профессионального подхода и учета индивидуальных особенностей учащихся.*

*Применение метафорических ассоциативных карт открывает новые возможности для создания благоприятной среды, способствующей гармоничному развитию подростков.*

Литература:

1. Бреслав, Г. Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: учеб. пособие для специалистов и дилетантов / Г. Э. Бреслав. — СПб.: Речь, 2004.
2. Карандашев, В. Н. Методология и методы психологического исследования. Выполнение квалификационных работ: учебное пособие для вузов. — 4-е изд, пер. и доп. — Электрон. дан. — Москва: Юрайт, 2022.

## Нетрадиционные техники рисования и их роль в адаптации детей дошкольного возраста к условиям детского сада

Тюрина Елена Владимировна, педагог-психолог  
МБОУ СОШ № 5 с углубленным изучением отдельных предметов г. Подольска (Московская обл.)

*В статье дается анализ адаптации детей в дошкольном возрасте к условиям детского сада посредством применения нетрадиционных техник рисования, раскрываются подходы к организации содержания адаптационного процесса в детском саду.*

**Ключевые слова:** адаптация в детском саду, ребенок дошкольного возраста, нетрадиционные техники рисования.

## Non-traditional drawing techniques and their role in the adaptation of preschool children to kindergarten conditions

Tyurina Elena Vladimirovna, educational psychologist  
MBOU Secondary School No. 5 with in-depth study of individual subjects in Podolsk

*The adaptation of children in early preschool age to kindergarten conditions using non-traditional drawing techniques reveals approaches to organizing the content of the adaptation process in kindergarten.*

**Key words:** partial program, preschool education, preschool children.

**П**роблема адаптации младших дошкольников к детскому саду очень актуальна. Речь идет о поиске наи-

более эффективных механизмов и условий для облегчения адаптации к детскому саду.

Н. В. Соколовская [8] под адаптацией понимает процесс входа человека в новую для него среду и приспособление к ее условиям. Это универсальное явление всего живого, которое можно наблюдать как в растительном, так и в животном мире. Адаптация — это активный процесс, который приводит или к положительным результатам или отрицательным результатам (стресс, страх, депрессия).

Сама проблема адаптации дошкольников к условиям детского сада возникла с появлением дошкольной организации и продолжает оставаться весьма актуальной до сих пор. Почти каждый родитель сталкивается с нежеланием своего ребенка идти в детский сад. Чаще всего это встречается у детей в раннем и младшем дошкольном возрасте [5]. Это связано с тем, что в этом возрасте дети достаточно чувствительны к расставанию с родителями, близкими, они боятся новизны, она их пугает, вот поэтому адаптация к условиям детского сада чаще всего проходит болезненно. Меняется распорядок дня, характер питания, температура помещения, воспитательные приемы, характер общения и так далее. Все это, как правило, приводит к изменению поведения ребенка, нарушению аппетита, сна и эмоционального состояния. Некоторые дети теряют свои приобретенные навыки.

Цель педагога заключается в том, чтобы данный адаптационный процесс был как можно менее тягостным. Он должен прийти на помощь ребенку в привыкании к условиям детского сада, обеспечить оптимальный процесс адаптации без осложнений еще в самом начале появления ребенка в детском саду, а с родителями еще и до.

Положения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [10] акцент делают на создании наиболее благоприятных для ребенка психолого-педагогических условий, где особое внимание уделяется условиям взаимодействия педагога и ребенка. То есть привыкание ребенка к детскому саду будет максимально безболезненным, при использовании комплексного подхода к решению проблем адаптации каждого ребенка. Тем самым возникает одна из главных задач педагогов в детском саду и ее решение заключается в построении взаимоотношений между детьми, родителями и сотрудниками детского сада. Немаловажен тот факт, что эти отношения должны создавать ощущение комфорта, уверенности, взаимоуважения, взаимопомощи и способности решать проблемы по мере их возникновения.

Работа с детьми в период адаптации основывается на психологических особенностях каждой возрастной стадии развития, кризисных периодах, а также психологических новообразованиях. Исследования педагогов, медиков, таких как Н. М. Аксариной и Н. П. Жуковой показывают, что характер адаптации зависит от возраста детей и от индивидуальных особенностей их нервной системы.

Существенную роль в работе педагогов в адаптационный период играет изобразительное творчество, так как является одним из любимых видов деятельности детей. А в связи с тем, что адаптация часто сопровождается нервными и эмоциональными расстройствами, у ре-

бенка, таким образом, возникает вполне естественное желание изобразить на рисунках полученные от опыта впечатления.

В научной литературе в области психологии и педагогики широко представлены исследования, направленные на изучение вопросов влияния зрительной деятельности на внутренний мир и эмоциональную сферу ребенка. Эти проблемы изучали Н. А. Ветлугина [9], Т. Г. Казакова [3], Т. С. Комаровой [4], В. С. Мухина [5], Б. М. Неменский [6], Н. П. Сакулина [7] и другие. Эти авторы считают изобразительную деятельность как художественно-творческую деятельность, направленную не только на отражение впечатлений, полученных в жизни, но и на выражение своего отношения к изображаемому, позволяющую путем стимулирования художественно-творческих проявлений осуществлять психологическую профилактику развития личности.

