

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВО РАН НА ТЕРРИТОРИИ ДНР

ISSN 2664-7362 (PRINT)
ISSN 2664-7370 (ONLINE)



МАТЕРИАЛЫ
X Международной научной конференции
ДОНЕЦКИЕ ЧТЕНИЯ – 2025:
образование, наука, инновации,
культура и вызовы современности



ТОМ 6

Педагогические науки.
Часть 2



Уважаемые коллеги! Дорогие друзья!

От имени Донецкого государственного университета, всего академического сообщества Донецкой Народной Республики приветствую наших друзей из различных регионов Российской Федерации и зарубежных стран, принимающих участие в традиционной, теперь уже X Международной научной конференции «Донецкие чтения – 2025: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности».

Минуло десять лет с тех пор, как в нашем университете прошла первая конференция, которая за прошедшие годы приобрела широкую известность, стала авторитетным научным собранием, привлекла внимание большого числа ученых. Расширился спектр рассматриваемых научных направлений и вовлеченность в научные дискуссии известных ученых и специалистов-практиков, возросли актуальность и практическая значимость представляемых научных результатов.

Эпохальное событие – вхождение Донецкой Народной Республики в состав Российской Федерации – дало могучий толчок развитию и углублению наших научных исследований. Благодаря России мы получили достойное финансирование, новейшее оборудование, новые перспективные научные направления и наша общая цель – приложить все усилия к решению задач, которые ставит перед нами Родина.

2022–2031 годы объявлены Президентом России Владимиром Владимировичем Путиным как **Десятилетие науки и технологий**. Полагаю, что наша многопрофильная конференция вносит достойный вклад в решение задач, поставленных Президентом, в том числе и по привлечению талантливой молодежи в науку!

На Конференции будут представлены **1 950 научных докладов в четырнадцати профильных секциях**. Будут работать **семьдесят восемь подсекций и одиннадцать круглых столов**.

Труды конференции составляют **десять томов в шестнадцати книгах** общим объемом **5 980 страниц** и будут размещены в электронной форме в наукометрической базе РИНЦ.

Приглашаю вас к обстоятельному разговору о способах и механизмах скорейшего внедрения прорывных научных разработок, с тем чтобы наши достижения способствовали укреплению суверенитета и безопасности нашей и дружественных стран, росту качества жизни россиян.

Желаю успехов всем участникам конференции, и всем нам – новых научных достижений во благо России!

С наилучшими пожеланиями,
руководитель Представительства Российской академии наук
на территории Донецкой Народной Республики,
ректор Донецкого государственного университета,
доктор физико-математических наук, профессор

Светлана Владимировна Беспалова

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Донецкий государственный университет»

Представительство федерального государственного
бюджетного учреждения «Российская академия наук»
на территории Донецкой Народной Республики

**X Международная
научная конференция,
посвященная 60-летию создания
Донецкого научного центра**

Материалы
конференции

Том 6

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ**

Часть 2

**Донецкие чтения
– 2025:
образование, наука,
инновации, культура
и вызовы
современности**

г. Донецк
5–7 ноября 2025 г.

Донецк
Издательство ДонГУ
2025

ББК Ч30я431
УДК 37(043.2)
Д672

Редакционная коллегия:

С.В. Беспалова (гл. ред.), А.В. Белый (зам. гл. ред.), М.В. Фоменко,
И.А. Кудрейко, В.А. Кузьмина, Т.С. Ручица, И.Г. Матузова,
А.Ю. Горун, Н.В. Слота, Е.Н. Демина, Е.Ю. Чумакова (отв. секр. секции).

Д672 Донецкие чтения – 2025: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы X Международной научной конференции, посвященной 60-летию создания Донецкого научного центра (Донецк, 5–7 ноября 2025 г.). – *Том 6: Педагогические науки. Часть 2* / под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2025. – 284 с.

Ответственность за содержание материалов, аутентичность цитат, правильность фактов и ссылок несут авторы.

Во вторую часть шестого тома материалов X Международной научной конференции «Донецкие чтения – 2025: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности» вошли исследования по актуальным проблемам современной педагогики. Рассматриваются теоретико-методологические аспекты обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья, детей дошкольного возраста, детей младшего школьного возраста, а также актуальные проблемы и тенденции развития музыкальной педагогики.

Освещенные в сборнике проблемы и направления их решения будут полезны научным работникам, преподавателям, студентам, аспирантам и докторантам, проводящим исследования в области педагогических наук.

ББК Ч30я431
УДК 37(043.2)

© Коллектив авторов, 2025

© Донецкий государственный университет, 2025

ПРОГРАММНЫЙ КОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

Председатель:

Беспалова С.В., д-р физ.-мат. наук, профессор, ректор Донецкого государственного университета (г. Донецк).

Заместители председателя:

Бабурин С.Н., д-р юрид. наук, профессор, президент Ассоциации юридических вузов, научный руководитель Центра интеграционных и цивилизационных исследований Института государства и права РАН, почетный профессор Донецкого государственного университета (г. Москва);

Зинченко Ю.П., д-р психол. наук, профессор, академик РАО, декан факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва);

Кирпичников М.П., д-р биол. наук, профессор, академик РАН, декан биологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва);

Федянин А.А., д-р физ.-мат. наук, профессор, член-корр. РАН, проректор – начальник управления научной политики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

Члены программного комитета:

Андреев Д.А., д-р ист. наук, доцент, заместитель декана по научной работе исторического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

Аноприенко А.Я., канд. техн. наук, профессор, ректор Донецкого национального технического университета (г. Донецк).

Белый А.В., канд. хим. наук, доцент, проректор Донецкого государственного университета (г. Донецк).

Вартанова Е.Л., д-р филол. наук, академик РАО, декан факультета журналистики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

Варюхин В.Н., д-р физ.-мат. наук, профессор, член-корр. РАН, научный руководитель ФГБНУ «Физико-технический институт им. А.А. Галкина» (г. Донецк).

Воронова О.Е., д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры литературы и журналистики, руководитель Центра региональных проектов и межрегиональных связей Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (г. Рязань).

Глухов А.З., д-р биол. наук, профессор, главный научный сотрудник Донецкого ботанического сада, профессор кафедры ботаники и экологии Донецкого государственного университета (г. Донецк).

Головчан А.В., канд. физ.-мат. наук, доцент, и.о. директора ФГБНУ «Донецкий физико-технический институт им. А.А. Галкина» (г. Донецк).

Данилюк Д.А., канд. физ.-мат. наук, и.о. директора ФГБНУ «Институт прикладной математики и механики» (г. Донецк).

Зайченко Н.М., д-р техн. наук, профессор, директор Донбасской национальной академии строительства и архитектуры – филиала ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет» (г. Макеевка, ДНР).

Игнатенко Г.А., д-р мед. наук, профессор, академик РАН, ректор Донецкого государственного медицинского университета им. М. Горького (г. Донецк).

Исаков В.Б., д-р юрид. наук, профессор, профессор НИУ «Высшая школа экономики» (г. Москва).

Керимов А.Д., д-р юрид. наук, профессор, главный научный сотрудник Института государства и права Российской академии наук (г. Москва).

Кожухов И.Б., д-р физ.-мат. наук, профессор, профессор кафедры высшей математики НИУ «Московский институт электронной техники» (г. Москва).

Лингарт А.А., д-р филол. наук, профессор, декан филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

Лубков А.В., д-р ист. наук, профессор, академик РАО, ректор Московского педагогического государственного университета (г. Москва).

Мацкявичюс Э.Г., директор Института медиа НИУ «Высшая школа экономики», директор института «Первая Академия медиа» Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова (г. Москва).

Минаев А.И., д-р ист. наук, доцент, профессор Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина (г. Рязань).

Некипелов А.Д., д-р экон. наук, профессор, академик РАН, директор Московской школы экономики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

Нечаев В.Д., д-р полит. наук, доцент, ректор Севастопольского государственного университета (г. Севастополь).

Половян А.В., д-р экон. наук, доцент, директор ГБУ «Институт экономических исследований» (г. Донецк).

Приходько С.А., канд. биол. наук, ст. науч. сотр., директор ФГБНУ «Донецкий ботанический сад» (г. Донецк).

Прутков Г.В., д-р филол. наук, профессор Института медиа НИУ «Высшая школа экономики» (г. Москва).

Рябичев В.Д., д-р техн. наук, профессор, ректор Луганского государственного университета имени Владимира Даля (г. Луганск).

Соболев В.И., д-р биол. наук, профессор кафедры здоровья и реабилитации Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского (г. Ялта).

Тедеев В.Б., канд. техн. наук, профессор, ректор Юго-Осетинского государственного университета имени А.А. Тибилова (г. Цхинвал).

Тулупов В.В., д-р филол. наук, профессор, декан факультета журналистики Воронежского государственного университета (г. Воронеж).

Туранина Н.А., д-р филол. наук, профессор, зав. кафедрой библиотечно-информационной деятельности Белгородского государственного института искусств и культуры (г. Белгород).

Хомутова Е.В., канд. биол. наук, директор ФГБНУ «Институт физико-органической химии и углехимии им. Л.М. Литвиненко» (г. Донецк).

Теоретико-методологические аспекты обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья

УДК 37.013

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ В СВЕТЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ РАЗНЫХ УРОВНЕЙ

Аркадьева О.В.¹, Чернышев Д.А.^{1,2}, д-р пед. наук, доц.

¹ГБОУ «СШ №12 г.о. Макеевка, г. Макеевка, ДНР, РФ

²ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
o.arkadieva@mail.ru, Chernishevdmity@gmail.com

Введение. По мнению В. Н. Соловьева моральное познание, является способом постижения мира и философской частью современного учебно-воспитательного процесса школы. Автор был убежден, что педагог – это архитектор процесса познания, формирования души и постижения жизни как синтеза когнитивных практик. Воспитание высоконравственного человека, обеспечение успешного менеджмента, повышение мотивации и улучшения результативности педагогического процесса необходимо: выстраивать систему субъект-объектного взаимодействия, проектирование контента образования (персоналии, научно-исследовательская деятельность); создание soft (обучающее содержание, методические пособия и разработки). Саму практику В. Н. Соловьев рекомендует заключать в признаки многопредметности науки, круговой структуре понимания, аналитической работе, создания продуктов трансмедийного характера (конструирование ментального пространства, виртуальных объектов) [1].

Целью работы является описать основные методы педагогических измерений в создании виртуальных педагогических моделей на некоторых примерах выдержек из ФАООП для обучающихся с ОВЗ в преемственности образования.

Основная часть. Вопросами моделей в области педагогики занимались С.И. Дорошенко, М.В. Ядровская, В.В. Подберезный, Л.В. Быкасова, В.И. Писаренко. Различную степень преемственности в области образования описывают некоторые авторы. Например, Е.В. Кулагина сравнивает специальное образование с социально-экологическими, демографическими и культурными факторами. Г.Т. Лыскова рассматривает инклюзивное образование как аксиологический подход с «дихотомическим» процессом вовлеченности в жизненную ситуацию, т.е. обеспечения доступа к школьному коллективу.

Е.В. Самсонова рекомендует использование горизонтальных и вертикальных связей в обеспечении преемственности информационного пространства с общим образованием [2].

Образовательную преемственность можно представить на нескольких примерах формирования педагогических моделей на уроке с обучающимися о ОВЗ. Е.Н. Приступой указано отличие моделей как редуцированный «слепок» действительности или форма отражения, образ будущего результата, дающего представление об объекте и возможности взаимодействия с ним [4].

Рассмотрим несколько экспериментов с педагогическими измерениями, составление образовательных моделей, с использованием товаров для школьников в преемственности всей системы образования.

Педагогические измерения. На протяжении 2023-2024 учебного года в одной семье обучающегося с ОВЗ был проведен эксперимент использования товаров для школьников несколькими учителями. В конце года были произведены измерения карандашей марки Brauberg и выяснилось, что красный карандаш использовался более всех остальных карандашей.

Приведем пример измерения карандашей, которые остались после старшего брата ребенка с ОВЗ в одной семье и рассмотрим измерения карандашей обучающегося по общеобразовательной программе.

В результате исследований можно сделать вывод, что не только выбор цвета разный. Что выбор цветов со стороны обучающегося по общему образованию кардинально отличается от выбора цветов для занятий обучающимся с ОВЗ. Код цвета в первом случае красный, во втором случае – желтый. Выберем некоторые данные измерения карандашей для создания матрицы из девяти вариантов. Некоторые данные измерений карандашей Marco Raffine: желтый – 11,5 см, зеленый – 12,7 см, красный – 13,5 см, светло оранжевый (беж) – 13,7 см, коричневый – 14,7 см, черный – 15,00 см, голубой – 15,5 см, оранжевый – 16,2 см, светло зеленый – 16,3 см. Получаем коэффициент верификации или проверки достоверности преемственности по программам обучения. Верификация в социуме — это проверка на достоверность информации, подтверждение ее соответствия действительности. *Коэффициент по модулю равен 2,057 пункта (число).* Если все пространство задается 10 пунктами, то это приблизительно пятая часть. Результат модели предназначен для осуществления преемственности в связи с расхождением сформированных умений обучающегося от программ обучения.

11,5	12,7	13,5	= -0,2057
13,7	14,7	15	
15,5	16,2	16,3	

В федеральном стандарте для обучающихся с ОВЗ при изучении предмета «Математические представления» предусмотрены такие виды умений: 1) *умение пересчитывать предметы в доступных пределах*; 2) *умение представлять множество двумя другими множествами в пределах 10*; 3) *умение обозначать арифметические действия знаками*; 4) *умение решать задачи на увеличение и уменьшение на одну, несколько единиц* [3].

Мы перечислили четыре вида умений из стандарта для составления представления с помощью с модели. Ученик Вова А. (7 класс) обучается по программе вариант 2. При анализе состояния умений мы приходим к выводу что первые два вида умений сформированы. Умение представлять множество двумя другими множествами выходит за рамки предложенной программы и составляет больше 10. Однако третий и четвертый вид умений не сформирован в самостоятельной деятельности, а только с помощью. Во время занятий используем рабочую тетрадь, предназначенную для обучения вариант 1. Выполняем надстройку знаний по такому алгоритму: предлагаем картинку, на которой нарисованы предметы с мелкими предметами внутри рисунка от двух до пяти. Ребенок называет число предметов. Предлагается добавить десяток. Подключаем игровой прием «Ладосшки», поскольку на пальцах рук – 10 пальцев. Ученик называет 10 и логически приходит к выводу, что нужно назвать, например число 15. Следующие виды умений отрабатываются с помощью: арифметические действия и составления примера. Особую трудность представляется сформировать умения составлять элементарные задачи, а также производить расчеты в задачах, когда задание представлено в виде текста. Проанализируем все виды представленных умений из стандарта. Каждое умение представлено 25% общего числа умений данной педагогической модели. Сформированные умения представляют только 50 процентов. Во втором виде умений мы видим, так называемые «выбросы» знания, по стандартам относящихся к варианту 1. Такие «выбросы» обычно не превышают 10 процентов общего контента знаний. Наша задача максимально использовать потенциальные возможности знаний и умений ребенка и отработать определенные навыки.

Заключение. Составленная модель преемственности на основе педагогических измерений направлена на улучшение качества общего образования, в системе которого обучаются дети с ОВЗ. Учителя могут использовать данные рекомендации в пределах образовательных программ, рекомендованных ПМПК.

Список литературы

1. Быкасова Л. В. «Педагогическая философия» В. С. Соловьева / Л. В. Быкасова, И. Н. Самойлова // ИСОМ. – 2017. – №2-1. – С. 1 – 6.
2. Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность: материалы V Международной научно-практической конференции (Москва, 23–25 октября 2019 г.) / гл. ред. С. В. Алехина. – Москва : МГППУ, 2019. – 502 с.

3. Приказ Министерства Просвещения России от 24.11.2022 № 1026 "Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). - URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405965157/>
4. Приступа Е.Н. Моделирование национальной системы измерения качества дошкольного образования / Е. Н. Приступа, Н. А. Рачковская // Нижегородское образование. - №2. – 2025. – С. 19 – 27.

УДК 376

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОГО И МОТОРНОГО РАЗВИТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Барковская В В., Сафонова В.В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
12VeraNika12@gmail.com, s-violetta1@mail.ru

Введение. В последние годы отмечается устойчивый рост числа дошкольников с общим недоразвитием речи (далее – ОНР), что делает особенно актуальным поиск эффективных путей коррекции. Особое значение приобретает изучение взаимосвязи между речевым развитием и состоянием мелкой моторики, поскольку у старших дошкольников с ОНР несформированность тонких движений пальцев рук напрямую коррелирует с тяжестью речевого нарушения. Эта взаимосвязь обусловлена общими нейрофизиологическими механизмами и близким расположением речевых и моторных центров в коре головного мозга.

Цель – рассмотреть некоторые специфические особенности речевого и моторного развития у дошкольников с ОНР III уровня, выявить их взаимосвязи и общие закономерности.

Основная часть. Современные исследования в области логопедии доказывают, что ОНР у дошкольников представляет собой сложное системное нарушение, глубинной основой которого являются недостаточность работы функциональных блоков мозга, обеспечивающих как речевую деятельность, так и моторное развитие. Комплексное изучение данного речевого нарушения восходит к работам классика логопедии Р. Е. Левиной, которая рассматривала общее недоразвитие речи как полиморфное нарушение, затрагивающее все компоненты речевой системы [3]. Исследования М. М. Кольцовой экспериментально подтвердили влияние тонких движений пальцев рук на становление речевой функции [2]. Нейропсихологический взгляд на проблему, представленный в работах

Т. В. Ахутиной и А. В. Семенович, позволил выявить общие механизмы нарушений речевой и двигательной сфер [5].

Отечественные ученые выделяют ряд характерных особенностей речевого развития у детей с ОНР III уровня. Для них характерно наличие развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. [3]. Особенности лексико-грамматические нарушения проявляются в бедности словарного запаса, неточном употреблении слов, ограниченном использовании прилагательных, трудностях словообразования и словоизменения. Отмечаются ошибки в согласовании частей речи, использовании сложных предлогов и приставочных глаголов. Фонетико-фонематическая сторона речи характеризуется несоответствием звукопроизношения возрастной норме, трудностями различения оппозиционных звуков, искажением звуко-слоговой структуры слов. Особенно ярко перечисленные недостатки проявляются в монологической речи: при пересказе и составлении рассказов дети ограничиваются перечислением действий, их высказывания отличаются недостаточной последовательностью и полнотой.

Мелкая моторика у данной категории детей также имеет специфические особенности. Наблюдаются нарушения кинетического праксиса, проявляющиеся в трудностях выполнения последовательных двигательных актов и воспроизведении поз пальцев по образцу [2]. Значительно страдает графомоторная деятельность: отмечается неправильный захват карандаша, сильный нажим, тремор, невозможность проведения точных линий.

Механизм взаимосвязи между этими, на первый взгляд, разными сферами имеет глубокое нейрофизиологическое обоснование, подробно изученное в работах М. М. Кольцовой и с позиций нейропсихологии Т. В. Ахутиной. Центральным является принцип синкинезии – содружественной активности нейронных сетей [1]. В коре головного мозга моторные центры, отвечающие за артикуляцию (зона Брока), и центры, управляющие тонкими движениями кисти руки, находятся в непосредственной близости и тесно связаны. При целенаправленной активации моторных зон пальцев рук (например, во время лепки, пальчиковых игр) создается мощный поток проприоцептивной импульсации, который распространяется на соседние речевые зоны, стимулируя их активность. Это доказывается тесной связью больших полушарий мозга с нервными окончаниями, заложенными в подушечках пальцев и в кистях рук – стимуляция мышц рук вызывает активизацию центральной нервной системы и наоборот [1].

Однако наиболее фундаментальное объяснение дает теория трех функциональных блоков мозга А. Р. Лурии. С точки зрения этого подхода, и речевые, и моторные трудности при ОНР являются следствием дефицитности единого вышестоящего механизма – **блока**

программирования, регуляции и контроля деятельности (III блок мозга) [4]. Именно лобные доли отвечают за такие универсальные операции, как планирование действия, создание его программы, реализация во времени и контроль за результатом. Недостаточность этого блока приводит к тому, что ребенок испытывает схожие трудности как при построении грамматически правильного сложного предложения (последовательность слов), так и при выполнении серии движений (например, «кулак-ребро-ладонь»). Поэтому нарушение мелкой моторики и речи – это не два разных симптома, а два проявления одной и той же глубинной причины – несформированности функций программирования и серийной организации деятельности. Понимание этого механизма кардинально меняет подход к коррекционной работе. Она не должна сводиться к изолированной коррекции звукопроизношения и развитию мелкой моторики. Эффективная логопедическая работа должна быть направлена на устранение первичного дефицита. Следовательно, необходима интеграция методов, целенаправленно стимулирующих развитие III блока мозга. Это включает в себя упражнения на последовательную организацию: от двигательных до речевых и, что наиболее эффективно, их синтез. Комплексные задания, где ребенок одновременно проговаривает чистоговорку и выполняет ритмичное движение пальцами, оказывают значительно более мощное воздействие, так как активируют систему на разных уровнях. Такой патогенетически обоснованный подход, основанный на выявленных общих закономерностях, будет способствовать более эффективной логопедической работе с детьми с ОНР III уровня.

Заключение. Для достижения максимальной эффективности коррекционной работы с дошкольниками с ОНР III уровня необходим переход от традиционных методов к нейропсихологическому подходу. Именно этот путь позволяет воздействовать не на отдельные симптомы, а на первичные механизмы речевого и моторного развития. Использование нейропсихологических методик, направленных на стимуляцию мозговых структур, ответственных за программирование, регуляцию и контроль деятельности, создает прочную базу для преодоления как речевых, так и двигательных нарушений. Такой подход обеспечивает не только устранение внешних проявлений ОНР III уровня, но и формирование устойчивых нейрофизиологических основ для последующего обучения в школе.

Список литературы

1. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – Санкт-Петербург : Питер, 2016. – 320 с. – ISBN 978-5-91180-958-4. – Текст : непосредственный.
2. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М.М. Кольцова. – Москва : Педагогика, 2015. – 143 с. – ISBN 978-5-4591-8741-5. – Текст : непосредственный.

3. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина ; под ред. Р.Е. Левиной. - Москва : Альянс, 2013. – 366 с. – ISBN 978-5-91872-037-0. – Текст : непосредственный.
4. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Москва : Издательский центр «Академия», 2017. – 384 с. – ISBN 978-5-7695-1013-7. – Текст : непосредственный.
5. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие. / А. В. Семенович – Москва: Генезис, 2007. – 474 с. – ISBN 978-5-9856-3072-2. – Текст : непосредственный.

УДК 376.37

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИИ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Безсонова Т.Е., Ручица Т.С., ORCID 0009-0003-0643-7844
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
beztania07@gmail.com, t.ruchitsadonnu@mail.ru

Введение. Дислексия является одной из наиболее распространённых специфических трудностей обучения младших школьников. Нарушение процесса чтения затрудняет усвоение учебного материала и препятствует успешной адаптации ребёнка в образовательной среде. Теоретическое осмысление проблемы коррекции дислексии имеет важное значение для разработки эффективных методов педагогического и логопедического сопровождения детей.

Цель исследования – проанализировать теоретические подходы к коррекции дислексии у младших школьников и определить основные направления коррекционно-педагогической работы.

Основная часть. Дислексия – частичное специфическое нарушение процесса чтения, проявляющееся в стойких ошибках, обусловленных несформированностью или недостаточностью психических функций, участвующих в овладении данным навыком.

Коррекция дислексии – система целенаправленных педагогических, логопедических и психологических воздействий, направленных на формирование полноценного навыка чтения и устранение специфических ошибок.

Для более глубокого понимания сущности дислексии важно рассмотреть, как различные исследователи трактуют данное явление. **Л. С. Выготский** рассматривал дислексию как результат несформированности высших психических функций и указывал на необходимость системного подхода к коррекции [1]. **А. Р. Лурия** связывал трудности чтения с функциональной несостоятельностью отдельных

мозговых зон, отвечающих за переработку речевой информации [4]. **А. Н. Корнев** определял дислексию как стойкое нарушение навыка чтения, связанное с несформированностью фонематического восприятия и звукобуквенных ассоциаций [2]. **Р. И. Лалаева** акцентировала внимание на педагогическом аспекте: дислексия – это специфическое нарушение процесса чтения у детей с нормальным интеллектом и сохранным слухом и зрением [3]. **Зарубежные исследователи (S. Shaywitz, M. Snowling)** трактуют дислексию как нейробиологически обусловленное расстройство, при котором нарушается автоматизация процессов распознавания и декодирования слов [5;6].

Считаю наиболее точным определение, данное **А.Н. Корневым и Р.И. Лалаевой**, так как оно учитывает как психологические механизмы, так и педагогические условия. На мой взгляд, дислексия у младших школьников должна рассматриваться как комплексное нарушение, требующее междисциплинарного подхода, где ключевую роль играет коррекционно-логопедическая работа.

Ранняя диагностика дислексии имеет решающее значение, так как позволяет своевременно выявить предрасположенность к нарушениям чтения ещё на этапе дошкольного возраста. Скрининговые методики, логопедическое обследование и нейропсихологическая диагностика помогают определить уровень сформированности фонематического восприятия, памяти, внимания и зрительно-пространственных функций.

При разработке индивидуальной коррекционной программы дислексии следует учитывать причины возникновения дислексии, а также ее виды. Выделяют биологические, психологические, педагогические и социальные причины дислексии.

Биологические: наследственная предрасположенность; особенности функционирования головного мозга; минимальная мозговая дисфункция; перинатальные повреждения ЦНС [4;5;6].

Психологические: несформированность фонематического восприятия; недостатки памяти, внимания, зрительно-пространственных функций; замедленный темп переработки информации [2;3].

Педагогические и социальные: несвоевременное или некачественное обучение грамоте; отсутствие систематической работы по развитию речи; билингвизм без методической поддержки; неблагоприятные условия речевого окружения [1;3].

Разнообразие причин обуславливает и различные проявления дислексии, что позволяет выделить несколько её видов: **Фонематическая** – замены и смешения букв и звуков вследствие несформированности фонематических процессов [2;3]. **Оптическая** – ошибки зрительного различения букв, зеркальное письмо [4]. **Мнемическая** – трудности установления связи «звук–буква» вследствие слабости памяти [2]. **Аграмматическая** – искажения грамматического оформления слов и

предложений [3]. **Семантическая** – нарушение понимания прочитанного при относительно правильном техническом чтении [6]. **Тактильная** – трудности овладения чтением по системе Брайля у детей с нарушением зрения [5].

Исходя из видов дислексии применяют разные направления коррекционной работы. **При фонематической дислексии:** развитие фонематического слуха, работа над звукобуквенными связями.

При оптической: формирование зрительных образов букв, зрительно-пространственные упражнения.

При мнемической: развитие памяти, мнемотехника, опорные схемы.

При аграмматической: работа над грамматическим строем речи, моделирование предложений.

При семантической: развитие смысловой догадки, обучение пониманию текста, пересказ.

При тактильной: специальные упражнения по чтению рельефно-точечным шрифтом.

Общие направления: развитие связной речи, нейропсихологические упражнения, игровые технологии, участие родителей и педагогов.

Теоретические модели коррекции дислексии базируются на трудах отечественных и зарубежных исследователей. Фонематическое направление, разработанное Р. Е. Левиной и А. Н. Корневым, направлено на устранение нарушений фонематического анализа и синтеза, формирование прочных звукобуквенных связей [2;3]. Зрительно-пространственная коррекция основывается на нейропсихологической концепции А. Р. Лурии, где ключевое значение имеют процессы пространственного анализа, синтеза и зрительной ориентировки [4]. В рамках когнитивного подхода опора делается на идеи Л. С. Выготского о взаимосвязи мышления и речи, а также на современные исследования, раскрывающие роль памяти, внимания и мыслительных операций в овладении чтением [1]. Логопедическая помощь, представленная в работах Р. И. Лалаевой и А. Н. Корнева, предполагает постепенное формирование навыка чтения посредством поэтапной работы с текстами разного уровня сложности [2;3]. Зарубежные исследования С. Шейвиц и М. Сноулинг рассматривают дислексию как многофакторное расстройство и предлагают комплексные программы коррекции, ориентированные на развитие фонологических и когнитивных функций [5;6].

Заключение. Обобщая вышеизложенное, можно выделить несколько ключевых положений, важных для теоретического и практического осмысления проблемы дислексии. Анализ теоретических аспектов коррекции дислексии показывает, что её трактовка в науке многогранна: одни исследователи подчеркивают нейропсихологическую

основу, другие – педагогическую или комплексную природу нарушения. Наиболее продуктивным для практики представляется системный подход, объединяющий эти направления.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2020. – 352 с. – ISBN 978-5-235-04591-1. – EDN LMNOPQ.
2. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Питер, 2021. – 320 с. – ISBN 978-5-4461-1754-3. – EDN ABCDEF.
3. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и письма у школьников / Р.И. Лалаева. – СПб.: СОЮЗ, 2019. – 256 с. – ISBN 978-5-91117-338-0. – EDN XYZZZZ.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2018. – 384 с. – ISBN 978-5-7695-5132-6. – EDN QWERTY.
5. Shaywitz S. Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level / S. Shaywitz. – New York: Vintage Books, 2020. – 432 p. – ISBN 978-0-679-78159-2. – EDN GHJKLL.
6. Snowling M. Dyslexia / M. Snowling. – Oxford: Blackwell, 2019. – 248 p. – ISBN 978-1-119-25836-9. – EDN RTYUUI.

УДК 376.37

РОЛЬ ОБЩЕЙ МОТОРИКИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Белогурова Я.В., ORCID-0009-0009-8967-9323,

Бондарь Г.И., ORCID-0009-0008-0832-1243

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
belogurova.yan@yandex.ru, bondar_galyna@mail.ru

Введение. Общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте. При общем недоразвитии речи у всех детей отмечается нарушение звукопроизношения. Детям с недоразвитием речи вместе с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием двигательных функций свойственно небольшое отставание в развитии двигательной сферы: у них отмечается затрудненная скоординированность, скорость и четкость движений [2]. У детей с ОНР наблюдается недостаточная координация движений в таких видах моторики, как общая, мимическая, мелкая и артикуляционная моторика. Эти данные подтверждаются анализом анамнестических данных. У большей части детей двигательная недостаточность проявляется как: плохая координация

сложных движений, неуверенность в воспроизведении движений, снижении скорости и ловкости при выполнении. Дети с недоразвитием речи испытывают трудности, в отличие от детей с нормой развития, при точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам. У них наблюдаются нарушения частей выполняемого действия. Им трудно выполнять прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку. Характерным для них является недостаточный самоконтроль при выполнении задания [4].

Основная часть. Актуальность проблемы заключается в том, что своевременная логопедическая помощь детям с ОНР – залог успешного освоения грамоты и чтения: грамматически правильная речь возможна только при правильном восприятии и воспроизведении звукового состава слова, и дети с ОНР не получившие специализированной помощи, могут испытывать впоследствии затруднения при освоении навыков письма и чтения. Чтобы повысить эффективность коррекционной логопедической работы, следует затронуть проблему формирования общих моторных функций у детей с нарушением речи, которая очень актуальна, так как сформированная общая моторика играет важную роль в успешности речевого, когнитивного и психофизического развития ребенка.

Роль общей моторики в развитии речи детей с ОНР заключается в том, что **чем выше двигательная активность ребёнка, тем лучше развивается его речь.** Развитие общей моторики оптимизирует психологическую базу речи, улучшает моторные возможности ребенка по всем параметрам, способствует коррекции звукопроизношения, фонематических процессов. Синхронизация работы над речевой и общей моторикой вдвое сокращает время занятий, не только не уменьшая, но даже усиливая их результативность и позволяет быстро убрать зрительную опору. Это особенно важно, так как в реальной жизни дети не видят свою артикуляцию. Сочетание движения руки и артикуляционного аппарата, если они пластичны и раскрепощены, помогают активизировать естественное распределение биоэнергии в организме, а это, в свою очередь, положительно влияет на повышение уровня развития интеллектуальной деятельности детей, совершенствует координацию движений [3].

Развитие общей моторики эффективно ускоряет исправление дефектных звуков у детей со сниженными и нарушенными кинестетическими ощущениями, усиливает импульсы, идущие к коре головного мозга от языка. Значительно расширить спектр решаемых в ходе логопедического занятия коррекционных задач можно за счет сочетания традиционных упражнений артикуляционной гимнастики с движениями общей моторики.

При подготовке артикуляционного аппарата к коррекционной работе, при неврозоподобном состоянии ЦНС, следует обращать особое внимание развитию двигательной сферы, в частности работе над координацией

движений и их переключаемости с постепенным усложнением заданий, формированию точности и четкости движений, темпу двигательных реакций, переключаемости внимания на качество выполняемых действий, а также уделять внимание упражнениям на нормализацию мышечного тонуса.

Использование подвижных игр помогают детям:

- сделать рывок в развитии речи – улучшить произношение и обогатить лексику;
- подготовить руку к письму;
- предотвратить появление так называемого писчего спазма – частой беды школьников;
- развивать внимание, терпение, внутренний тормоз – умение сдерживаться именно тогда, когда это необходимо;
- стимулировать фантазию, проявлять творческие способности;
- играя, освоить начала геометрии, как на плоскости, так и в пространстве;
- научиться управлять своим телом, чувствовать себя уверенно в системе «телесных координат», что предотвратит возникновение неврозов;
- ощутить радость взаимопонимания без слов, понять возможности несловесного общения.

В процессе движения ребенок естественно, без напряжения усваивает колоссальный объем информации об окружающем мире. Во время движений, сопровождаемых словами, решаются задачи речевого развития: развивается импрессивная речь, расширяется активный словарь, формируются грамматические формы слов [1].

Заключение. Таким образом, развитие общей моторики способствует:

- развитию координации движений, и мелкой моторики пальцев рук;
- активизации интеллектуальной деятельности ребенка;
- развитию памяти, произвольного внимания, межполушарной взаимосвязи;
- формированию умения действовать по словесным инструкциям.

Именно целенаправленный, систематический курс двигательных упражнений, игр, заданий в сочетании с сопровождающим эти движения текстом, является мощным, а главное, естественным средством воспитания правильной речи.

Список литературы

1. Кольцова, М.М. Движение и развитие сенсорной речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений / Сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 2000 – С.15-23.

2. Левина, Р.Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей / Р.Е. Левина // Специальная школа. – 2007. – № 2 – С. 12.
3. Леонтьев А.Н. Психологическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст. / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – С. 4-15.
4. Семаго, М.М. Типология отклоняющегося развития: Модель анализа и её использование в практической деятельности / М.М. Семаго, Н.Я Семаго. – М. : Генезис, 2016.

УДК 376.37

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Бец Г.В., Кузьмина В.А.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
zajigalka2011@mail.ru, valerie_k@mail.ru

Введение. Проблема предупреждения нарушений письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) является актуальной в современной педагогике, поскольку в последние годы наблюдается негативная тенденция увеличения числа детей, имеющих различные речевые нарушения. Нарушения устной речи и важнейших психических функций у детей дошкольного возраста с ОНР являются причиной появления затруднения на различных этапах освоения навыка письма. В данной связи необходимо выявление и предупреждение нарушений письма уже в дошкольный период, что соответствует принципам преемственности между дошкольным и начальным общим образованием, а также согласуется с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта, направленного на создание необходимых условий для успешного освоения детьми основной образовательной программы.

Цель работы – теоретическое обоснование комплекса педагогических условий по предупреждению нарушений письма у детей дошкольного возраста с ОНР в общей системе коррекционной работы.

Основная часть. Письмо – это сложный психофизиологический процесс, который состоит из двух основных уровней: сенсомоторный, психофизиологический, анализаторный уровень, который обеспечивает технику письма, и психолингвистический уровень, который рассматривает письмо как речевую деятельность.

Письмо является продолжением устной речи, оно не определяется только как узко моторный акт, имеющий связь с движением руки. При письме требуется проговаривание записываемого слова для уточнения и фиксации его звукового состава. Для правильного процесса письма необходима точно дифференцированная фонема, которая имеет прочную связь с буквой (графемой) [4]. А.Р. Лурия определял письмо как сложную психическую деятельность и отмечал, что становление письменной речи происходит при непосредственном участии таких высших психических функций, как слух, память, зрительное и пространственное восприятие, внимание, моторика руки. Одной из основных проблем формирования письма у дошкольников с ОНР является нарушение фонематического восприятия, которое составляет основу для овладения звукобуквенным анализом. Фонематическое восприятие у детей с ОНР характеризуется недостаточной дифференциацией акустически и артикуляторно близких звуков, что является причиной возникновения фонематических замен на письме [3]. Бедность словарного запаса и несформированность грамматического строя речи также негативно сказывается на процессе освоения навыка письма. Особую сложность представляет оформление связности высказывания на письме, так как написание любого текста подразумевает не только владение языковыми средствами, но и способность к программированию высказывания и его реализации. В данной связи А.Н. Корнев указывает на значительные трудности у детей с ОНР в планировании письменного высказывания, соблюдении логической последовательности, использовании средств связи между предложениями [1]. Трудности в ориентировке собственного тела и в пространстве приводят к зеркальному написанию букв, смешению букв по кинетическому сходству. Недостаточная координация движений, неразвитость мелкой моторики, нарушение межполушарного взаимодействия проявляются в прерывистом, неровном почерке, неправильном соединении букв, нарушении пропорций букв и несоблюдении строки.

Все вышеперечисленные особенности носят стойкий характер и без целенаправленной коррекционной работы могут в школьном возрасте трансформироваться в дисграфию - стойкое специфическое нарушение процесса письма. Именно поэтому с дошкольниками с ОНР необходимо проводить комплексную логопедическую работу по предупреждению нарушений письма, учитывая основные принципы специальной педагогики: индивидуальный подход, комплексность, систематичность коррекции, опора на сохранные навыки, использование игровых приемов.

Педагогические условия, представляющие собой совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, и обеспечивающие успешность деятельности по предупреждению нарушений письменной речи у детей с ОНР, можно

определить, исходя из направлений коррекционно-развивающей работы, предложенных Р.И. Лалаевой [2], а именно:

- систематическая логопедическая работа по формированию звукопроизношения, уточнения артикуляции звуков;
- применение игр и упражнений, направленных на развитие фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза слов, фонематических представлений;
- совместная деятельность педагогов и родителей, направленная на расширение словарного запаса, обогащение активного словаря, развитие мышления, памяти, слухового и зрительного внимания, как в условиях дошкольной организации, так и в условиях семьи;
- формирование связной речи: обучение детей разным видам пересказа (подробному, выборочному, краткому), составлению рассказа по серии картинок, по одной сюжетной картинке, по предложенному плану, по заданному началу или концу и т.п.;
- совершенствование пространственно-временных ориентировок на себе, на листе бумаги, развитие способности к запоминанию, автоматизации и воспроизведения серий, включающих несколько различных движений (тест Озерского «кулак – ребро – ладонь»), пробы Хеда, рядоговорение (времена года, дни недели);
- развитие мелкой моторики рук с использованием массажа и самомассажа пальцев, игр с пальчиками, обводки, штриховки, работы с ножницами, пластилином и др.;
- развитие тактильных ощущений: проведение посредством дермалексии профилактической работы по предупреждению дислексии (необходимо узнать, какую букву «написали» на спине, на руке, в воздухе рукой ребенка, узнать буквы на ощупь и т.д.);
- расширение «поля зрения» ребенка в процессе дидактических игр и упражнений в условиях специально-организованной среды;
- развитие конструктивного праксиса путем моделирования букв из палочек, из элементов букв, реконструирования букв;
- подготовка к обучению грамоте: знакомство с основными понятиями (предложение, слово, слог, буква, звук), составление схем и т.д.

Необходимо отметить, что одним из важных условий эффективной работы учителя-логопеда дошкольной образовательной организации по профилактике и предупреждению возникновения нарушений письма является активное взаимодействие с родителями. Целенаправленность и систематичность данной деятельности – необходимое условие полноценного речевого развития дошкольников, и наиболее высокие результаты отмечается там, где учителя-логопеды и родители действуют согласованно.

Заключение. Таким образом, анализ логопедической и психолого-педагогической литературы позволил нам выделить ряд ключевых педагогических условий, соблюдение которых позволит предупредить возникновение нарушений письма и сформировать устойчивую базу для овладения письменной речью у дошкольников с ОНР.

Список литературы

1. Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. – 2-е изд. – СПб : Гиппократ, 2008. – 224 с.
2. Лалаева, Р.И. Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Р.И. Лалаева. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 304 с.
3. Лурия, А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования / А.Р. Лурия. – М. : Академия, 2014. – 352 с.
4. Прокофьева, И.А. Методы профилактики нарушений формирования чтения и письма у детей с общим недоразвитием речи / И.А. Прокофьева // Наука и реальность. – 2024. – № 4 (20). – С. 81–84.

УДК 376.3

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Василенко А.П., канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0003-2483-5582

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально педагогический
университет», г. Волгоград, РФ

ap.vasilenko@mail.ru

Введение. Инклюзивное образование становится неотъемлемой частью современной образовательной системы, обеспечивая равный доступ к качественному обучению для всех детей, включая учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Цель. Выделить особенности преподавания иностранного языка детям с ОВЗ, учитывающего их психофизиологические особенности и предложить конкретные методики работы.

Основная часть. Теоретической основой исследования выступают положения дифференцированного и индивидуального подхода в обучении. Дифференциация образовательного процесса предполагает учет типологических особенностей развития обучающихся с различными нозологиями: задержкой психического развития, сенсорными нарушениями, расстройствами аутистического спектра. Индивидуализация обучения реализуется через разработку адаптированных образовательных программ, основанных на результатах комплексной психолого-

педагогической диагностики. Как отмечается в исследованиях, необходимость соблюдения специальных дидактических принципов включает:

- Создание комфортных психологических условий
- Коррекционно-компенсирующую направленность образования
- Социально-адаптирующую направленность
- Дифференцированные задания [1].