Изобразительная деятельность позволяет детям справляться со многими психологическими проблемами, включая стресс. Поскольку ребенок дошкольного возраста ограничен способами избавления от стресса, связанного с периодом адаптации, ему могут помочь только игра и изобразительная деятельность. Занимаясь изобразительной деятельностью, ребенок отвлекается на свой опыт, связанный с отсутствием матери, учится ориентироваться в новой для себя ситуации.

Все дети любят рисовать, когда они хороши в этом. Рисование карандашами и кистью требует высокого уровня овладения техникой рисования, приобретенными навыками и знаниями, а также приемами работы. Достаточно часто отсутствие этих знаний и умений быстро отталкивает ребенка от рисования, так как его усилий для составления рисунка не хватает для чего-то правильного, оно не соответствует желанию ребенка получить изображение, близкое к его идее или фактическому объекту, который он пытался изобразить.

Поэтому Т. С. Комарова [4], пришла к выводу наблюдая за эффективностью рисования в детском саду, что необходимо использовать нетрадиционные техники, которые создают ситуацию успеха у воспитанников, формируют стабильную мотивацию к рисованию.

Нетрадиционное рисование — это искусство представления, не полагаясь на традиции. Рисование нетрадиционным способом — интересное и увлекательное занятие, которое удивляет и радует детей [1].

Нетрадиционные техники бывают следующие: пальцевая живопись, рисование ладошкой, рисование различными оттисками, монотипия, граттаж, ниткопись, рисование свечой, углем, точечное рисование (пуантолизм), рисование по ткани, кляксография и так далее.

В работе педагог может использовать активные игры с нетрадиционными техниками рисования: рисование пальчиками, цветные брызги, рисование ладошками, оттиски пробкой или поролоном. Это хорошо снижает эмоциональное напряжение детей, учит их управлять своими чувствами и переживаниями. Эстетически оформленная

среда развития в группе также способствует установлению и утверждению чувства уверенности в себе дошкольника, дает ему возможность проверить и использовать свои способности, стимулирует проявление самостоятельности. Изобразительная деятельность не только помогает ребенку освоить элементарные приемы рисования, но и благотворно влияет на общее развитие детей: побуждают эмоциональную отзывчивость, воспитывают чувство прекрасного, формируют трудолюбие, развивают мышление, память, воображение.

В процессе рисования дети могут применять большое разнообразие различных материалов. Для ребенка

это возможность выплеснуть на бумагу свои чувства, главным является их успокаивающее и расслабляющее действие. Детям наиболее интересно работать с чем-то необычным, нестандартным, отличным от того, к чему он привык. Стандартный набор (кисти, краски, карандаши и прочее) достаточно скуден. Арсенал способов создания изображений очень разнообразен, например, материал может быть следующим: свеча, поролон, смятая бумага, пробка или ластик, восковые мелки и так далее. Всё зависит от задумки педагога и фантазии ребенка. Материалы достаточно просты и могут найтись повсюду, без всяких усилий.

#### Литература:

1. Акуненко Т. С. Использование в ДОУ приемов нетрадиционного рисования // Дошкольное образование. 2018. — С. 85–87.
2. Вагутина Н. Д. Ребенок поступает в детский сад. — М.: ЭКСМО, 2010. — 352 с.
3. Казакова Т. Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников. — М.: Педагогика, 2009. — 112 с.
4. Комарова Т. С. Детское художественное творчество. Для занятий с детьми 2–7 лет. — М.: МОЗАИКАСИНТЕЗ, 2001. — 160 с.
5. Казакова Р. Г. Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий. — М.: Сфера, 2007.
6. Мухина В. С. Детская психология. — М.: АСТ, 2000. — 352 с.
7. Неменский Б. М. Дидактика глазами художника // Педагогика. — 2016. — № 3. — С. 19–24.
8. Сакулина Н. П. Рисование в дошкольном детстве. — М., 2019. — 213 с.
9. Соколовская Н. В. Адаптация ребенка к условиям детского сад: управление процессом, диагностика, рекомендации. — М.: Учитель, 2020. — 537 с.
10. Художественное творчество и ребенок. Монография / Под ред. Н. А. Ветлугиной. — М.: Педагогика, 2012. — 286 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Письма и приказы Министерства образования и науки РФ. М.: Сфера, 2016. — 96 с.





# Молодой ученый

Международный научный журнал  
№ 5 (556) / 2025

Выпускающий редактор Г. А. Письменная  
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова  
Художник Е. А. Шишков  
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.  
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.  
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.  
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 12.02.2025. Дата выхода в свет: 19.02.2025.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.