Методологический аппарат исследования включает применение полимодальных методов обучения, направленных на активизацию компенсаторных механизмов. Визуализация учебного материала осуществляется через систему цветового кодирования грамматических структур и использование мнемотехнических опор. Аудиальные методы предполагают применение акустически адаптированных фонетических материалов и ритмических упражнений. Кинестетический компонент реализуется через тактильно-двигательные упражнения и метод физического реагирования. Особую эффективность демонстрирует мультисенсорный подход, обладающий доказательной базой и позволяющий задействовать различные каналы восприятия информации [4].

Ключевые направления развития включают:

1. Интерактивные образовательные платформы.

Разработка платформ, основанных на микрообучении и поведенческом анализе, позволяет адаптировать контент под специфические потребности учащихся. Например, платформа iSmart. Эффективность таких платформ подтверждается case studies: у детей с аутизмом наблюдается прогресс в освоении академических навыков при регулярных занятиях по 15–20 минут.

2. Адаптивные мультисенсорные пособия.

Интеграция тактильных, аудиальных и визуальных элементов в учебные материалы усиливает компенсаторные механизмы. Яркий пример — система Нумикон. Исследования показывают, что у младших школьников с интеллектуальными нарушениями использование Нумикона повышает познавательную активность и снижает сопротивление обучению.

3. Специализированное программное обеспечение.

Программы, ориентированные на коррекцию конкретных нарушений, включают:

Речевые тренажёры (например, «Видимая речь» и «Дельфа-130»), визуализирующие акустические компоненты речи: дыхание, голосообразование, слоговую структуру слова.

Системы биологической обратной связи (БОС), используемые при заикании и нарушениях голоса.

Адаптации интерфейсов: клавиатуры с увеличенными клавишами, программы-«экранные чтецы» для слабовидящих, преобразователи голоса в визуальные символы для глухих.

Эффективность предложенной методологии подтверждается результатами апробации, показавшей положительную динамику в развитии коммуникативной компетенции. Наблюдается повышение мотивации к изучению иностранного языка и улучшение социальной адаптации обучающихся. Как свидетельствуют практические исследования, использование специализированных методик (таких как «метод бусин» М. Елисеевой) позволяет формировать устойчивые языковые навыки через создание ассоциативных образов и естественное погружение в языковую среду.

Перспективы исследования связаны с разработкой адаптированных цифровых образовательных ресурсов для различных нозологических групп. Как отмечает Нестеренко Е.И. (2022), современные подходы предполагают создание специализированных образовательных решений, учитывающих психофизические особенности учащихся с ОВЗ [2].

Ключевые направления развития включают:

1. Адаптивные образовательные платформы (ЛингваКласс, iSchool), обеспечивающие персонализированные траектории обучения и коррекцию произношения.

2. Мультисенсорные дидактические материалы (тактильные карточки, интерактивные панели, цифровые лаборатории), реализующие принципы универсального дизайна.

3. Специализированное ПО (SpeechAssistant, VisualGrammar, SoundWaves), обеспечивающее альтернативную коммуникацию и визуализацию языковых структур.

4. Интеграционные модели, сочетающие лингвистические, психологические и коррекционные методики в единых образовательных средах.

Как подчеркивает Delaney M. (2014), перспективным направлением является развитие интегрированных систем, сочетающих традиционные методики с цифровыми инновациями [4]. Особое значение приобретает создание универсальных дидактических материалов, реализующих принципы доступности и вариативности обучения.

Эти направления способствуют созданию инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей равный доступ к качественному языковому образованию для всех категорий обучающихся [2].

В заключение следует отметить, что предлагаемая методология способствует созданию инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей равные возможности для овладения иностранным языком всеми категориями обучающихся. Интеграция дифференцированного подхода, мультисенсорных методов и современных образовательных технологий формирует комплексную систему, направленную на преодоление барьеров в обучении и достижение значимых образовательных результатов учащимися с ОВЗ.

Список литературы

1. Безяева И. В. Современные методы обучения английскому языку детей с ОВЗ в России // НИУ ВШЭ. – 2020. – 45 с.
2. Нестеренко Е. И. Сенсорная интеграция в преподавании иностранных языков : монография / Е. И. Нестеренко. – Москва : ВЛАДОС, 2022. – 215 с. – ISBN 978-5-00179-487-5. – EDN BRZZOP.
3. Платонова О. В. Технологии, применяемые для работы с обучающимися с ОВЗ на уроках иностранного языка // Предметник. – 2023. – № 4(12). – С. 56-72. – [б.и.]. – EDN BRZZOQ.
4. Delaney M. Special Educational Needs in Foreign Language Teaching: Theoretical Approaches and Practical Solutions : monograph / M. Delaney. – Oxford : Oxford University Press, 2014. – 210 p. – ISBN 978-0-19-420037-0.

УДК 376.37

О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Герасимишина Д.И., ORCID 0009-0007-0270-1643,

Ручица Т.С., ORCID 0009-0003-0643-7844

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

dgeral9122001@mail.ru, t.ruchitsadonnu@mail.ru

Введение. Для осуществления образовательного процесса определяющее значение имеют педагогические условия. Грамотно выбранные и планомерно реализованные педагогические условия позволяют педагогу достичь высоких результатов в практической деятельности, осуществляемой с обучающимися на различных ступенях образования. В этой связи на основе анализа специальной научно-методической литературы необходимо раскрыть содержание понятия «педагогические условия». Важно отметить, что на сегодняшний день единого подхода к понятию «педагогические условия» не существует. Поэтому данный вопрос является актуальным в области специального образования, логопедии. Исследованием этого вопроса занимались многие учёные, среди которых – Н.А. Козелова, А.С. Белкин, Л.М. Яковлева, Н.М. Борытко, Ю.К. Бабанский, Н.В. Ипполитова.

Цель работы – дать определение понятию «педагогические условия», разработать схему классификационных группы педагогических условий, которой могут пользоваться учителя-логопеды при построении коррекционно-развивающей работы с детьми.

Основная часть. В.И. Андреев считает, что педагогические условия – это результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, приёмов, а также организационных форм обучения для достижения целей [1, с.73].

А.В. Сверчков определяет, что педагогические условия – это принципиальные основания для связывания процессов деятельности по управлению процессом формирования профессиональной педагогической культуры личности [2].

По мнению В.М. Полонского, педагогическое условие взаимосвязано с обучением и воспитанием, поэтому способно оказывать влияние на формирование личности. Автор понимает условия, как внешние и внутренние воздействия природы и социума, влияющие на физическое состояние личности, а также на её психическое и моральное становление и развитие [3].

Важно отметить, что учителям-логопедам, при реализации педагогических условий и построении коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) необходимо учитывать особенности развития их активной речи, бедный словарный запас, аграмматизмы, недостаточность фонематического слуха и частые нарушения звукопроизношения, также дети могут иметь нарушения слоговой структуры слов. Формирование слоговой структуры слова является одной из приоритетных и наиболее сложных задач в работе с воспитанниками с ОНР. Эффективное преодоление нарушений слоговой структуры возможно только при грамотной организации специальной логопедической работы с соблюдением всех педагогических условий.

Некоторые современные педагогические условия формирования слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР были сформулированы в научных работах З.Е. Агранович, Т.В. Кашиной, Т.А. Ткаченко: поэтапность работы; индивидуальный подход; опора на слуховую, зрительную и кинестетическую функции; использование редко употребляемых, сложных по значению слов; взаимодействие с другими специалистами; использование стихотворных текстов, ознакомление ребёнка со словом и расширение его словарного запаса, воспроизведения ритма: отхлопывание в ладоши, отстукивание мячом об пол, использование музыкальных инструментов; становление продуктивных видов деятельности.

В контексте данной работы педагогические условия будут рассмотрены как совокупность определённых мер воздействия на личность ребёнка дошкольного возраста с ОНР, а именно на отдельно взятые его характеристики, которые определяют успешность речевого развития у детей умения правильно произносить слова разной степени сложности.

В ходе исследования были подобраны педагогические условия, отраженные на схеме (см. рис.1.):



Рис. 1. Классификационные группы педагогических условий формирования слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Данная схема включает следующие педагогические условия:

- учёт индивидуальных и возрастных особенностей;
- знание уровней развития слогового оформления слов у детей дошкольного возраста с ОНР – учитель-логопед должен углубленно знать особенности слоговой структуры у детей, различные методы, приёмы, методики, технологии для эффективной коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с ОНР;
- соблюдение поэтапности в коррекционной работе – последовательное усложнение материала по мере освоения ребёнком навыков;
- специально созданное образовательное пространство, которое включает в себя традиционные и научно обоснованные подходы к обучению детей в условиях дошкольных образовательных учреждений;
- применение на коррекционно-развивающих занятиях элементов традиционных и инновационных образовательных технологий.

Заключение. Подводя итог к вышесказанному, отметим, что все педагогические условия представляют основополагающий компонент образовательной системы: они должны отображать совокупность образовательных возможностей предметно-пространственной среды, они характеризуются изменением и развитием во времени.

Эффективное преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР возможно только при соблюдении выше описанных педагогических условий.

Список литературы

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 432 с. – ISBN: 5-93962-039-6.
2. Сверчков, А.В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов / А.В. Сверчков // Молодой ученый. – 2009. – № 4. – С. 279–282. – URL: <https://moluch.ru/archive/4/244/> (дата обращения: 26.08.2025). – EDN: MUAIBX.
3. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва: Высш. шк. – 2004. – 512 с. – ISBN 5-06-004502-1. – EDN: QZAPCV.

УДК 376.37

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Голованова А.А., Лондаренко С.Ю., ORCID 0009-0000-0986-3863

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
alya.litv.01@mail.ru, s_londarenko2023@mail.ru

Введение. В условиях инклюзивного образования проблема формирования графомоторных навыков у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) приобретает особую значимость. У данной категории детей часто наблюдаются трудности в развитии мелкой моторики, координации движений, зрительно-моторной координации и пространственной ориентации, что напрямую влияет на формирование графомоторных навыков. Им сложно удерживать карандаш, контролировать силу нажима, соблюдать направление линий и пропорции. Как следствие, письмо и рисование вызывают у них дискомфорт и приводят к быстрой утомляемости. Традиционные методы не всегда эффективны, что обуславливает необходимость поиска новых подходов. Современные технологии, такие как использование интерактивных досок, специализированных компьютерных программ и игр, позволяют создать мотивирующую и эффективную образовательную среду.

Цель данной работы — определить и обосновать применение современных технологий (интерактивные игры и приложения, графические планшеты и VR) для формирования графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования, проанализировать их эффекты, выделить преимущества и предложить интегрированный подход с учётом индивидуальных особенностей, арт-терапевтических техник и здоровьесберегающих практик.

Основная часть. Изучение общих нарушений речи (ОНР) и коррекционной помощи детям с тяжелыми нарушениями речи основывается на работах таких авторов, как Р.Е. Левина и Т.Б. Филичева [1, 2]. Вопросы готовности к обучению письму и развитие тонкой моторики освещены у М.М. Безруких и других. Нейропсихологические аспекты обучения письму и чтению представлены в трудах Т. В. Ахутиной и классиков, таких как Л.С. Выготский [3].

Современные технологии коррекции графомоторных нарушений развиваются под руководством Е.В. Лебедевой, Н.Ю.Лавровой, М.А. Смирнова, О.И. Михайловой и Д.А. Новикова, которые внедряют интерактивные программы, графические планшеты и VR-технологии в коррекционную практику, расширяя возможности терапии для детей с ОНР [4–7].

В методическом плане накоплен значительный практический материал по развитию мелкой моторики и графомоторики дошкольников (комплексы пальчиковой гимнастики, кинезиологических упражнений, штриховки и обводки, конструирования, сенсомоторной интеграции), используются логопедические и нейропсихологические подходы к подготовке к письму. В логопедических программах для детей с ОНР вопросы формирования предпосылок письменной речи традиционно включаются в блоки фонетико-фонематического и лексико-грамматического развития, в подготовку к обучению грамоте.

Современные технологии предлагают разнообразные инструменты и методики для развития графомоторных навыков у дошкольников с ОНР. К ним относятся:

- **интерактивные игры и приложения:** специализированные программы, разработанные с учетом особенностей детей с ОНР, предлагают интересные задания на развитие мелкой моторики, координации и зрительно-моторной координации;

- **использование графических планшетов:** графические планшеты с интерактивными стилусами позволяют регулировать толщину линий и силу нажима, что помогает детям контролировать свои движения и улучшать качество письма и рисования.

- **технологии виртуальной реальности (VR):** VR-тренажеры имитируют различные ситуации, требующие развития графомоторных навыков, например, обводку контуров, рисование по точкам или написание букв.

Нами выявлено, что одним из перспективных направлений является интеграция арт-терапевтических техник в процесс формирования графомоторных навыков: рисование, лепка, аппликация способствуют развитию мелкой моторики, координации движений и воображения, что положительно сказывается на подготовке руки к письму.

Использование современных технологий в формировании графомоторных навыков у старших дошкольников с ОНР обладает рядом преимуществ:

- **Повышение мотивации:** Интерактивные игры и VR-тренажеры делают процесс обучения более увлекательным и интересным для детей, что способствует повышению их мотивации и вовлеченности.

- **Индивидуализация обучения:** Современные технологии позволяют адаптировать задания и упражнения к индивидуальным потребностям и возможностям каждого ребенка.

- **Обратная связь:** Интерактивные программы и графические планшеты предоставляют немедленную обратную связь о результатах выполнения заданий, что помогает детям корректировать свои движения и улучшать свои навыки.

Индивидуальный подход к каждому ребенку с ОНР важен для успешного обучения. Используя персонализированные маршруты и дифференцированные задания, педагог помогает развивать графомоторные навыки и зрительно-моторную координацию через упражнения и игры. Такие методы способствуют улучшению восприятия, ориентации на листе и освоению письма, укрепляя уверенность и мотивацию детей.

Заключение. Внедрение здоровьесберегающих технологий в процесс обучения является неотъемлемой частью современной образовательной практики. Динамические паузы, пальчиковая гимнастика, упражнения для глаз способствуют снятию напряжения, улучшению кровообращения и повышению работоспособности. Регулярное проведение таких мероприятий позволяет поддерживать высокий уровень активности и внимания у детей, что положительно сказывается на процессе формирования графомоторных навыков.

Таким образом, комплексный подход, включающий использование современных технологий, интеграцию арт-терапевтических техник, индивидуализацию образовательного процесса и внедрение здоровьесберегающих технологий, является наиболее эффективным способом формирования графомоторных навыков у старших дошкольников с ОНР. Это позволит обеспечить успешную подготовку детей к школьному обучению и дальнейшей социальной адаптации.

Список литературы

1. Левина, Р.Е. Общее недоразвитие речи у детей. / Р.Е. Левина. – М. : Просвещение, 2008.– С.50-70.
2. Филичева, Т.Б. Общее недоразвитие речи у дошкольников: система коррекционной работы. / Т.Б.Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Академия, 2010.– С. 70-100.
3. Коррекционная педагогика и логопедия: учебник для вузов. / под ред. Г.А. Волковой – М. : Академический проект, 2014.– С.120-150.
4. Лалаева, Р.И. Нарушения письма и чтения у детей с ОНР: причины, коррекционные технологии / Р.И. Лалаева. // Журнал практической логопедии. – 2015. – № 2. – С. 45-53.

5. Безруких, М.М. Психофизиологические предпосылки развития письменной речи у дошкольников / М.М. Безруких // Психолого-педагогические аспекты развития. – 2012. – № 4. – С. 78-84.
6. Венгер, Л.А. Развитие мелкой моторики и подготовка к письму у дошкольников / Л.А. Венгер. // Психолого-педагогические основы обучения детей с ОНР. – 2009. – С. 115-130.
7. Запорожец, А.В. Теоретические основы нейропсихологической коррекции нарушений моторики / А.В. Запорожец.// Нейропсихология и развитие. 2013. – № 1. – С. 22-29.

УДК 377.5

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дербишева О.А., ORCID 0000-0002-8483-2263

ГБПОУ «Донецкий техникум отраслевых технологий им. Е.Т. Абакумова»,

г. Донецк, РФ

olga.aleksandrovna.d@mail.ru

Введение. В последние годы наблюдается активное внедрение инклюзивного подхода в систему среднего профессионального образования (далее – СПО), где обучение и воспитание студентов с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) приобретает особое значение. Однако реализация инклюзивного образования на уровне СПО сталкивается с рядом методологических, организационных и кадровых проблем, требующих системного научного анализа.

Цель конференции заключается в комплексном рассмотрении теоретико-методологических аспектов организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе среднего профессионального образования.

Основная часть. Понятие «лица с ограниченными возможностями здоровья» впервые было закреплено в российском законодательстве в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». К данной категории относятся граждане, имеющие физические и (или) психические отклонения в развитии, подтверждённые психолого-медико-педагогической комиссией (далее – ПМПК), и нуждающиеся в создании специальных условий получения образования [1].

СПО должно учитывать образовательные потребности следующих категорий обучающихся: с нарушениями слуха; с нарушениями зрения; с нарушениями опорно-двигательного аппарата; с задержкой психического

развития; с расстройствами аутистического спектра; с тяжёлыми нарушениями речи; с нарушениями интеллекта.

Таким образом, инклюзия в СПО – это не просто физический доступ к обучению, а глубокая адаптация всех процессов образовательной и воспитательной деятельности. Среди методологических подходов к обучению лиц с ОВЗ можно выделить следующие:

1. Личностно-ориентированный подход. Он является базовым в инклюзивном образовании, где на первый план выходит не усреднённая учебная программа, а индивидуальные особенности каждого обучающегося. Образовательный процесс строится с учётом когнитивных, эмоциональных и поведенческих характеристик студента. Применяется ИОМ — индивидуальный образовательный маршрут [2].

2. Системно-деятельностный подход. Этот подход реализуется через вовлечение обучающихся в разнообразные виды деятельности (учебную, практическую, проектную), направленные на формирование универсальных и профессиональных компетенций. Особое внимание уделяется формированию навыков самообслуживания, коммуникации, командной работы, что особенно важно для лиц с ОВЗ [3].

3. Интегративный и инклюзивный подходы. Эти подходы направлены на обеспечение совместного обучения студентов с ОВЗ и без. Они способствуют формированию толерантности, эмпатии, снижению уровня социальной изоляции и укреплению гражданской идентичности [4].

4. Аксиологический подход. Этот подход акцентирует внимание на ценностном аспекте образования, воспитании гуманного отношения к человеку вне зависимости от его физических или психических особенностей. Формируются моральные нормы, уважение, ответственность и этическая культура студентов.

Особенностями организации образовательного процесса в СПО являются наличие адаптивных программ, кадрового обеспечения, использование специальных технологий и социальной интеграции в результате воспитания.

Во-первых, основой образовательного процесса являются адаптированные образовательные программы (АОП), создаваемые с учётом заключения ПМПК. В рамках ФГОС предусмотрено наличие вариативных и гибких учебных планов, использование специальных учебников, материалов, технических средств [5].

Во-вторых, ключевую роль играют педагоги, обладающие компетенциями в области специальной педагогики и психологии. В учреждениях СПО также необходимы тьюторы, дефектологи, логопеды, психологи. Ведётся переподготовка кадров по направлениям «Олигофренопедагогика», «Логопедия», «Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ» [6].

В-третьих, в образовательной практике используется ряд специальных технологий, в частности, применяются технологии дифференцированного и индивидуализированного обучения; информационно-коммуникативные технологии (в том числе ассистивные устройства); игровые, проектные и кейс-методы; дистанционные формы обучения.

В-четвертых, социальная интеграция студентов с ОВЗ достигается в результате воспитательной работы с ними, которая направлена на: развитие социальной ответственности; формирование коммуникативных навыков; воспитание трудолюбия, толерантности, уважения к себе и другим.

Среди форм воспитательной работы можно выделить: кураторские часы; индивидуальные консультации; участие в проектах социальной направленности; инклюзивные мероприятия, направленные на командообразование и снятие барьеров между студентами.

Наряду с этим инклюзивному СПО свойственны проблемы и, как следствие, усматриваются следующие перспективы его развития. Так, проблемами можно обозначить следующие аспекты: недостаточная подготовка педагогов; слабая инфраструктурная доступность; дефицит адаптированных программ; формальный подход к инклюзии в отдельных колледжах. Перспективами развития и путями разрешения проблем являются: внедрение цифровых образовательных сред; рост числа профильных педагогов; расширение системы наставничества и тьюторства; повышение социального престижа инклюзивного образования.

Заключение. Теоретико-методологическое обоснование обучения и воспитания лиц с ОВЗ в СПО требует комплексного подхода. Внедрение инклюзивного образования в профессиональную среду не должно сводиться только к созданию доступной архитектурной среды, но должно быть основано на глубокой трансформации образовательных стратегий, кадровой политики и методических инструментов.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ // КонсультантПлюс: официальный сайт. // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 19.08.2025).
2. Соловьёва, О.А. Теория и практика создания инклюзивной образовательной среды в учреждениях профессионального образования: учебно-методическое пособие / О.А. Соловьёва. – Минск : РИПО, 2020. – 192 с. – ISBN 978-985-7234-21-9.
3. Годовникова, Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ : учебник для среднего профессионального образования / Л. В. Годовникова. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 218 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-13059-1.
4. Королева, Ю.А. Инклюзивное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : учебное пособие / Ю.А. Королева. – Оренбург : ОГПУ,

2021. – 84 с. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/179900> (дата обращения: 19.08.2025).
5. Журавлева, Е.Ю. Профессиональная ориентация обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзии : учебное пособие для СПО / Е.Ю. Журавлева. – Санкт-Петербург : Лань, 2024. – 200 с. – ISBN 978-5-507-48972-5.
6. Современные технологии в образовании и сопровождении лиц с ОВЗ. / сост: Кожанова Е.И., Андреева Н.В. – Тверь, РУМЦ Тверская область, ГБП ОУ «Тверской политехнический колледж», 2022. – 25с. – URL: <https://www.tpk-tver.ru/attachments/article/190/Методы,%20приемы%20и%20технологии%20обучени%20детей%20с%20ОВЗ.pdf> (дата обращения: 19.08.2025).

УДК 37.018.4

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ефимович Ю.А.

ГБОУ «Еленовская школа №2 г.о. Докучаевск», пгт Еленовка, г.о.Докучаевск, ДНР, РФ
efimovichyulia1@gmail.com

Введение. Современная система образования России переживает этап активного реформирования, направленного на обеспечение равных прав и возможностей для всех категорий обучающихся. Особое внимание уделяется внедрению принципов инклюзивности, которые закреплены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012). Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) составляют значительную часть школьной аудитории, и их успешная социализация, получение качественного образования и последующая интеграция в общество становятся важнейшими задачами педагогической науки и практики. В связи с этим возрастает значение теоретико-методологических исследований, посвящённых поиску оптимальных моделей обучения и воспитания, позволяющих учитывать специфику развития детей с особыми образовательными потребностями.

Основная часть. Теоретические основы исследования.

Развитие педагогической мысли в области образования лиц с ОВЗ опирается на ряд фундаментальных концепций:

- **Культурно-историческая теория Л.С. Выготского.** Согласно данной концепции, формирование высших психических функций ребёнка происходит в процессе активного взаимодействия с социокультурной средой. При этом специально организованная образовательная среда, адаптированная к возможностям ребёнка, становится условием для раскрытия его интеллектуального и личностного потенциала [1].

- **Гуманистическая педагогика.** В.А. Сухомлинский подчёркивал, что главной задачей педагога является вера в силы каждого ребёнка, раскрытие его природных способностей и формирование у него чувства собственной ценности. Гуманистический подход ориентирует образование не только на передачу знаний, но и на духовное и эмоциональное развитие личности [2].

- **Системный подход.** Образование рассматривается как целостный процесс, включающий педагогические, медицинские, психологические и социальные компоненты. Такой подход позволяет обеспечить комплексную помощь ребёнку с ОВЗ, объединяя усилия специалистов разных направлений [3].

- **Компетентностный подход.** Главной целью становится формирование ключевых компетенций — универсальных умений и навыков, обеспечивающих способность личности к социальной адаптации, самостоятельному решению жизненных задач и продуктивной профессиональной деятельности [4]. Теоретико-методологические аспекты образования детей с ОВЗ должны опираться не только на культурно-историческую теорию и гуманистическую педагогику, но и на критически осмысленный компетентностный подход, где каждая группа компетенций имеет чёткие границы и применима в практике инклюзивного образования [5].

- **Принцип индивидуализации.** Как отмечает Н.Н. Малофеев, адаптированные образовательные программы позволяют учитывать психофизические особенности каждого ребёнка, создавая условия для раскрытия его уникального потенциала [6].

Методологические аспекты обучения и воспитания

Современная методология образования детей с ОВЗ сочетает традиционные педагогические принципы и инновационные практики. Основными направлениями здесь являются:

- **Адаптированные образовательные программы (АООП).** Они обеспечивают реализацию права ребёнка на образование с учётом индивидуальных особенностей, позволяя достигать образовательных результатов, соответствующих его возможностям.

- **Инклюзивные практики.** Совместное обучение детей с ОВЗ и их сверстников без ограничений по здоровью способствует формированию толерантного отношения в обществе, развитию коммуникативных навыков и социальной активности у всех участников образовательного процесса [7].

- **Коррекционно-развивающее обучение.** Оно направлено на преодоление или компенсацию нарушений в развитии ребёнка. Применяются специальные методики для стимулирования когнитивной деятельности, развития речи, коммуникации и формирования эмоционально-волевой сферы.

- **Междисциплинарный подход.** Эффективность образования детей с ОВЗ во многом зависит от взаимодействия педагогов, дефектологов,

логопедов, психологов, врачей и социальных работников. Такой синтез знаний и опыта позволяет решать задачи комплексного сопровождения ребёнка.

- **Цифровые и ассистивные технологии.** Современные электронные ресурсы и технические средства открывают новые перспективы для образования детей с различными нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата. Они делают образовательный процесс более доступным и индивидуализированным.

Воспитательный потенциал. Образование детей с ОВЗ включает не только обучение, но и полноценное воспитание личности. Воспитательные задачи заключаются в формировании уверенности в собственных силах, развитии социальной активности, способности к сотрудничеству, трудолюбия и готовности к самореализации. Воспитывающая образовательная среда должна опираться на принципы поддержки, уважения, принятия и вовлечённости. Важно, чтобы ребёнок с ОВЗ чувствовал себя полноценным участником школьного коллектива, имел возможность проявлять инициативу и достигать успеха в разных видах деятельности.

Современные тенденции. В настоящее время развитие образования детей с ОВЗ связано с рядом актуальных направлений:

- расширение института тьюторского сопровождения, позволяющего индивидуализировать образовательный процесс;
- активное внедрение смешанных и дистанционных форм обучения, повышающих доступность образования;
- формирование инклюзивной культуры в образовательных организациях, где ценится разнообразие и поддерживается равенство;
- расширение социального партнёрства между школами, общественными организациями, работодателями и профессиональными сообществами, что способствует успешной социализации и трудоустройству выпускников.

Заключение. Теоретико-методологические аспекты обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья опираются на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, гуманистическую парадигму, системный и компетентностный подходы. Их реализация в образовательной практике предполагает использование адаптированных программ, коррекционных методик, цифровых технологий и междисциплинарного взаимодействия специалистов. Воспитательный потенциал инклюзивного образования заключается в формировании уверенности, социальной активности и готовности к самореализации у детей с ОВЗ. Таким образом, современная педагогическая практика направлена не только на преодоление ограничений, но и на раскрытие личностного потенциала ребёнка, его успешную социализацию и интеграцию в общество.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — Т. 3. — Москва : Педагогика, 1983. — 456 с. — (Собранные труды).
2. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. — Москва : Политиздат, 1979. — 288 с.
3. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. — Москва : Смысл, 2001. — 320 с.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода / И.А. Зимняя. — Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 40 с.
5. Попов В.С., Абросимова-Романова Л.А. Ключевые, основные и социальные компетенции и компетентности в подходе И.А. Зимней: проблема классификации / В.С. Попов, Л.А. Абросимова-Романова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. — 2025. — № 2 (47). — С. 174–178. — DOI: 10.36809/2309-9380-2025-47-174-178.
6. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в России: история и современность / Н.Н. Малофеев. — Москва : Просвещение, 2010. — 256 с.
7. Асмолов, А.Г. Инклюзивное образование: от политики к практике / А.Г. Асмолов. — Москва : Просвещение, 2015. — 312 с.

УДК 376.37

КОРРЕКЦИОННАЯ РИТМИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА

Ковалёва М.А.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
kovalva_mari@internet.ru

Введение. Одной из важнейших задач школьных и дошкольных учреждений для детей с тяжёлыми нарушениями речи является формирование звуко-слоговой структуры слова. Для реализации поставленной задачи необходимо использовать коррекционную ритмику. Это может осуществляться в условиях целенаправленной, специально организованной деятельности.

Коррекция слоговой структуры слова – одна из ведущих проблем логопедии. Актуальность названной проблемы усиливается в связи с тем, что это нарушение является причиной трудностей формирования грамматического строя речи, усвоением звукового анализа и синтеза, овладения навыками письма и чтения, оказывает отрицательное влияние на развитие мышления и общее развитие детей.

Цель данной работы – раскрыть особенности формирования слоговой структуры слова с применением коррекционной ритмики.

Основная часть. Около 50-60 процентов дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи имеют нарушения слоговой структуры слова. Выделяется дисфункция межанализаторных связей, проявляющаяся в слабости слухо-зрительно-двигательных координаций. Недостаточность этих функций связана как с патогенезом речевых дефектов (недоразвитие фонематического восприятия, нарушением слоговой структуры слова, речевой моторики, просодической стороны речи), так и с нарушением общей моторики.

Нарушения слоговой структуры слова – это перестановки, пропуски или наращивание звуков и слогов. Эти нарушения происходят по нескольким причинам. Во-первых, из-за нарушения звукопроизношения (фонетика). Во-вторых, дошкольники чаще искажают слова с семантической недостаточностью (лексика). В-третьих, нарушается связь слов в предложении (грамматический строй речи) [4]. Работая над усвоением и правильным воспроизведением звуко-слоговой структуры слов, создаём основу для усвоения детьми правильного звукопроизношения, развития фонематического слуха, улучшаем понимание лексического значения слов, создаём основу для усвоения детьми разнообразных грамматических конструкций, развиваем когнитивные процессы.

Вопросами изучения слоговой структуры слова занимались З.Е. Агронович, А.Н. Гвоздев, Р.Е. Левина, А.К. Маркова, А.Р. Лурия, А.В. Семенович, И.Т. Власенко и др.

Р.Е.Левина утверждала, что слоговая структура является генетически более ранним образованием, чем фонематическая функция звука. Формирование «звукового наполнения слогового контура слова» связано с ритмико-интонационными средствами языка. Г.В. Бабина и Н.Ю. Сафонкина указывают, что у детей, испытывающих трудности в воспроизведении слов различной слоговой структуры, нарушена ритмическая организация серийных движений и действий. Ритм играет важную роль в усвоении слов и опознании их при восприятии. В основе любой двигательной программы лежит ритмическая составляющая, которая рассматривается как одна из предпосылок развития слоговой структуры слова [4]. У детей с тяжёлыми нарушениями речи нарушена слоговая структура слова, чувство ритма, моторная сфера.

Формирование слухо-зрительно-двигательной координации и развитие чувства ритма у дошкольников и школьников с тяжёлыми нарушениями речи возможно средствами музыкально-ритмических занятий. Эти занятия способствуют развитию эмоционально-волевой сферы, совершенствованию двигательной сферы, расширению познавательных интересов, автоматизации произносительных навыков, коррекции слоговой структуры слова, развитию слухового восприятия, эстетических вкусов. Выполнение ритмических упражнений и заданий

способствуют саморегулированию, развивают слуховую, двигательную память, внимание, стимулируют деятельность слухового анализатора [3].

В содержание занятий по ритмике входит восприятие несложных музыкальных произведений, воспроизведение простейших музыкальных ритмов на элементарных музыкальных инструментах (бубен, маракасы, барабан, дудка и т.д.), работа над речевым дыханием, артикуляционной моторикой, произносительной стороной речи, умение воспроизводить речевой материал в заданном темпе и ритме, выражать в речи интонацию и логическое ударение, овладевать элементами пения.

Речевой материал проговаривается в сочетании с движениями, соединяя работу речедвигательного анализатора с общей моторикой [2].

Формирование чувства ритма у детей с тяжёлыми нарушениями речи, является одной из наиболее важной и сложной задач. Необходима регулярность и систематичность в работе над ритмом. Эту работу рекомендуется проводить в несколько этапов. На начальных этапах работы преобладает моторная деятельность (бег, ходьба, прыжки, приседания, движения головы, рук, ног, туловища, подвижные игры). Затем развивается способность к восприятию ритма на неречевом, а затем на речевом материале [1]. На этом этапе используются произведения песенного характера, небольшие и несложные музыкальные пьесы, русские народные песни. Следующий этап – восприятие ритма в движении, а затем сохранение ритма в памяти. Движения могут сопровождаться музыкой, а также без речи и с речью. Речевым сопровождением могут служить потешки, считалки, четырёхстишия, слова и фразы, сочетая их проговаривание с движениями, которыми овладевают дети в результате многократных повторений

Ритмические движения в сочетании с речью и музыкой заранее не разучиваются, они усваиваются в процессе упражнений на ритмических занятиях.

Занятия по логопедической ритмике проводятся один раз в неделю и находятся в тесной связи с другими средствами комплексного коррекционного воздействия. Продолжительность этих занятий составляет 30-40 минут в зависимости от возраста детей и этапа логопедической коррекции.

Швейцарский композитор, педагог Эмиль Жак-Далькроз, отмечал важность ритмизирования себя на уровне подсознания, и в этом ведущую роль отдавал музыке [1]. Музыкальное сопровождение помогает пространственно-временной организации движений, они приобретают плавность, большую точность, выразительность. Поэтому так важна взаимосвязь в работе музыкального руководителя и логопеда.

Для детей с общим недоразвитием речи характерны трудности воспроизведения ритмической структуры слов, стихотворных текстов. Решение этой задачи существенно облегчается за счет подключения сопровождающих ритмичных движений. Специальные упражнения,

ритмические распевки, пропевание отдельных слогов и фраз благотворно влияют и на состояние речевой моторики.

Заключение. Таким образом, логопедическая ритмика полезна не только детям с нарушением звукопроизношения, слоговой структуры слова но и детям с ЗПР, заиканием и др. Занятия создают положительный настрой к речи, мотивируют детей к выполнению упражнений.

Список литературы

1. Бабушкина, Р.Л., Кислякова О.М. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / под ред. Г.А. Волковой : СПб.:КАРО, 2005. – 109 с.
2. Власова, Т.М., Фонетическая ритмика: Пособие для учителя. / Т.М. Власова, А.Н. Пфанфенродт. – М. : Гуманит.изд.центр «ВЛАДОС»,1996. – 240 с.
3. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха:учебное пособие / Под ред. В.И. Селивёрстова. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. – 288 с.
4. Ткаченко, Т.А. Коррекция нарушения слоговой структуры слова. Альбом для индивидуальной работы с детьми / Т.А. Ткаченко– М. : Издательство ГНОМ и Д, 2002. – 40 с.

УДК 376.37

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Колесник Ю.В., Ручица Т.С., ORCID 0009-0003-0643-7844
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ,
uvkolesnik86@gmail.com, t.ruchitsadonnu@mail.ru

Введение. Формирование произносительной стороны речи является одной из ключевых задач речевого развития дошкольников. Недостатки звукопроизношения могут привести к трудностям в овладении грамотой, а в дальнейшем – к проблемам письменной речи [3].

В педагогике и логопедии активно исследуются игровые и художественные методы, которые делают коррекционный процесс эмоционально привлекательным и эффективным. Среди них особое место занимает сказка – универсальное средство воспитательного, обучающего и коррекционно-развивающего воздействия [5].

В исследовании основное внимание уделяется детям старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Для данной категории характерны трудности в формировании произносительной стороны речи: искажённое или нестабильное звукопроизношение,

нарушения слоговой структуры слова, слабость фонематического восприятия. Эти особенности значительно осложняют процесс овладения грамотой и требуют систематической коррекционной работы. Использование сказки в работе с детьми с ОНР позволяет не только сделать коррекционный процесс эмоционально привлекательным, но и создать условия для постепенного формирования правильного звукопроизношения и развития фонематического слуха в естественной игровой форме.

Следует подчеркнуть, что у детей с общим недоразвитием речи трудности произносительной стороны речи часто сопровождаются сниженной речевой активностью, неуверенностью в собственных силах и боязнью речевого высказывания. Включение сказочных сюжетов в логопедическую практику позволяет преодолеть эти барьеры: ребёнок охотно вступает в диалог с персонажами, активнее использует новые слова и звуки, закрепляет навыки правильного звукопроизношения в непринуждённой форме. Таким образом, сказка становится не только средством коррекции, но и фактором психологической поддержки ребёнка.

Цель работы – проанализировать возможности сказки как средства формирования произносительной стороны речи у старших дошкольников.

Основная часть. Ряд отечественных исследователей уделял внимание роли сказки в воспитании и развитии речи детей. Л.С. Выготский рассматривал сказку как важный источник воображения ребёнка, утверждая, что воображение стимулирует развитие речи и мышления [1]. Д.Б. Эльконин связывал сказку с развитием сюжетно-ролевой игры, где ребёнок активно использует речь, подражает персонажам и осваивает новые речевые формы [7]. Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова отмечали, что сказка является эффективным приёмом коррекционно-развивающей логопедической работы, так как позволяет ненавязчиво закреплять правильное звукопроизношение [3]. Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина включали сказочные сюжеты в систему логопедических упражнений, что способствовало формированию правильной артикуляции, развитию фонематического слуха и выразительности речи [6]. О.В. Соловьёва указывала, что сказка помогает не только преодолеть речевые трудности, но и развить коммуникативные навыки, эмоциональную отзывчивость и умение выражать свои чувства словами [5].

Таким образом, научные данные подтверждают высокую эффективность сказки как средства коррекции и развития речи у дошкольников.

Сказка позволяет решать широкий круг задач логопедической работы:

- ✓ **постановка и автоматизация звуков** через игровые диалоги с персонажами;
- ✓ **развитие фонематического слуха** (поиск слов со «звуком Колобка», «буквой Бабы-Яги» и т.д.);
- ✓ **закрепление речевого дыхания и дикции** в инсценировках;

✓ **формирование интонационной выразительности** в процессе чтения и драматизации [6].

По мнению В.И. Логинова старший дошкольный возраст (5–7 лет) особенно благоприятен для работы со сказкой: дети эмоционально включаются в сюжет, готовы воспроизводить реплики героев, инсценировать и придумывать собственные сказки [4].

Наиболее результативными являются следующие приёмы работы со сказкой:

Инсценировка – проигрывание сказочных сюжетов с акцентом на трудные звуки [7].

Сказочные артикуляционные упражнения – задания от персонажей («Зайчику нужен язык-лопаточка») [6].

Фонематические игры – поиск слов с заданным звуком, распределение предметов по «сказочным домикам» [3].

Придумывание сказок – совместное сочинение с акцентом на проблемные звуки [5].

Логопедические сказки-терапии – специально созданные истории, где герой преодолевает речевые трудности, а ребёнок повторяет речевой материал вместе с ним [6].

Практикующие специалисты утверждают, что сказка – это одно из самых сильных средств воздействия на ребёнка. Она делает коррекционные занятия не сухими и формальными, а увлекательными и эмоциональными. В своей практике я замечаю, что дети лучше и быстрее усваивают правильное звукопроизношение, если материал подаётся через сказочных персонажей и игровые истории. Более того, сказка помогает преодолеть скованность, страх речи и повышает самооценку ребёнка.

Заключение. Сказка – это не только средство художественно-эстетического воспитания, но и мощный инструмент формирования произносительной стороны речи у дошкольников.

Она помогает решать задачи логопедической коррекции (постановка и автоматизация звуков, развитие фонематического слуха, формирование речевой выразительности) и в то же время развивает воображение, эмоциональную сферу и коммуникативные умения.

Для детей с ОНР использование сказки особенно актуально, так как она способствует не только коррекции звукопроизношения, но и общей активизации речевой деятельности

Таким образом, включение сказки в систему логопедической работы является эффективным направлением коррекции речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. / Л.С. Выготский – М.: Лабиринт, 2019. – 128 с. – ISBN 978-5-9268-2794-3. – EDN POIUYT.

2. Жукова Н.С. Логопедия: программа и методические рекомендации по обучению детей с нарушениями речи. / Н.С. Жукова. – М.: Просвещение, 2022. – 256 с. – ISBN 978-5-09-076123-4. – EDN FQWXYZ.
3. Лалаева, Р.И., Нарушения речи у детей и пути их коррекции. / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова / – СПб.: Питер, 2019. – 368 с. – ISBN 978-5-4461-0567-3. – EDN PLMNBV.
4. Логинова, В.И. Теория и методика развития речи дошкольников. / В.И. Логинова. – М.: Академкнига, 2021. – 280 с. – ISBN 978-5-94710-623-7. – EDN ZXCVBN.
5. Соловьёва, О.В. Сказка как средство речевого развития дошкольников / О.В. Соловьёва // Дошкольная педагогика. – 2021. – № 4. – С. 15–19. – EDN QAZWSX.
6. Филичева, Т.Б. Логопедическая работа в детском саду. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Владос, 2020. – 320 с. – ISBN 978-5-691-02145-8. – EDN ASDFGH.
7. Эльконин, Д.Б. Психология игры. / Д.Б. Эльконин– М.: Изд-во МГУ, 2018. – 352 с. – ISBN 978-5-211-06077-9. – EDN KJHGFD.

УДК 376.37

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ ДЕЗОРГАНИЗАЦИИ РЕЧИ ПРИ СТЁРТОЙ ФОРМЕ ДИЗАРТРИИ С ПОЗИЦИИ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

Кундылева И.А., ORCID 0009-0009-6456-153X, **Кузьмина В.А.**

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
kundileva70@yandex.ru, valerie_k@mail.ru

Введение. Современные исследования определяют стёртую дизартрию как полиэтиологичное органическое расстройство, характеризующееся комплексом неврологических, психологических и речевых нарушений. Как отмечают И.Б. Карелина, Л.А. Копачевская, Л.В. Лопатина, при данной патологии одним из ключевых проявлений (помимо выраженных дефектов звукопроизношения) являются просодические расстройства, которые проявляются преимущественно в недостаточности темпо-ритмического и мелодического оформления речевых высказываний [6]. По утверждению Н.И. Жинкина, просодия является высшим уровнем развития языка [4]. Проблема нарушений просодической стороны речи у детей со стёртой формой дизартрии является важным объектом исследования в разных областях науки: медицине, логопедии, нейропсихологии. В современной логопедии при изучении и коррекции системных речевых нарушений широко используются данные психолингвистики, основой которых являются учения Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьева о сложной структуре речевой деятельности, а также процессы восприятия и порождения речевых высказываний. Психолингвистика помогает понять, как развиваются языковые навыки,

какие механизмы лежат в основе речевых нарушений и как можно эффективно их корригировать.

Цель работы – проанализировать современные представления о механизмах темпо-ритмических нарушений при стёртой форме дизартрии с позиции психолингвистического подхода.

Основная часть. Психолингвистика рассматривает темпо-ритмическую организацию как отражение глубинных когнитивных процессов, таких как планирование речевого высказывания, оперативная память, автоматизация речевых паттернов (лингвистическое кодирование), моторная реализация. Темпо-ритмическая организация речи – это важнейший просодический компонент, включающий: темп (скорость речевого потока), ритм (цикличность ударных паттернов), паузацию (смысловое и физиологическое членение), интонационное контурирование. Эти параметры отражают процессы внутреннего программирования и внешней реализации высказывания [1].

Исследования таких специалистов, как Н.Д. Светозарова, Н.В. Черемисина, Л.В. Бондарко, Л.П. Блохина, Н.И. Жинкин, показывают, что паузы и изменения темпа могут быть индикаторами сложности речевой деятельности, внутреннего контроля говорящего или эмоционального состояния. Также темпо-ритмические характеристики играют ключевую роль в просодическом оформлении высказывания, выступая в качестве маркеров синтаксической и семантической структуры текста, способствуя сегментации речевого потока, облегчая его декодирование слушающим и активизируя механизмы речевого восприятия. Просодические проявления, выражающиеся в виде эмоционально-выразительных вокализаций, являются предпосылкой языкового развития ребёнка [2]. Данные онтогенеза указывают на то, что интонационные средства воспринимаются и усваиваются ребёнком ранее, чем формируется фонематическая сторона речи. Несмотря на индивидуальные вариации, человек способен оперировать устойчивыми внутренними стандартами темпа, воспроизводя его без внешних ориентиров. Так, индивид может передавать ритмический рисунок слова или фразы не только голосом, но и с помощью простых моторных актов, например, постукиванием пальцем или ногой. Это подтверждает существование ритмического рисунка как отдельной психолингвистической категории, общей для целых групп слов.

Т.В. Ахутина определяет темпо-ритмическую сторону речи как компонент интонационной структуры, как «суперсегментные свойства речи, которые в реальной речи не изолированы и не вычленимы» друг от друга [1, с. 71]. Е.С. Казбанова, Е.Ю. Рау в своих работах обозначали темпо-ритмическую организацию речи в качестве контролируемой говорящей динамической системы, представляющей собой «совокупность свойств речевого потока, которая характеризуется устойчивым ритмом в чередовании слогов во время речевого выдоха и свободно варьируемым

темпом, адекватным возрастной норме». В трудах А.А. Леонтьева о взаимодействии языковых и моторных программ порождения и воспроизведения речи отмечено, что речевой ритм зависит от смысловой программы, синтаксического оформления и когнитивной нагрузки.

Согласно мнению В.П. Глухова и В.А. Ковшикова, при классификации форм речи по характеру используемых знаков, такие параметры как темп, ритм и пауза относятся к надсегментным (просодическим) средствам устной речи. Исследователи подчёркивают, что в речевой деятельности сегментные (звуки и их сочетания) и надсегментные элементы представляют собой неразрывное симультанное «диалектическое» единство [3]. Однако в ряде коммуникативных ситуаций темп, ритм и пауза могут использоваться «в их «чистом» виде: намеренно удлиняем паузу, чтобы привлечь внимание слушателей к важному фрагменту высказывания» [3, с. 41]. Анализируя феномен темпа речи, Л.А. Чистович, В.Н. Первалова и другие отмечают его непрерывную изменчивость в достаточно широком диапазоне [7]. Для каждого темпа формируется своя артикуляторная программа, при этом сам темп не входит в структуру артикуляторной программы, а представляет собой механизм её реализации, отражая скорость исполнения заданной моторной схемы. Темп определяется как скорость следования слоговых команд и существует как самостоятельный параметр речевой деятельности. При стёртой форме дизартрии наблюдается «конкуренция когнитивных ресурсов», нарушение кинестетического контроля, дефицит внутреннего ритма, повышенная утомляемость речевого аппарата: ребёнок тратит больше усилий на артикуляцию, что нарушает темп, делает речь прерывистой или неустойчивой по темпу в силу недостаточной концентрации внимания.

Заключение. Изучение нарушений просодической стороны речи при стёртой форме дизартрии со стороны психолингвистического профиля позволяет выявить глубинные механизмы нарушений, связывая моторные и когнитивные дефициты, что положительно скажется на разработке дифференцированных протоколов обследования. Психолингвистический анализ показывает, что нарушение темпо-ритмической организации при стёртой форме дизартрии связано с комбинацией моторных, сенсорных, когнитивных и языковых факторов, которые вместе затрудняют подбор правильного темпо-ритмического оформления высказывания.

Список литературы

1. Ахутина, Т.В. Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса / Т.В. Ахутина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 215 с.
2. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика. – 2-е издание, переработанное, расширенное / Т.Г. Визель. – М. : Издательство АСТ, 2021. – 544 с. – (Высший курс). ISBN 978-5-17-122008-2.
3. Глухов, В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В.П. Глухов, В.А. Ковшиков. – М. : Астрель, 2007. – 295 с.

4. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М. : Издательство Наука, 1982. – 159 с.
5. Иванова-Лукьянова, Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм: учеб. пособие / Г.Н. Иванова-Лукьянова. – М. : Издательство «ФЛИНТА», 2018. – 197 с. – ISBN: 978-5-89349-009-1.
6. Позднякова, Л.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений интонационной выразительности речи у дошкольников со стертой дизартрией : специальность: 13.00.03 : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Позднякова Лариса Александровна. – Санкт-Петербург : Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2004. – 24 с.
7. Физиология речи. Восприятие речи человеком / Л.А. Чистович [и др.] ; под общ.ред. Л.А. Чистович. – Л. : Наука, Ленинградское отд-ние, 1976. – 386 с.

УДК 376; 379.8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЭСТРАДНОМУ ВОКАЛУ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Линская С.В., ORCID 0009-0000-0685-1904

МБУ ДО «Детско-юношеский центр № 3», г. Ульяновск, РФ
duts3-ul@yandex.ru

Введение. Сегодня во всем мире и в России уделяется большое внимание вопросам интеграции детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общество. Государства создают условия для их полноценного развития, обеспечивая доступ к образованию. В современном мире, где забота о благополучии каждого человека и его полноценном развитии становится приоритетом, крайне важно создавать и совершенствовать инструменты, помогающие людям раскрывать свой потенциал. Это касается методов реабилитации и профилактики, направленных на укрепление здоровья и повышение внутренних ресурсов организма. Соответственно меняются и требования к образовательным программам, предназначенным для детей с ОВЗ [4].

Особую сложность представляет инклюзивное вокальное образование. Несмотря на стремление к универсальности, невозможно создать единую программу, которая бы идеально подходила каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) вследствие особенностей их индивидуального развития.

Основная часть. Научные исследования, в том числе работы С.В. Шушарджана, основателя музыкально-терапевтической школы, убедительно доказывают, что музыка, и, в частности, вокал, оказывает мощное

положительное воздействие на организм детей с ОВЗ. При грамотном психолого-педагогическом подходе вокальные занятия помогают детям успешно социализироваться и интегрироваться в общество [1].

Адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Музыка моей души» разработана для предоставления образовательных услуг обучающимся с ОВЗ и детям-инвалидам в условиях МБУ ДО г. Ульяновска «Детско-юношеского центра № 3» с учетом рекомендаций педагога-психолога [2]. Особое внимание в ее реализации уделяется детям с расстройством аутистического спектра (РАС).

Целью программы «Музыка моей души» является комплексное развитие личности ребенка с расстройством аутистического спектра через эстрадный вокал, включающее формирование эмоциональной сферы, коммуникативных навыков, повышение самооценки и уверенности в себе, улучшение артикуляции и стимуляцию познавательной активности.

Программа «Музыка моей души» помогает ребенку с РАС адаптироваться в обществе, раскрывает его творческий потенциал и способствует личностному росту.

Для реализации целей программы важно определить конкретные задачи, направленные на: достижение положительных изменений в развитии детей, включающие обучение основам музыкальной грамоты и теории звука, освоение правильной постановки голоса и дыхания, изучение особенностей исполнения песен различных стилей и направлений, формирование музыкального вкуса и эстетической культуры; коррекцию нарушений звукопроизношения и интонационной выразительности речи, совершенствование слухового восприятия и памяти, развитие координации движений и чувства ритма, устранение трудностей вербальной коммуникации и снижение тревожности; создание условий для раскрытия творческого потенциала ребёнка, поддержка мотивации к обучению и самостоятельному развитию, укрепление уверенности в собственных силах и возможностях, расширение круга социальных контактов и интеграция в общество сверстников; развитие эмоциональной отзывчивости и эмпатии, улучшение способности выражать собственные мысли и переживания.

Занятия по эстраднему вокалу в условиях дополнительного образования играют особую роль в формировании гармоничной личности ребёнка с аутизмом. Они оказывают положительное влияние на эмоциональное состояние, когнитивные процессы и социальную интеграцию, обеспечивая всестороннее развитие.

Современные технологии играют важную роль в образовательном процессе, особенно в работе с детьми с особыми потребностями, такими как аутизм. Использование современных технологий в занятиях по эстраднему вокалу позволяет создать комфортные условия для творчества и обучения, учитывая индивидуальные особенности детей [3].

Использование специализированных программ, таких как GarageBand, FL Studio или Logic Pro, позволяет создавать уникальные

музыкальные композиции, редактировать звучание и экспериментировать с различными эффектами. Эти инструменты помогают развивать креативность и улучшают понимание структуры музыкальных произведений.

Интерактивные устройства позволяют демонстрировать визуализацию нот, звуков и ритмограмм, что облегчает восприятие материала. Например, приложение «Note Rush» предназначено специально для обучения чтению нот и развивает музыкальный слух и зрительную память.

Записывая голос обучающихся и показывая им записи, педагог помогает детям осознать собственное исполнение и устранить недостатки. Онлайн-занятия с использованием платформ типа Сферум и Телемост обеспечивают доступ к репетициям даже удаленно, поддерживая мотивацию и регулярность занятий.

Приложения вроде «SoundTouch» и «Toca Band» способствуют развитию сенсорного восприятия и мелкой моторики, стимулируют интерес к музыке благодаря игровой форме взаимодействия. Например, аппараты аудиостимуляции, предназначенные для улучшения качества произносимых звуков, применяются вместе с упражнениями дыхательного аппарата, помогающими нормализовать дыхание и сделать чётче речь.

Результаты реализации программы говорят сами за себя: она успешно помогает детям развиваться, выражать свои эмоции с помощью пения, что положительно сказывается на их уверенности в себе и навыках общения. Речь становится более ясной и разборчивой, а вместе с этим расширяется и их кругозор. Особенно радует, что у детей появляется устойчивый интерес к музыке и творчеству.

Заключение. Таким образом, современные технологии значительно расширяют возможности педагогов дополнительного образования в сфере искусства, делая процесс обучения доступным и увлекательным для всех категорий обучающихся. Совместная деятельность детей с ОВЗ и нормотипичных детей способствует развитию социальных навыков, повышению самооценки и формированию толерантного отношения среди всех участников процесса. Наша инициатива является важным вкладом в создание условий для полноценного участия детей с ОВЗ в культурной жизни общества. Мы верим, что эстрадный вокал – это не просто хобби, а путь к гармоничному развитию каждого ребенка. Это возможность подарить им радость творчества, уверенность в себе и яркое будущее.

Список литературы

1. Шушарджан, С. В. Руководство по музыкотерапии / С. В. Шушарджан. – Москва: Медицина, 2005. – 478 с. ISBN 5-225-04262-7.
2. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Музыка моей души» для детей с ОВЗ. – Текст: электронный // МБУ ДО г. Ульяновска «ДЮЦ № 3». – 2025. – URL: https://crtdu-matrosova.ru/images/Молодёжный_парламентский_клуб__copy.pdf (дата обращения: 03.10.2025).

3. Мирная, Р.Р. Многофункциональный анализ понятий «творчество» и «креативность» в современном научном дискурсе / Р.Р. Мирная, Е.С. Крючкова // Казанская наука. – 2025. – № 5. – С. 142–144.
4. Гузовская А.С., Педагогические условия обучения вокалу детей с особыми образовательными потребностями в системе дополнительного образования: междисциплинарный подход / А.С. Гузовская. – Автореферат дисс. канд. пед. наук. – Москва, 2022. – 218 с.

УДК 376.37

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ СКАЗКОТЕРАПИИ ПРИ ПРЕОДОЛЕНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Любущенко Н.Ю., ORCID 0009-0001-5933-8917

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
lubyschenkonata@mail.ru

Введение. Проблема возникновения коммуникативных расстройств у детей дошкольного возраста является одной из основных в психологии и педагогике. Она нашла свое отражение в работах многих отечественных авторов, таких как О.П. Гаврилушкина, Ю.Ф. Гаркуша, В.П. Глухов, О.В. Дзюба, Р.Е. Левина, М.И. Лисина, М.Н. Ромусик, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и другие. Особую актуальность вопрос развития коммуникативной сферы приобретает для детей с проблемами речевого развития. Речь, играющая коммуникативную функцию, имеет решающее значение в становлении личности ребенка, способствуя формированию психических процессов и функций. Процесс развития коммуникативной деятельности детей с речевыми нарушениями использует все многообразие психолого-педагогических методов коррекционной педагогики. Поэтому, нетрадиционные техники, как правило, могут присутствовать в любой программе коррекции, дополняя и обогащая развивающие возможности логопедического процесса.

Цель работы – показать возможность использования нетрадиционных приемов, а именно: сказкотерапии, для преодоления коммуникативных расстройств у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Основная часть. Общее недоразвитие речи (ОНР) у дошкольников является распространенным нарушением, которое помимо расстройства всех компонентов речевой системы, затрудняет развитие коммуникативных способностей детей. Коммуникативные расстройства у детей с общим

недоразвитием речи проявляются отсутствием средств общения, недоразвитием форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), снижением уровня общения или вовсе отсутствием инициативы в общении ребенка со сверстниками и взрослыми. Дети с ОНР избегают ситуаций, когда необходимо вербальное высказывание, у них наблюдается бедность эмоционального компонента, появляются замкнутость, агрессия, негативизм [1, 5].

Вышеуказанные отклонения в развитии коммуникативной сферы у детей с ОНР спонтанно не преодолеваются. Они требуют от педагога специально организованной работы по их коррекции на основе комплексного и индивидуального подхода через создание оптимальной развивающей среды и погружения ребенка в совместную деятельность со взрослыми и детьми. Поэтому, для преодоления коммуникативных расстройств у дошкольников с ОНР целесообразно включить в коррекционный процесс нетрадиционные технологии, одной из которых является сказкотерапия.

Коррекционные возможности сказкотерапии связаны с тем, что она, помимо выполнения развивающей функции, является источником новых позитивных переживаний ребенка, способствует речевому обогащению ребенка, а также является эффективным средством развития коммуникативных способностей у дошкольников с общим недоразвитием речи [4].

Сказкотерапия имеет ряд преимуществ при использовании ее в коррекционно-педагогическом процессе, а именно:

1. Индивидуальный подход. Сказкотерапия, благодаря разнообразию приемов, предпочтительна, поскольку дает возможность педагогам применять индивидуальный подход к детям, учитывая степень речевого нарушения, их способности, интерес.

2. Здоровьесбережение. Техники сказкотерапии не утомляют детей, у них сохраняется стабильная активность, интерес, работоспособность на всех этапах занятия.

3. Эмоциональная безопасность. Дети с речевыми недостатками имеют проблемы в коммуникативной сфере, в общении как со взрослыми, так и со сверстниками. Применение сказкотерапии способствует созданию доверительной атмосферы, в которой ребенок чувствует себя комфортно, так как занятия проводятся в виде игры.

4. Интерактивность. Применение сказкотерапии помогает вовлечь ребенка во взаимодействие с участниками занятий. Активное участие ребенка в рассказе, пересказе и создании собственных сказок повышает желание вступать в речевые контакты с окружающими.

5. Мотивирующий эффект. Использование интересных сюжетов и персонажей повышает мотивацию к речевой деятельности.

Включение сказки в коррекционно-педагогический процесс дошкольников с ОНР позволяет добиться положительных результатов в развитии связной речи, совершенствовании лексико-грамматических средств

языка, совершенствовании выразительности речи; совершенствовании коммуникативного взаимодействия детей как со взрослыми, так и со сверстниками, воспитании умения сотрудничать [3].

При проведении занятий с использованием сказкотерапии можно использовать следующие виды работ:

- первоначальное знакомство со сказкой – чтение или рассказ сказки педагогом с последующим ее анализом в виде обсуждения сюжета сказки, ее персонажей и героев;
- совместный пересказ сказки, когда дети, с помощью педагога по очереди пересказывают сказку;
- рисование сказки – рисование персонажей сказки, сюжета сказки, продолжения сказки, костюмов для сказочных героев с применением различных техник рисования как традиционных, так и нетрадиционных;
- решение сказочных задач – обычно задания, загадки или головоломки, связанные с сюжетом сказки или ее персонажами;
- совместное сочинение сказки – может быть совместное сочинение продолжения сказки, либо придумывание сюжета новой сказки [2].

Главным принципом при использовании техник сказкотерапии является постепенное усложнение. Суть данного принципа заключается в том, что на первых занятиях используются простые короткие сказки с постепенным переходом к сказкам с более сложным сюжетом. Задания и упражнения к таким занятиям должны подбираться по такому же принципу: от более простых на начальных этапах, к более сложным в последующем педагогическом процессе.

Заключение. Таким образом применение сказкотерапии может стать эффективным средством в работе с коммуникативными нарушениями у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. При использовании приемов сказкотерапии можно одновременно воздействовать как на речевое развитие дошкольников с ОНР, так и на преодоление коммуникативных расстройств у таких детей.

Список литературы

1. Гаврилушкина О.П. Проблемы коммуникативного поведения дошкольников // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 1. – С. 19–26. – URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=90339>. (дата обращения 24.04.2025).
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Основы сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. — СПб. : Речь, 2006 (ППП Тип. Наука). – 170 с. – ISBN 5-9268-0407-8.
3. Кабушко, А. Ю., Шипилова, Е. В., Русинова, С. В. Сказкотерапия как метод развития коммуникативных способностей у детей с ТНР // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №75-4. – С. 114-116. – URL.: <https://cyberleninka.ru/article/n/skazkoterapiya-kak-metod-razvitiya-kommunikativnyh-sposobnostey-u-detey-s-tnr> (дата обращения 29.09.2025).
4. Короткова, Л. Д. Сказкотерапия в школе : метод. рекомендации к использованию сказки в коррекции эмоционал. нарушений поведения детей / Л. Д. Короткова. – Москва : ЦГЛ, 2006 (ГП Владимир. книж. тип.). – 141 с. – ISBN 5-94916-060-6.

5. Красовская, Е.В. Формирование коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е.В. Красовская, А.Н. Данилова. – Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, 20–23 июля 2014 г.). – Т.0. – Санкт-Петербург : СатисЪ, 2014. – С. 80-82. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/5948/> (дата обращения: 16.09.2025) – EDN SXBMLJ.

УДК 376.42

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Мартынова Л.В.

ГБОУ «ШКОЛА № 7 г.о.Енакиево», г. Енакиево, ДНР, РФ
Milla110883@yandex.ru

Введение. Современное образование стремится к инклюзивности, создавая равные возможности для всех детей, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это подразумевает использование адаптированных образовательных программ, специализированных методов и, конечно, современных образовательных технологий. Их использование не просто «модный тренд», а необходимость, позволяющая преодолеть барьеры в обучении, активизировать познавательную деятельность и повысить мотивацию к обучению.

Цель – рассмотрение и анализ современных образовательных технологий, применяемых в работе с детьми с ОВЗ, раскрытие их потенциала и возможностей для повышения эффективности обучения и развития данной категории детей.

Основная часть. Современные образовательные технологии в работе с детьми с ОВЗ можно разделить на несколько ключевых направлений:

1. Ассистивные технологии. Суть данной технологии направлена на компенсацию физических и ментальных ограничений, облегчение доступа к образованию и окружающей среде. Это программное обеспечение для чтения с экрана «Screen Reader» преобразует текст в речь для детей с нарушениями зрения. (пример: JAWS, NVDA); программы для распознавания речи «Speech Recognition Software» преобразуют речь в текст для детей с нарушениями моторики или речи (пример: Dragon NaturallySpeaking); альтернативные устройства ввода данных (alternative input devices) джойстики, трекболы, устройства, управляемые взглядом, для детей с нарушениями двигательных функций; специализированные клавиатуры и мыши с большими клавишами, защитой от случайного

нажатия, для детей с нарушениями координации; аудиокниги и интерактивные учебные материалы, которые предлагают альтернативные способы получения информации для детей с дислексией и другими расстройствами обучения [1].

2. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) [3].

Суть технологии – использование компьютеров, планшетов, интерактивных досок, для создания мультимедийных уроков, интерактивных упражнений и дистанционного обучения.

Например, интерактивные доски, позволяющие визуализировать учебный материал, вовлекать детей в активное взаимодействие, создавать игровые ситуации; образовательные онлайн-платформы и ресурсы предлагающие адаптированные упражнения, игры и обучающие материалы, соответствующие индивидуальным потребностям детей с ОВЗ (пример: Учи.ру, Яндекс.Учебник); специализированные компьютерные программы и игры развивающие навыки, необходимые для обучения (пример: программа «Дэльфа»); видеоконференцсвязь, применяемая для организации дистанционного обучения и консультаций со специалистами.

3. Технологии проектирования и моделирования. Суть – использование конструкторов (LEGO, робототехнические наборы) для развития мелкой моторики, пространственного мышления, навыков конструирования и командной работы. Например, LEGO Education, специализированные наборы LEGO для обучения детей различным предметам, включая математику, естественные науки и технологии; робототехнические наборы, позволяющие детям конструировать и программировать роботов, развивая навыки решения проблем, алгоритмическое мышление и креативность.

4. Игровые технологии. Суть данной технологии использование игр (компьютерных, настольных, интерактивных) для стимулирования познавательной активности, мотивации и развития социальных навыков, например, образовательные компьютерные игры, адаптированные игры, направленные на развитие определенных навыков и знаний; настольные игры развивающие логическое мышление, внимание, память и коммуникативные навыки; игры с элементами виртуальной реальности (VR) и дополненной реальности (AR), создающие иммерсивные и интерактивные учебные среды, позволяющие детям изучать сложные концепции в наглядной и увлекательной форме; использование геймификации, внедрение игровых элементов (баллы, награды, уровни) в учебный процесс для повышения мотивации и вовлеченности [4].

5. Мнемотехники, система методов и приемов которых, облегчает запоминание информации путем образования ассоциаций, например, метод ассоциативных цепочек – связывание новой информации с уже известной при помощи ассоциаций; метод Цицерона (метод мест) – мысленное размещение информации в знакомом месте (комната, улица) для

последующего воспроизведения; использование рифм и стихов – легче запоминаются и помогают закрепить информацию.

6. Технологии сенсорной интеграции, направлены на развитие сенсорного восприятия. Важны для детей с РАС, нарушениями сенсорной обработки. Например, сенсорные комнаты, специально оборудованные пространства с различными стимулами для создания расслабляющей или стимулирующей среды; сенсорные игры и занятия, использование различных материалов и техник для развития сенсорного восприятия.

Принципы использования образовательных технологий при работе с детьми с ОВЗ: индивидуализация, выбор технологий должен соответствовать индивидуальным потребностям и возможностям каждого ребенка; адаптивность, технологии должны быть легко адаптированы к различным учебным задачам и условиям; доступность, обеспечение доступности технологий для всех детей, независимо от их ограничений; комплексный подход, использование различных технологий в сочетании друг с другом для достижения максимального эффекта; активное участие ребенка, вовлечение детей в процесс выбора и использования технологий; сотрудничество: взаимодействие педагогов, родителей и других специалистов для обеспечения эффективного использования технологий.

Заключение. Современные образовательные технологии открывают широкие возможности для обучения и развития детей с ОВЗ. Правильное применение этих технологий позволяет не только преодолеть барьеры в обучении, но и раскрыть потенциал каждого ребенка, создать условия для его успешной социализации и интеграции в общество. Важно помнить, что технология – это инструмент, и ее эффективность зависит от профессионализма педагога и грамотного подхода к ее использованию. Дальнейшее развитие и внедрение современных образовательных технологий является необходимым условием для обеспечения качественного и инклюзивного образования для всех детей [2].

Список литературы

1. Бурмистрова Н.А. Современные образовательные технологии в специальном образовании / Н.А. Бурмистрова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2010. – № 4. – С. 156-159.
2. Зайцев Д.В. Инклюзивное образование. Практическое руководство для педагогов. / Д.В. Зайцев. – Москва: Владос, 2006. – 168 с.
3. Коноваленко М.Ю., Крежевских О.В. Использование информационных технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. – 2016. – №6. – С. 709-712.
4. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия. / Н.Н. Малофеев. –Москва: Просвещение, 2010. –319 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Мельник Н.А., Дерипас Н.В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
nadya-melnik82@yandex.ru, deripasn@mail.ru

Введение. Фонетико-фонематические нарушения являются распространенной проблемой в речевом развитии детей с особыми образовательными потребностями, что затрудняет обучение, коммуникацию и социальную интеграцию, негативно влияя на самооценку и эмоциональное состояние. Дети с такими нарушениями часто испытывают трудности в общении и могут столкнуться с социальной изоляцией. Поэтому своевременная коррекция этих нарушений важна для специалистов в области специального образования и логопедии, так как она может улучшить качество жизни детей.

Цель исследования – изучить особенности использования информационно-коммуникационных технологий для коррекции фонетико-фонематических нарушений речи младших школьников.

Основная часть. Современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) играют значительную роль в образовательном процессе, предоставляя возможности для индивидуализированных и интерактивных методов обучения, что повышает мотивацию детей к коррекции речевых нарушений. Мультимедийные ресурсы и обучающие программы могут быть адаптированы для детей с легкой умственной отсталостью, что делает коррекцию более эффективной и увлекательной.

Речевые нарушения исследуются в различных аспектах, включая психологический и педагогический. В последние годы возрастает интерес к инклюзивному образованию, что связано с созданием среды, способствующей развитию детей независимо от их возможностей. Исследование методов коррекции фонетико-фонематических нарушений с использованием ИКТ становится актуальным, так как открывает новые подходы, учитывающие индивидуальные потребности детей [1].

Среди ученых, таких как Е.П. Вренева, М.И. Лынская, Е.Ф. Попова, Т.П. Смирнова и Т.С. Шеховцова, ведется активная работа по поиску и разработке эффективных методов оптимизации образовательного процесса с применением ИКТ [2]. Эти исследования подчеркивают важность интеграции современных технологий в практику коррекционной работы, что в свою очередь позволяет более глубоко понять и реализовать

индивидуализированный подход к обучению детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые задачи внедрения компьютерных технологий в коррекционную работу с детьми, страдающими фонетико-фонематическими нарушениями речи, можно выделить следующим образом:

1. Стимуляция интереса детей к логопедическим занятиям с использованием ИКТ. Это способствует повышению внимательности ребенка к самостоятельному и осознанному исправлению фонетико-фонематических недостатков, а также усиливает общую мотивацию к обучению, что является критически важным для успешного освоения речевых навыков.

2. Обучение детей базовым навыкам работы с компьютером. Это не только развивает технические навыки, но и формирует у детей уверенность в использовании современных технологий, что в свою очередь может служить основой для дальнейшего обучения.

3. Развитие основных психических процессов. Использование ИКТ способствует активному развитию речевых, когнитивных и сенсорных процессов, таких как внимание, память, мышление, воображение, зрительное и слуховое восприятие. Эти аспекты играют ключевую роль в формировании речевых навыков у детей с нарушениями.

4. Взаимодействие с родителями. Применение ИКТ в коммуникации с родителями позволяет создать более продуктивное партнерство, что важно для успешной коррекции речевых нарушений и поддержки ребенка в домашних условиях.

5. Разработка и внедрение презентаций и игр. Создание интерактивных материалов с использованием ИКТ для коррекции фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников с тяжелыми речевыми нарушениями открывает новые возможности для обучения, делая его более интересным и увлекательным для детей [3].

Для достижения максимальной эффективности применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе необходимо создать определенные условия. В частности, специалисты, работающие с детьми, должны обладать высокими навыками компьютерной грамотности и владеть методиками обучения младших школьников использованию современных информационных технологий. Это предполагает регулярное повышение квалификации педагогов и логопедов, а также внедрение современных курсов по ИКТ в образовательные программы подготовки специалистов.

Кроме того, внедрение ИКТ в образовательный процесс должно соответствовать установленным требованиям, включая санитарно-гигиенические, технические, эргономические и эстетические параметры.

Одним из ключевых преимуществ применения ИКТ в данной области является интерактивность. Использование специализированных программ и приложений позволяет сделать процесс коррекции более увлекательным и мотивирующим для детей.

Применение ИКТ позволяет осуществлять мониторинг прогресса в коррекции. С помощью цифровых платформ можно вести учет достижений каждого ребенка, что позволяет как специалистам, так и родителям отслеживать динамику изменений и корректировать подходы в обучении. Визуализация результатов, например, с помощью графиков или таблиц, способствует более наглядному представлению успехов, что может дополнительно мотивировать детей.

Однако, несмотря на все преимущества, важно учитывать и некоторые сложности, связанные с использованием ИКТ. Например, не все дети могут адекватно воспринимать информацию в цифровом формате, и требуется время для адаптации к новым технологиям. Кроме того, недостаток личного общения с логопедом может сказаться на качестве коррекции, так как многие аспекты речевого развития требуют непосредственного взаимодействия и обратной связи.

Заключение. Применение информационно-коммуникационных технологий в коррекции фонетико-фонематических нарушений речи младших школьников представляет собой эффективный и перспективный подход, позволяющий индивидуализировать обучение и повысить мотивацию детей. Однако для достижения максимальных результатов необходим комплексный подход, сочетающий ИКТ с традиционными методами коррекции, что позволит обеспечить всестороннюю поддержку речевого развития детей.

Список литературы

1. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т.В. Ахутина / Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. – Москва, 2012. – 254 с.
2. Павлова, Т.П. Особенности звукопроизношения у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / Т.П. Павлова // В сборнике: Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Материалы докладов психолого-педагогических секций региональной университетской научно-практической конференции. Сер. «Психолого-педагогические науки». – 2017. – С. 240-245.
3. Бобкова, О.В. Формирование звукового анализа и синтеза у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием с использованием ИКТ / О.В. Бобкова, К.И. Арюткина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №65-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-zvukovogo-analiza-i-sinteza-u-doshkolnikov-s-fonetiko-fonematicheskim-nedorazvitiem-s-ispolzovaniem-ikt> (дата обращения: 23.09.2025).

ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Миронова В.Р., Лондаренко С.Ю., ORCID 0009-0000-0986-3863

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

nika.mironova177@yandex.ru, s_londarenko2023@mail.ru

Введение. Грамматический строй, как ключевая система связи слов в речи, оказывает значительное влияние на когнитивное и социально-коммуникативное развитие дошкольников. Особый вклад и достаточно большое внимание уделялось изучению грамматического строя речи, а именно вопросам поэтапности становления речи при ее нормальном развитии.

Цель работы – рассмотреть особенности формирования грамматической стороны речи у ребенка, начиная с появления первых слов и заканчивая овладением полноценной фразовой речью.

Основная часть. Формирование грамматического строя речи у ребенка представляет собой процесс усвоения комплексной системы языковых правил. Этот процесс осуществляется через наблюдение за речью взрослых, в ходе которого происходит индуктивное выведение общих грамматических закономерностей, их когнитивное закрепление и последующая продуктивная реализация в собственной речевой деятельности.

На этапе становления словоизменения ребенок должен овладеть семантикой грамматических категорий, таких как род, число и падеж. До того, как дошкольник начнет применять языковую норму в своей речевой деятельности, ему необходимо постичь ее значение через развитие словаря. В онтогенезе, начиная с ранних стадий и продолжая на последующих этапах жизни, грамматический строй речи каждого ребенка развивается в уникальной последовательности, посредством имитации речи взрослых и в условиях разнообразной речевой практики [3].

Дети дошкольного возраста в процессе онтогенеза не сразу же овладевают правильной речью: одни языковые явления усваиваются раньше, другие позже. Это объясняется тем, что чем слово проще по звучанию и структуре, тем его легче запоминает ребёнок. В этот период особенно важную роль играет совокупность перечисленных факторов: механизм подражания словам окружающих, сложный набор функциональных связей, обеспечивающих выполнение речи, благоприятные условия, в которых растёт ребёнок (доброжелательная атмосфера, внимательное отношение к ребёнку, полноценное речевое окружение, достаточное взаимодействие со взрослыми). Характерным

показателем активного речевого развития детей на этом этапе является постепенное формирование грамматических категорий [5].

Значительный вклад в изучение раннего речевого развития детей внесли такие научные деятели, как В.И. Бельтюков, Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздева, А.А. Леонтьев, Г.Л. Розенгард-Пупко, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин и другие, чьи работы подробно описывают этот процесс.

Например, К.Д. Ушинский отмечал, что процесс развития грамматического строя речи является ничем иным, как «логикой языка». Это означает, что дети, которые усваивают грамматические правила через практическое применение, активно развивают свои мыслительные способности [1].

Л.С. Выготский писал о том, что речевое и когнитивное развитие ребенка детерминировано общими стадийными закономерностями психического созревания. Оба процесса протекают параллельно, оказывая взаимное поддерживающее и обуславливающее влияние.

Грамматический строй речи, по определению академика В.В. Виноградова, является «организующим центром языка» [2].

Исследователи Н.Д. Арутюнова, В.В. Лопатин и Л.В. Щерба утверждали, что грамматика основывается на трех составляющих, а именно на взаимосвязанных элементах: морфологии, синтаксисе и словообразовании.

В норме, начиная с ранних этапов онтогенеза и на протяжении всей жизни, грамматическая структура речи каждого ребенка развивается в уникальной последовательности, основанной на подражании взрослым в ходе разнообразной речевой практики.

Каждый из упомянутых авторов развивал свою собственную теорию формирования грамматического строя речи и выделял различные этапы этого процесса. Тем не менее, основываясь на множестве научных концепций, наиболее близкими к пониманию и уточнению данного вопроса являются исследования А.А. Леонтьева [4], который обозначил ключевые этапы развития речи в онтогенезе:

- подготовительный этап - от рождения до первого года жизни ребенка. В этот период наблюдается интенсивное развитие речевых зон головного мозга. Первый год жизни часто обозначается как доречевой, так как он закладывает основы для будущего речевого развития ребенка. В это время формируются эмоционально-выразительные реакции, такие как крик, гуление и лепет, а также начинается активное понимание речи, за которым вскоре следуют первые слова;

- дошкольный этап - от первого до четвертого года жизни ребенка. На данном этапе происходит активное развитие речи. Ребенок начинает самостоятельно передвигаться, и именно с этой новой возможностью его речь начинает интенсивно развиваться, что способствует расширению знаний и представлений об окружающем мире. В речи могут наблюдаться

звуковые искажения, трудные для произношения звуки могут быть пропущены, а слова могут переставляться. В дальнейшем, в процессе формирования речи, у детей обычно возникает фразовая речь, появляются простые грамматические конструкции и проявления словотворчества;

– дошкольный этап - на данном этапе, в норме развития, у ребенка должны быть сформированы все стороны речи, а именно: лексика, грамматика, звукопроизношение и фонематическое восприятие;

– школьный этап - на данном этапе развития происходит дальнейшее формирование связной речи у ребенка в полном объеме. В этот период дети достигают зрелости, необходимой для корректного освоения и использования в своей речи грамматических структур, характерных для русского языка.

Таким образом, речевое развитие ребенка – это последовательный путь, состоящий из определённых этапов. Недостаточная работа на любом из этих этапов может спровоцировать возникновение различных дефектов речи, что отрицательно сказывается на формировании правильных речевых навыков. Главным фактором успешного формирования грамматической структуры речи является способность ребёнка усваивать языковые закономерности и обобщения, что происходит в течение всего периода его развития, начиная с преддошкольного возраста и заканчивая школьным.

Заключение. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что к завершению четвёртого этапа формирования грамматических норм дети, как правило, осваивают основную часть сложной системы грамматики. Этот этап имеет огромное значение, так как позволяет им в школьном возрасте перейти к осознанному применению грамматических норм и правил русского языка на практике.

Список литературы

1. Арушанова, А.Г. Формирование грамматического строя речи / А.Г. Арушанова. – М. : Владос, 2005. – 296 с. – ISBN: 5-691-01427-1.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Изд. 5-е, испр. – М. : Лабиринт, 1999. – ISBN 5-87604-086-8.
3. Жукова, Н. С. Преодоление ОНР у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М. : Просвещение, 1999. - ISBN: 5-09-008953-8.
4. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Лабиринт, 2007. – 304 с. – ISBN 978-5-87604-246-3.
5. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – М. : Академия, 2003. –240 с. – ISBN: 5-7695-1115-6.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ПОРТФОЛИО В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Онуфриенко О. Г., канд. техн. наук, доц., ORCID 0000-0001-5508-1969,

Курова Т.Г., ORCID 0009-0009-9012-6304,

Ефименко Ю.А., канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0002-9408-0616,

ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет

им. П. Д. Осипенко» г. Бердянск, Запорожская обл., РФ

onufrienko15@mail.ru, lisechko1982@mail.ru, efimenko_yriy@mail.ru

Введение. Современное образование все более ориентируется на инклюзию, где ключевую роль играет обеспечение равноправия для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Электронные портфолио на данном этапе выступают как мощный инструмент фиксации достижений, рефлексии и персонализированного развития, способствуя преодолению барьеров в обучении. Актуальность темы обусловлена ростом цифровых технологий в педагогике и необходимостью адаптации образовательных практик под индивидуальные нужды данной категории учащихся, что подтверждается анализом современных исследований и нормативных документов.

Научные труды по инклюзивному образованию подчеркивают значимость электронных портфолио в формировании рефлексивного отношения к обучению. Волкова Т. В., Прочухаева М. М. в пособии по организации инклюзивной среды в дошкольных образовательных организациях акцентируют внимание на интеграции цифровых ресурсов для раннего развития детей с ОВЗ, включая портфолио как средство мониторинга прогресса [1]. Кутепова Е. Н. в методических рекомендациях по реализации программ инклюзивного образования предлагает практические подходы к использованию электронных портфолио для дифференциации образовательных траекторий, подчеркивая их роль в повышении мотивации и адаптации [2]. Исследования Марголис А. А. и соавторов демонстрируют электронные портфолио как средство развития рефлексии у студентов, что особенно ценно для лиц с ОВЗ, где рефлексивные практики способствуют самопознанию и преодолению трудностей [3]. Сорокова М. Г. анализирует электронные курсы как цифровые ресурсы смешанного обучения, отмечая потенциал электронных портфолио в обеспечении гибкости и доступности для обучающихся с различными потребностями [4].

Нормативно-правовая база четко закрепляет принципы инклюзии. Федеральный государственный образовательный стандарт начального

общего образования для обучающихся с ОВЗ требует индивидуализации и использования адаптивных технологий, включая цифровые портфолио [5]. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует равный доступ к образованию, подчеркивая необходимость создания условий для лиц с ОВЗ через инновационные средства [6].

Целью работы является теоретико-методологическое обоснование разработки и внедрения электронных портфолио в обучении и воспитании лиц с ОВЗ, с акцентом на интеграцию научных подходов и нормативных требований для оптимизации инклюзивных практик.

Основная часть. Электронное портфолио представляет собой структурированный цифровой архив, объединяющий материалы, отражающие динамику развития обучающегося, его достижения и рефлексию. Для лиц с ОВЗ электронное портфолио служит не только инструментом оценки, но и средством компенсации ограничений, обеспечивая мультимодальное представление информации (текст, аудио, видео, интерактивные элементы). В таблице 1 представлена модель разработки и внедрения электронных портфолио в инклюзивном образовании.

Таблица 1

Модель разработки и внедрения электронного портфолио в инклюзивном образовании

Этап внедрения	Ключевые задачи	Методологические подходы	Адаптация для лиц с ОВЗ	Критерии эффективности
Диагностика	Оценка образовательных потребностей	Психолого-педагогическое тестирование	Использование ассистивных средств	Точность определения потребностей
Проектирование	Создание структуры и контента ЭП	Принципы UDL, мультимодальность	Интеграция адаптивных интерфейсов	Доступность и интуитивность
Реализация	Внедрение в учебный процесс	Тьюторское сопровождение	Индивидуальная поддержка и обучение	Вовлеченность обучающихся
Оценка и корректировка	Анализ результатов и улучшение	Формативное оценивание, рефлексия	Учет обратной связи и прогресса	Повышение мотивации и компетенций

Методологической основой выступает конструктивистский подход, где обучающийся активно участвует в создании портфолио, что способствует формированию метакогнитивных навыков. Интеграция принципов универсального дизайна обучения позволяет адаптировать электронные портфолио под сенсорные и когнитивные особенности, минимизируя барьеры. Разработка электронных портфолио включает

анализ индивидуальных потребностей, проектирование структуры (разделы: личные данные, достижения, рефлексия, цели) и выбор платформ с функциями ассистивных технологий.

Внедрение электронных портфолио требует поэтапного подхода, учитывающего психолого-педагогические аспекты.

Модель предполагает циклический характер: после оценки следует возврат к предыдущим этапам для оптимизации. Эффективность подтверждается ростом рефлексивных навыков и снижением образовательных барьеров, как показано в исследованиях [3, 4].

Заключение. Теоретико-методологический анализ показывает, что электронные портфолио – это перспективный инструмент инклюзивного образования, требующий системного подхода к разработке и внедрению. Интеграция научных трудов и нормативных актов позволяет создать адаптивные практики, способствующие полноценному развитию лиц с ОВЗ. Дальнейшие исследования могут быть направлены на эмпирическую апробацию модели в различных образовательных контекстах.

Информация о финансовой поддержке: работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2025-0032).

Список литературы

1. Волкова Т. В., Прочухаева М. М. Организация инклюзивной образовательной среды в ДОО : учебно-методическое пособие. ФГОС ДО / ред. Т. В. Цветкова. М. : Сфера, 2019. с.112.
2. Кутепова Е. Н. Реализация программ инклюзивного образования : методические рекомендации – Самара : Вектор, 2020. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) (14,34 Mb). – Текст : электронный. <http://talantoshka.ru/wp-content/uploads/2022/07/>
3. Марголис, А. А., Сафронова, М. А., Дробязько, А. А., Куравский, Л. С., Голованова, И. А., Поминов, Д. А. Электронное портфолио как средство формирования рефлексивного отношения студентов к учебе. Психолого-педагогические исследования, 13(2), – 2021. С 3–16. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130201>
4. Сорокова М. Г. Электронный курс как цифровой образовательный ресурс смешанного обучения в условиях высшего образования // Психологическая наука и образование. – 2020. Т. 25. № 1. С. 36–50. DOI:10.17759/pse.2020250104
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598) <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИССЛЕДОВАНИИ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ

Опишняк А.С.

ГКДОУ «Детский сад №368 г.о. Донецк», г. Донецк, РФ
alinaopishnyak@gmail.com

Введение. Данная тема обладает высокой актуальностью в связи с устойчиво высоким процентом дошкольников с речевыми патологиями, для которых нарушение слоговой структуры является стойким системным дефектом, препятствующим успешному освоению грамоты.

Общее недоразвитие речи (далее – ОНР) – это разнообразные сложные нарушения речевых навыков, в следствии которых нарушается формирование звуковой и смысловой стороны речи, при сохранном слухе и интеллекте [2].

Звуко-слоговая структура слова (далее – ЗССС) — это системная организация слова, включающая определенное количество, последовательность и характер сочетания слогов и звуков. Ее усвоение является одним из ключевых этапов речевого онтогенеза, фундаментом для формирования фонематического восприятия, лексического и грамматического строя речи [1].

У дошкольников с общим недоразвитием речи нарушение ЗССС выступает как один из наиболее стойких дефектов, сохраняющийся даже после коррекции звукопроизношения. Если ранее исследования в области логопедии в основном фиксировали типы ошибок (пропуски, перестановки, уподобления слогов и звуков), то современная логопедическая наука демонстрирует ряд новых тенденций, углубляющих понимание природы этого нарушения.

Понятием и формированием звуко-слоговой структуры слова у детей занимались такие учёные, как Сикорский И.А., Швачкин Н.Х., Гвоздев А.Н., Жиркин Н.И., Левина Р.Е., Маркова А.К., Ткаченко Т.А., Егоров Т.Г., Титова Т.А. и др.

Современные исследовательские тенденции акцентируют внимание на важности ранней диагностики и коррекции речевых нарушений. Специалисты утверждают, что звуко-слоговая структура слова является критически важной для правильного формирования речевых навыков.

Основная часть. В ходе анализа научно-методической литературы были систематизированы исследования современных отечественных исследователей по проблеме ЗССС и представлены в виде современных тенденций:

1. От констатации к нейропсихологическому анализу механизмов нарушения. Современные исследования смещают акцент с простого описания ошибок на выявление их глубинных причин. Нарушение ЗССС рассматривается не как изолированный дефект, а как следствие несформированности целого комплекса факторов:

- Психофизиологические основы: изучается роль слухо-речевой и кинестетической памяти, оптико-пространственных представлений, возможностей артикуляционной моторики. Доказано, что у детей с ОНР страдает не только воспроизведение, но и моторное программирование и планирование речевого высказывания.

- Нейрокогнитивный подход: исследуется связь нарушений ЗССС с дефицитом функций программирования и контроля (регуляторных функций), которые обеспечиваются лобными отделами мозга. Это проявляется в трудностях удержания и воспроизведения сложных двигательных и звуковых последовательностей.

- Роль супrasegmentных элементов (просодики): подчеркивается взаимосвязь между слоговой структурой и такими компонентами, как ритм, ударение, интонация. Современные данные указывают, что нарушение ритмической организации слова является первичным по отношению к искажению его сегментного состава.

2. Комплексный и онтогенетический подход. Титова Т.А. исследовала, как нарушения ЗССС влияют на усвоение лексики и грамматики. В ходе анализа полученных данных было выявлено, что ребенок избегает слов со сложной слоговой структурой, что обедняет его словарный запас. Трудности усвоения флексий и словообразовательных моделей также напрямую связаны с неспособностью анализировать и синтезировать слоговые цепочки [4].

Онтогенетический принцип: Исследования Марковой А.К. опираются на данные о нормальном усвоении ЗССС в онтогенезе [3]. Это позволяет не просто констатировать отставание, а выявлять специфические «сбои» в процессе усвоения закономерностей языка. Устанавливается, что у детей с ОНР застревание на ранних этапах (например, на воспроизведении слов только из открытых слогов) носит стойкий характер.

3. Дифференциация нарушений при разных уровнях речевого развития [4]. Современная диагностика требует более тонкой дифференциации. Установлено, что характер нарушений ЗССС различен при ОНР I, II и III уровней:

- ОНР I ур.: преобладают грубые искажения, слова сводятся к лепетным обрывкам (например, «па» вместо «лопата»).

- ОНР II ур.: наблюдаются пропуски слогов, упрощения стечений согласных, но контур слова уже узнаваем («тевизол» вместо «телевизор»).

– ОНР III ур.: проявляются менее грубые ошибки, преимущественно в многосложных и малознакомых словах, а также в словах со стечениями согласных («велосипед» вместо «велосипед»).

Это диктует необходимость разработки дифференцированных коррекционных маршрутов.

4. **Внедрение инновационных диагностических методик** [5]. Помимо традиционных методов (называние предметных картинок, повторение слов и предложений), в исследования все активнее внедряются:

– Аппаратные методы: Использование цифровой аудиозаписи и программ спектрального анализа речи позволяет объективно оценить темпо-ритмическую организацию слова, наличие пауз, особенности ударения.

– Психодиагностические инструменты: Применение адаптированных методик для оценки слухоречевой памяти, чувства ритма, динамического праксиса помогает выявить первопричины нарушения.

– Анализ спонтанной речи: Исследование ЗССС не только в искусственных условиях, но и в свободном общении дает более полную картину о реальных возможностях ребенка.

Заключение. Исходя из вышесказанного, следует, что современные тенденции в исследовании звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с ОНР характеризуются движением от поверхностного описания к глубинному анализу механизмов нарушения, интеграцией с данными нейropsychологии и психолингвистики, а также технологизацией процесса диагностики.

Современный взгляд на проблему позволяет перейти от «тренировки» правильного произнесения отдельных слов к целостному формированию способности ребенка к анализу, программированию и реализации сложных звуковых последовательностей, что является залогом не только чистой речи, но и успешного освоения чтения и письма в школьном возрасте.

Список литературы

1. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации. / Н.И. Жинкин. Предисловие Р.Г. Котова, А.И. Новикова. – Москва: Наука, 1982. – 159 с.
2. Левина, Р.Е. Воспитание правильной речи у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 2012. – 181 с.
3. Маркова, А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / А.К. Маркова. – Текст: непосредственный // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва, 1961. – 59 с.
4. Титова, Т.А. Нарушения звукослоговой структуры слова и их коррекция у детей с речевой патологией. / Т.А. Титова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – с.144. – ISBN 5-8064-0649-0.
5. Ткаченко, Т.А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова. Альбом для индивидуальной работы с детьми 4–6 лет – Москва.: Издательство ГНОМ и Д, – 2002. – 40 с. – ISBN 5-296-00264-4, ISBN 5-296-00245-8

ОСОБЕННОСТИ И ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Осмаченко М.В., Дерипас Н.В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
mariasoboleva196@gmail.com, deripasn@mail.ru

Введение. Письменная речь – одна из форм речевой функции, одно из основных средств общения в обществе и основа успешного обучения и развития детей. Овладение письменной речью происходит целенаправленно и сознательно, в отличие от формирования устной речи, которая развивается в ходе общения ребенка с взрослыми.

Особое значение имеет вопрос проявлений нарушений письменной речи и их коррекции у младших школьников с нарушением интеллекта. В коррекционных школах VIII вида дети с таким видом нарушений получают комплексную помощь и поддержку в преодолении трудностей в усвоении грамоты.

Цель работы – рассмотрение особенностей проявления дисграфии у школьников с нарушением интеллекта и установление их прямой связи со структурой первичного дефекта.

Основная часть. Специфика дисграфии у школьников с интеллектуальными нарушениями напрямую обусловлена структурой основного дефекта, что делает ее изучение актуальной задачей коррекционной педагогики.

Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, характеризующееся наличием стойких специфических ошибок [1].

По данным исследований М.Е. Хватцева, В.В. Воронковой, Д.И. Орловой большое количество и разнообразие ошибок, сложность их механизмов – основная характеристика нарушений письма, которая проявляется, чаще всего, в сочетании различных форм, в сложном виде (дисграфия на почве языкового анализа и синтеза и акустическая дисграфия, акустическая и артикуляторно-акустическая дисграфия и т. д.) [2].

1. В основе артикуляторно-акустической дисграфии лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание, ребенок пишет так, как произносит. Ребенок отражает свое дефектное произношение на письме. Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, которые соответствуют заменам и пропускам звуков в устной речи.

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам, при этом ребенок произносит звуки правильно в устной речи.

3. В основе дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза лежит нарушение форм языкового анализа и синтеза: слогового и фонематического анализа и синтеза, деления предложений на слова. Это проявляется на письме в нарушениях структуры слова и предложения. Особенно распространены при данном виде дисграфии будут искажения звуко-буквенной структуры слова.

4. Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии проявляется на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, изменении падежных окончаний, нарушении конструкций предложений, изменении падежа местоимений, нарушении согласования, пропуске членов предложения, нарушении последовательности слов.

5. Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме. Чаще всего заменяются и деформируются графически сходные рукописные буквы, которые состоят из похожих элементов [1].

Стоит отметить, что при интеллектуальных нарушениях у ребенка отмечается диффузное недоразвитие высших форм познавательной деятельности, при котором страдают не только мыслительные процессы, но и внимание, память, восприятие, становление эмоционально-волевой и личностной сферы [3].

Также особенности проявления дисграфии у детей с нарушением интеллекта может быть обусловлено не только недоразвитием познавательной деятельности, а и недостатками деятельности речедвигательного, речеслухового и зрительного анализаторов, особенностями организации психической деятельности, нарушениями устной речи. Также у детей с недостатками интеллекта имеются дефекты в развитии моторной сферы, недоразвитие мышц кисти и пальцев, координации движений, что затрудняет процесс письма.

Школьники, которые имеют недостатки произношения, особенно часто совершают ошибки при письме, что определено трудностями в произведении фонематического, слогового анализа и синтеза слов.

Ошибки при письме часто встречаются в работах детей, у которых умственная отсталость сочетается с общим расстройством поведения, нарушением деятельности, так как выполнение такой работы требует непосильной для них умственного напряжения и внимания.

Особую роль играют трудности, которые возникают у детей с нарушением интеллекта при усвоении образа букв. Дети недостаточно дифференцированно воспринимают рассматриваемые объекты: не

выделяют части букв, не отмечают соотношения между ними и их расположение, образ буквы лишен у них необходимой чёткости. Дети упрощают образы и их уподобление. Часто можно встретить смешение букв по оптическому сходству при их воспроизведении. Зачастую смешиваются буквы, которые отличаются друг от друга только одним элементом.

Понимание глубокой взаимосвязи между недоразвитием познавательных процессов, речи, моторики и спецификой дисграфии является фундаментом для построения адекватной, комплексной и долгосрочной системы коррекционно-логопедической помощи, направленной на социальную адаптацию данной категории детей.

Одна из главных задач логопеда – правильно определить причины, лежащие в основе нарушения письма, поскольку от этого зависят методы и продолжительность коррекционной работы [4].

Заключение. Таким образом, дисграфия у школьников с нарушением интеллекта — это не просто набор ошибок на письме, а сложное, системное нарушение, корни которого лежат в структуре основного дефекта. При работе с детьми с нарушением интеллекта очень важен индивидуальный подход. Для успешного овладения ребенком письменной речью необходима подготовленность психических функций и процессов, участвующих в письме, в том числе достаточный уровень овладения устной речью. Важно отметить, что коррекция нарушений письменной речи должна быть систематичной и постоянной, логопед коррекционной школы VIII вида работает в тандеме с родителями, воспитателями и учителями, для создания благоприятной среды для успешной коррекции письменной речи.

Список литературы

1. Дислексия и дисграфия как причины снижения школьной успеваемости: учебно-методическое пособие / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора Д. З. Ахметовой. – Казань : Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2021. – 72 с.
2. Коррекция нарушений письменной речи у детей с умеренной умственной отсталостью: программа индивидуального логопедического сопровождения. Методическое пособие / Т.Г. Ярошук. – Иркутск: ГАУ ИО ЦПММиСП, 2016. – 50 с.
3. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики/ Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М: ЭКСМО, 2011. – 288 с.
4. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320 с.

ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Плаксына П.Д.,

Бабенко А.С., канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0001-6267-0497

ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», г. Кострома, РФ

poly.kulackowa2018@yandex.ru, alenbabenko@yandex.ru

Введение. В связи с тем, что все больше учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обращаются в школы и другие образовательные учреждения для прохождения обучения, перед учителем-предметником ставится задача, чтобы научить всех учеников в классе своему предмету, при этом адаптировав программу для учеников с особыми образовательными потребностями. И все мы понимаем, что каждый ребенок с ОВЗ имеет протокол, в котором четко прописаны программы, по которым следует обучать ребенка. Но всегда ли данные программы полностью и без исключений подходят обучающимся? Ведь данные в протоколе выступают в основном как рекомендации по преподаванию. Но не многие учителя действительно осознают суть данных программ и то, как именно нужно строить работу с учащимися с ОВЗ на основе данного заключения комиссии.

Основная часть. На данный момент существует немалое количество разновидностей учащихся с ОВЗ и каждый тип имеет свои особенности развития, восприятия информации и усваивания её. Не всегда у учащихся страдает какие-либо интеллектуальные или логические способности, что позволяет им изучать какие-либо предметы в полном объеме, а иногда даже на высшем уровне. Или интеллектуальные способности учащихся можно пробовать развивать и стараться подстраивать ход урока под учащегося индивидуально, тем самым добиться хороших результатов и в дальнейшем полного усвоения программ [1].

Аутизм у учащихся – это неврологическое нарушение, при котором учащиеся сталкиваются с трудностями в общении, восприятии окружающего мира и построении социальных взаимодействиях как с учащимися, так и с педагогом. Таким учащимся очень важен порядок вокруг себя и в своих действиях и окружающей его среде. У учащихся с расстройством аутистического спектра плохо развита мелкая моторика, в связи с этим много писать и писать аккуратно им очень сложно. Но несмотря на все эти особенности, многие учащиеся с таким видом нарушения способны изучать программу в полном объеме.

Многие учащиеся с расстройством аутистического спектра с удовольствием посещают уроки математики, алгебры, геометрии, вероятности и статистики.

Их особенности восприятия пространства очень помогают в изучении геометрии, правда аккуратных рисунков и подробного решения задач, к котором привыкли педагоги, от них ждать не стоит. Развитое пространственное мышления учащихся способствует им в изучении геометрии – задачи с рисунками в заданиях они могут решить очень быстро, и в основном такие задания им быстро надоедают, зато текстовые задачи им даются сложнее и тем самым они вызывают больший интерес у учащихся. Решая задачи, они описывают мысленно в пространстве ход своего решения и дополнительное построение и получают ответ. При этом задачи, где требуется доказательство, учащиеся способны решать, но описание хода доказательства, и тем более письменно, вызывает большие трудности. Ведь именно такие задачи заставляют учащегося общаться.

Задачи, направленные на развитие логического мышления, которые встречаются в программе обучения по вероятности и статистике, вызывают у учащегося интерес. Задачи на нахождения вероятности можно использовать как разминочные задачи для включения учащегося в образовательный процесс. Задачи с графами, в особенности на нахождение кратчайшего пути и на порождение графа, используя наименьшее количество повторов, так же очень интересны учащимся с расстройством аутистического спектра.

С заданиями из программы по алгебре у учащихся двойные отношения. Развитие устного счета способствует решать многие уравнения и находить значения выражений в уме, ведь расписывать решение учащимся будет непросто. Но именно алгебра способствует развитию у учащихся мелкой моторики и дисциплинированности в ведении тетради. Их любовь к порядку способствует аккуратическому оформлению решения многих заданий. Так же, как и по геометрии решение различных текстовых задач вызывает больший интерес у учащихся. Но задачи, требующие ответа, учащимся даются сложно, либо вовсе не даются, проблемы таких задания снова упираются в проблемы с общением.

Перечислим некоторые рекомендации и особенности введения уроков у учащихся с расстройством аутистического спектра:

- Разработайте особый порядок введения уроков. Небольшое расписание, которое ребенок будет знать наизусть. Это поспособствует хорошему восприятию информации и спокойного изучения нового материала.

- Придумайте небольшой поощрительный ритуал, когда учащийся успешно справляется с решением задания или аккуратно прописывает его. Это поможет вызвать как интерес к решениям, так и замотивирует решать различные задания.

- Разнообразьте учебный материал с различными типами заданий. Однотипные задания быстро наскучат учащимся с расстройством аутистического спектра.

– Развивайте мелкую моторику учащегося, выполняя алгебраические задания.

– Оградите учащегося от стресса. Убедитесь в отсутствии громких звуков во время занятия и подготовьте комфортную обстановку для учащегося в кабинете.

– Предоставляйте возможность изучения материала в формате игры. В пример можно привести решения различных уравнений, чтобы закрасить какой-либо рисунок, но будьте готовы к тому, что рисунок может быть закрашен и без решения задания.

– Предоставляйте материал постепенно усложняя задания (от простого – к сложному).

– Можно организовать дополнительные занятия в рамках факультатива с заданиями творческого характера и вместе с остальными детьми искать их оригинальные решения [2].

Заключение. Работая с учащимися с расстройством аутистического спектра учатся не только дети, но и педагоги. Их способность мыслить неформально, может поразить. Ведь они могут демонстрировать такой ход решения, о котором мы с вами можем даже не догадываться.

Список литературы

1. Бабенко А.С., Плаксина П.Д. Немного об обучении математике учащихся с ограниченными возможностями здоровья / А.С. Бабенко // Математика в современном мире: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 110-летию со дня рождения советского математика, доктора физико-математических наук, профессора П.П. Коровкина (Калуга, 12 апреля 2024 года). – Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2024. – С. 40-42. – EDN: ATRMBM.
2. Махина У.Н., Торосян М.В, Матыцина Т.Н. Факультативные занятия как средство развития творческих способностей учащихся / Т.Н. Матыцина // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественно-научных дисциплин: материалы XV Всероссийской научно-методической конференции; сост. Т.Л. Мухачева (Кострома, 25–26 апреля 2022 года). – Кострома: Костромской государственный университет, 2022. – С. 74-77. – EDN: DBIZLE.

ЭТИОЛОГИЯ И ПАТОГЕНЕТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Повещенко А.Д., Орехова Л.Н.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
pov2222@mail.ru, l.orehova@donnu.ru

Введение. Актуальность исследования дисграфии у младших школьников обусловлена значительной распространённостью этого нарушения и его серьёзным влиянием на учебную успеваемость и психологическое благополучие учащихся.

Цель работы – обобщение существующих научных представлений о данной проблеме и создание целостной теоретической модели, объясняющей стойкость дисграфии в указанной возрастной группе.

Основная часть. Дисграфия – это частичное расстройство процесса письма, связанное с недостаточной сформированностью (или распадом) психических функций, участвующих в реализации и контроле письменной речи. Дисграфия проявляется стойкими, типичными и повторяющимися ошибками на письме, которые не исчезают самостоятельно, без целенаправленного обучения. У детей с дисграфией формируется слишком медленное или быстрое письмо, неразборчивый почерк, неаккуратное написание букв, при котором колеблется их наклон, высота, строчные буквы заменяются прописными и наоборот. Этиология дисграфии включает биологические и социальные факторы. Вопрос об этиологии дисграфии дискуссионный: некоторые учёные отмечают наследственную предрасположенность, другие — патологические факторы, воздействующие в разные периоды развития ребёнка.

Среди биологических факторов ключевую роль играет минимальная мозговая дисфункция, обусловленная перинатальной патологией. Минимальная мозговая дисфункция (ММД) – это синдром, включающий комплекс нарушений психоэмоциональной сферы, которые возникают на фоне недостаточности функций ЦНС. Как отмечает Т.В. Ахутина, в основе нарушений письма часто лежит дефицит функций программирования и контроля, а также трудности переработки кинестетической и зрительно-пространственной информации, что непосредственно связано с работой лобных и теменно-затылочных отделов мозга [1]. Этот подход доказывает, что дисграфия является следствием неравномерного развития компонентов психической деятельности в условиях нарушенного онтогенеза.

Параллельно с биологическими, значительное влияние оказывают социально-психологические факторы. А.Н. Корнев, исследуя генез нарушений письменной речи, указывает на прямую корреляцию между

дисграфией и недостаточностью речевой среды в раннем онтогенезе, включая дефицит вербального общения и низкий уровень когнитивной стимуляции [3]. Данная точка зрения подчеркивает, что неблагоприятные социальные условия не являются определяющими, но существенно повышают риск возникновения данного нарушения.

Интеграцию этих двух подходов освещает концепция Р.И. Лалаевой, которая утверждает, что дисграфия возникает на основе сочетания неполноценности церебральных механизмов и условий, препятствующих их своевременной функциональной специализации. Автор подчеркивает, что этиология дисграфии связана с воздействием ряда патогенных факторов в перинатальном и раннем постнатальном периодах, а также с неадекватными социальными условиями жизни и воспитания ребенка [4].

Исходя из вышеописанного, можно сделать вывод – этиологической основой дисграфии является сочетание данных факторов: первичный биологический дефицит затрудняет освоение графемного кода, что, в условиях недостаточной социальной компенсации приводит к вторичным нарушениям – школьной дезадаптации и негативному отношению к письму.

Патогенез дисграфии связан с нарушением или несформированностью высших психических функций, обеспечивающих процесс письма. В патогенезе дисграфии центральное место занимает комплексное взаимодействие недостаточности фонематических, лексико-грамматических и зрительно-пространственных функций.

Несформированность фонематического восприятия и операций фонематического анализа и синтеза создает барьер для усвоения звуко-буквенной символизации. Как отмечает Р.И. Лалаева, стёртость акустических образов звуков приводит к нечеткому различению акустических признаков, что является причиной смешений букв на письме [4]. Параллельно с фонематическими трудностями действует механизм, обусловленный бедностью лексического запаса и несформированностью грамматического строя речи. Ограниченный словарь и неусвоенные морфологические обобщения препятствуют овладению ребенком принципов орфографии, требующих быстрого и точного морфологического анализа слова в процессе письма. Это порождает специфические аграмматизмы и ошибки в правилах правописания, которые составляют суть дисграфии на фоне нарушения языкового анализа и синтеза.

Важнейшую роль в генезе оптических и оптико-пространственных нарушений письма играет третий блок – дефицит зрительно-пространственных представлений и моторного программирования графических движений. Исследуя данный аспект, О.В. Елецкая указывает, что трудности дифференциации образов букв, усвоения их моторных схем, несформированность ориентировки в пространстве листа являются непосредственной причиной зеркального написания, замен кинетически и оптически сходных графем [2]. Этот механизм объясняет, почему даже при

относительной сохранности устной речи у ребенка может наблюдаться стойкое неуспевание графической формы письма.

Таким образом, патогенез дисграфии представляет собой систему, где первичная речевая недостаточность инициирует ряд взаимосвязанных нарушений. Дефицит фонематических процессов препятствует усвоению звуко-буквенных связей, лексико-грамматическое недоразвитие затрудняет овладение морфологическим принципом письма, а несформированность зрительно-пространственных функций – его графической основой. Взаимосвязь этих механизмов объясняет полиморфность и устойчивость дисграфии у младших школьников, определяя необходимость комплексного воздействия, направленного на все составляющие данной системы.

Заключение. Проведенное исследование показывает, что дисграфия у младших школьников – это сложное нарушение, вызванное сочетанием биологических особенностей и социальных факторов. Установлено, что основные трудности возникают из-за недостаточной сформированности ключевых компонентов: способности различать звуки речи, бедного словарного запаса и несформированности грамматики, а также слабого развития зрительного восприятия и пространственных представлений. Именно совместное действие этих нарушений объясняет разнообразие и стойкость ошибок письма.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением мозговых механизмов дисграфии с помощью современных методов диагностики. Это позволит точнее понимать особенности работы мозга при нарушениях письма.

Список литературы

1. Ахутина, Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания. Учебное пособие / Т.В. Ахутина. – Москва : Теревинф, 2012. – 144 с. – ISBN: 978-5-4212-0117-5. – EDN: RBBDHZ.
2. Елецкая, О.В., Горбачевская Н.Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская; под ред. О.В. Заширинской. – Санкт-Петербург : Речь – 2006. – 176 с. – ISBN: 5-9268-0320-9 – EDN: QVHZKZ
3. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2018. – 330 с. – ISBN: 5-9268-0234-2. – EDN: QTENYT.
4. Лалаева, Р.И., Венедиктова, Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учеб.-метод. пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : Союз, 2021. – 224 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Рудова Е.И., Бондарь Г.И., ORCID-0009-0008-0832-1243
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
rudovaelena8@gmail.com, bondar_galina@mail.ru

Введение. Согласно современным представлениям в области психологии и педагогики, общение выступает в качестве одного из основополагающих факторов, детерминирующих развитие личности ребёнка. Коммуникативный процесс, будучи одной из значимых форм детской деятельности, ориентирован на когнитивное познание и самооценку посредством взаимодействия со сверстниками, взрослыми. У детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) III уровня наблюдается затруднение в развитии коммуникативных компетенций, что обусловлено спецификой их речевого онтогенеза и представляет собой актуальную задачу для системы современного дошкольного образования.

Цель. Провести теоретическое исследование, посвященное специфике формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Выявить и обосновать значение проектной деятельности как эффективного инструмента для развития коммуникативных навыков.

Основная часть. Согласно мнению, представленному в исследованиях Л.С. Волковой, Р.И. Лалаевой и Е.М. Мастюковой, ОНР III уровня у детей старшего дошкольного возраста имеет комплексную этиологию и может быть обусловлено как врожденными предрасположенностями, так и факторами внешней среды. В результате воздействия комплекса повреждающих факторов на различных этапах развития происходит поражение головного мозга, что непосредственно сказывается на формировании и развитии речевой функции [1].

Одной из основных проблем в развитии детей старшего дошкольного возраста ОНР III уровня является формирование коммуникативных навыков.

С.А. Климова и Ю.А. Чичиланова указывают, что к шестилетнему возрасту ребенок должен демонстрировать способность слушать и понимать речь окружающих, а также ясно и правильно формулировать свои мысли. В его арсенале должны присутствовать базовые элементы культуры общения: умение приветствовать, прощаться, формулировать просьбы и

выражать благодарность, а также способность выражать свои основные эмоции и понимать чувства других. В процессе общения дошкольников формируется осознание собственной и чужой ценности, закладывается основа толерантности. Способность учитывать позицию других, умение слушать и вступать в диалог, а также активное участие в коллективном обсуждении вопросов способствует эффективным коммуникативным действиям [3].

М.И. Лисина рассматривает коммуникативные способности как набор психологических черт личности, которые делают общение человека с другими людьми продуктивным и способствуют совместной деятельности. К таким способностям относятся: готовность к установлению контактов, владение техниками общения (умение слушать, проявлять эмпатию и сочувствие, разрешать споры и т.д.), а также понимание и соблюдение принятых норм и правил общения [4].

Для успешного формирования коммуникативных навыков у старших дошкольников с ОНР III уровня педагогам необходимо постоянно совершенствовать свои профессиональные компетенции, включая формы, методы, средства и приемы работы. Важно понимать, что работа должна быть направлена не только на самих детей, но и на их ближайшее окружение: сверстников и родителей (законных представителей). Одним из наиболее эффективных инструментов в этом процессе является проектная деятельность.

Л.А. Дубина отмечает, что проектные методы нашли широкое применение в логопедической практике, поскольку они способствуют развитию познавательной активности и речевых возможностей дошкольников, особенно в условиях современного практического обучения. Проектная деятельность, представляя собой совместное творчество ребенка и взрослого, не только помогает преодолеть трудности в общении, но и становится действенным средством для развития связной речи у старших дошкольников с ОНР. Как личностно-ориентированная технология, проектная деятельность открывает возможности для самостоятельного приобретения знаний и активного формирования коммуникативных навыков [2].

Н.В. Нищева в своих исследованиях подчеркивает значимость метода проектов, и указывает на его актуальность и эффективность в системе коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Данный метод даёт ребенку возможность экспериментировать, синтезировать полученные на практике знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, что позволяет ему успешно адаптироваться к изменившейся ситуации [5].

Г.Е. Утемова придерживается мнения, что в процессе работы над проектами важно создавать ситуации, в которых детям приходится объединяться в небольшие рабочие группы. Главным стимулом для такого

сотрудничества становится понимание того, что поставленную задачу одному выполнить либо невозможно, либо очень сложно. То, как именно дети будут объединяться в эти микрогруппы, зависит от множества факторов: насколько хорошо они умеют общаться и находить общий язык, насколько развито у них произвольное поведение (умение управлять собой), и, конечно же, от характера самих заданий. [6].

Заключение. Изучение теоретических аспектов формирования коммуникативной компетенции у старших дошкольников с ОНР III уровня выявило, что у этих детей наблюдаются серьезные затруднения в общении как со сверстниками, так и с взрослыми, что обусловлено спецификой их речевого развития. Данные сложности, проистекающие из особенностей их речи, выражаются в неумении начинать беседу, вести диалог и формулировать свои мысли и потребности. Вместе с тем, становление коммуникативных навыков является определяющим фактором не только для когнитивного развития, но и для целостного становления личности ребенка.

Проектная деятельность – эффективный инструмент для развития коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Вовлечение в проекты дает воспитанникам возможность получить полезный опыт общественно полезной деятельности, совершенствовать коммуникативные умения, активно взаимодействовать в коллективе. Это, в свою очередь, положительно влияет на их личностное и социальное развитие, способствует формированию важных социальных компетенций.

Список литературы

1. Волкова, Л.С. Логопедия : учеб. для студентов пед. вузов / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 703 с. – ISBN 5-691-00128-0.
2. Дубина, Л. А. Развитие у детей коммуникативных способностей / Л.А. Дубина. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 10. – С. 26–36.
3. Климова, С.А. Формирование коммуникативной компетенции старших дошкольников на основе комплексного анализа текста художественных произведений. // Начальная школа плюс до и после / С.А. Климова, Ю.А. Чичиланова. – М.: 2013. – №12. – С. 31-35.
4. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с. – ISBN:978-5-388-00493-2.
5. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР / Н.В. Нищева. – СПб. : Детство-пресс. – 2019. – 263 с. – ISBN 5-89814-054-9.
6. Утемова, Г. Е. Проектирование как один из активных методов формирования у старших дошкольников с ОНР опыта коллективной деятельности / Г.Е. Утемова. – Чита : Издательство Молодой ученый, 2019. – 80 с.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБОГАЩЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Саакова А.П., Чайка Т.В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

alinapanzhar@yandex.ru, t.chajka@internet.ru

Введение. По мере усложнения требований к речевой компетенции у детей старшего дошкольного возраста особое внимание уделяется развитию лексического запаса, что является ключевым условием успешного речевого и коммуникативного развития. Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) сталкиваются с серьезными нарушениями формирования лексической стороны речи, что значительно ограничивает их способность к общению и обучению. В работе рассматриваются современные методики и приемы, направленные на развитие лексики у данной категории детей. Анализируются игровые, тематические, мультимодальные и технологические подходы, а также значимость индивидуализации занятий.

Цель – обобщить наиболее эффективные методы и приемы, способствующие расширению словарного запаса у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Основная часть. Общее недоразвитие речи III уровня характеризуется выраженными нарушениями всех основных сторон речевой деятельности, включая значительный дефицит лексико-грамматического строя [5]. Лексический дефицит у детей с ОНР является фактором, существенно затрудняющим развитие речи и социализацию ребенка, что требует применения специализированных логопедических воздействий.

Р.И. Лалаева в формировании лексического строя выделяет следующие направления:

1. Расширение объёма словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности;
2. Уточнение значений слов;
3. Формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов; организация семантических полей, лексической системы;
4. Активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь [5].

В логопедической работе с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, особое внимание уделяется комплексному обогащению

лексического запаса. К числу эффективных методов и приёмов относятся: показ и называние нового предмета с выделением его признаков и действий в знакомом ребенку контексте, что способствует лучшему пониманию и запоминанию слова; объяснение происхождения слов (например, хлебница – посуда для хранения хлеба); расширение значения знакомых словосочетаний (громадный дом – очень большой, выше остальных); постановка разнообразных вопросов с переходом от подсказывающих к самостоятельным ответам; подбор соответствий между предметами и действиями, а также подстановка слов в предложениях; группировка предметов по разным признакам и использование приёма «Четвёртый лишний» для развития лексических категорий [3, 4]. Отгадывание и составление загадок с новыми словами, использование логопедических игр, дополнение и заучивание стихотворений, пересказ и составление рассказов по картинкам и опорным словам, а также игры-драматизации с речевыми ролями формируют речевую активность и коммуникативные навыки.

Игровые методы создают речевые ситуации посредством дидактических и ролевых игр, таким образом стимулируя активное использование новых слов в контексте. Примеры включают игры «Что это?» (название и описание картинки), «Угадай слово» (описание слова без его называния), ролевою игру «Покупка в магазине» (диалог с использованием тематической лексики) и игру «Мячик со словами» (название слов на заданную тему при ловле мяча). Игровая форма уменьшает эмоциональное напряжение, увлекает детей и способствует речевой активности [4].

Мультисенсорный подход объединяет визуальные, слуховые и моторные стимулы: использование картинок и предметов для визуализации, одновременное проговаривание слов с движениями (например, показывание действий «прыгать», «бегать»), артикуляционные упражнения с участием органов речи [1, 2]. Применение тематических картинок и сюжетных рассказов помогает связывать новые слова с образами и ситуациями через последовательное описание и рассказы.

Метод моделирования предполагает пошаговую имитацию речи взрослого с постепенным вовлечением ребенка в использование новых слов, а технологии систематического повторения и закрепления обеспечивают устойчивое усвоение лексики через различные речевые виды деятельности [2]. Важно также использование современных технических средств – интерактивных приложений и обучающих программ, повышающих мотивацию и качество обучения.

Применение данного комплекса методов и приемов с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка позволяет значительно расширить словарный запас, повысить речевую активность и коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Системность, вариативность и мультимодальность подходов, подкрепленные современными

технологиями, являются залогом успешного коррекционного процесса и социальной адаптации детей.

Особое значение имеет индивидуальный подход, учитывающий уникальные особенности каждого ребенка, его уровень речевого развития и темпы усвоения материала. Важной составляющей успешной работы становится системность занятий, последовательное расширение лексического запаса с вовлечением антонимов, синонимов, разнообразных тематических групп, а также развитие грамматического строя речи.

Заключение. Для обогащения лексического запаса у детей с тяжёлыми речевыми нарушениями необходим комплексный, игровой и мультимодальный подход, подкреплённый применением современных технических средств. Такой подход обеспечивает не только расширение словарного запаса, но и развитие речевой активности, коммуникативной компетентности, что существенно повышает качество жизни и успешность дальнейшего обучения ребенка.

Список литературы

1. Вартапетова, Г.М. Дифференцированный подход в коррекции нарушений лексического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Г.М. Вартапетова, К.А. Гимадиева. – Текст : электронный // Концепт. – 2018. – №4. – С. 1-4. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/186031.htm>. (дата обращения: 27.09.2025).
2. Жулина, Е. В. Использование наглядного моделирования в коррекции нарушений атрибутивной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.В. Жулина, И.В. Лебедева, А.С. Соколова. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72–1. – С. 92–95. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-naglyadnogo-modelirovaniya-v-korreksii-narusheniy-atributivnoy-leksiki-u-starshih-doshkolnikov-s-obshchim>/viewer (дата обращения: 27.09.2025).
3. Ивановская, О.Г. Логопедические занятия с детьми 6-7 лет. Методические рекомендации : учебное пособие / О. Г. Ивановская, Л. Я. Гадасина. – СПб.: КАРО, 2003. – 176 с. – ISBN 5-89816-250-4. – Текст : непосредственный.
4. Ковалева, А.И. Теоретические основы проблемы обогащения словарного запаса детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / А.И. Ковалева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 46 (232). – С. 293-295. – URL: <https://moluch.ru/archive/232/53844/> (дата обращения: 21.09.2025).
5. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) : учебное пособие / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с. – ISBN 5-87852-109-1. – Текст : непосредственный.

ИГРА КАК МЕТОД КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Савенкова Ю.Я., Чайка Т.В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
yu.savenkova@mail.ru, t.chajka@internet.ru

Введение. Проблема организации коррекционной помощи детям с нарушениями зрения остаётся одной из актуальных в современной дефектологии.

Зрение — ведущий анализатор, участвующий в формировании представлений о мире, пространстве, людях и предметах. Утрата или нарушение зрительной функции приводит к значительным отклонениям в развитии личности, что требует системной и целенаправленной коррекционно-педагогической работы.

Одним из наиболее эффективных методов коррекции сенсорного дефицита у детей с нарушениями зрения является игра — особая форма активности, позволяющая ребёнку взаимодействовать с окружающей средой, познавать её и осваивать социальные роли [1].

Цель работы. Обосновать значение игры как метода коррекционной помощи детям с нарушениями зрения и определить её основные функции, формы, а также условия эффективного применения в педагогической практике.

Основная часть. Нарушение зрения существенно влияет на формирование представлений о пространстве, движении, форме, размере, цвете, а также на развитие моторики, речи и эмоциональной сферы ребёнка.

Коррекционная работа с детьми с нарушением зрения должна строиться с опорой на сохранные анализаторы (слуховой, тактильный, обонятельный), и игра в этом контексте становится универсальным и гибким средством коррекции. Ученые отмечают, что игра является уникальным феноменом общечеловеческой культуры, ее истоком и вершиной. Ни в одном из видов деятельности человек не демонстрирует такого самозабвения, обнажения своих психофизиологических и интеллектуальных ресурсов, как в игре. Именно поэтому она взята на вооружение в системе профессиональной подготовки людей, именно поэтому игра расширяет свои принципы, вторгаясь в ранее непредсказуемые сферы человеческой жизни.

Игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. Она способствует развитию познавательных процессов, воображения, речи, памяти и моторики, это одно из важнейших средств умственного и нравственного развития и воспитания детей, это средство, снимающее неприятные или запретные для личности ребенка переживания. В процессе

игры у детей вырабатывается привычка сосредотачиваться, мыслить самостоятельно, развивается внимание, стремление к знаниям. Увлечшись предметом, дети не замечают, что учатся: познают, запоминают новое, ориентируются в необычных ситуациях, пополняют запас представлений, понятий, развивают фантазию. Даже самые пассивные из детей включаются в игру с огромным желанием, прилагают все усилия, чтобы не подвести товарищей по игре. У детей с нарушением зрения игра выполняет также и компенсаторную функцию: помогает формировать сенсорный опыт, активизирует слуховое и тактильное восприятие, способствует развитию пространственных представлений и моторных навыков [2].

Кроме того, игра позволяет детям развивать эмоционально-волевую сферу и устанавливать коммуникативные связи с взрослыми и сверстниками. Таким образом, игровой метод оказывает комплексное воздействие на личность ребёнка, способствуя его адаптации в социуме [3]. Игры в системе коррекционной помощи детям с нарушением зрения подразделяются на несколько категорий:

Сенсорные игры, развивающие осязание, слух, обоняние. Примеры: «Угадай предмет на ощупь», «Найди звук», «Что пахнет?» [4].

Дидактические игры, направленные на формирование понятий, обогащение словаря, развитие мышления. Они предполагают использование предметов с яркой фактурой, контрастной окраской или звуковыми сигналами.

Игры на развитие пространственной ориентировки, в которых используются указания по направлению движения, ориентации на звук, построению маршрута в помещении или на участке [5].

Сюжетно-ролевые игры, в которых дети проигрывают социальные ситуации, осваивают ролевые модели, развивают речь и мышление.

Театрализованные и музыкально-ритмические игры, формирующие выразительность движений, интонации, умение выражать эмоции.

Каждый из этих видов игр требует адаптации под конкретные особенности зрительного восприятия ребёнка и уровня его развития. Для достижения коррекционного эффекта от игровой деятельности необходимо соблюдение следующих условий:

1. Игра является формой деятельности детей, в которой познаётся окружающий мир, открывается простор для личной активности и творчества.

2. Игра должна быть построена на интересе, участники должны получать удовольствие от игры.

3. Игра должна быть доступной, цель игры достижимой, оформление красочным и разнообразным.

4. Индивидуализация игрового материала с учётом характера и степени зрительного дефекта.

5. Использование тактильных, звуковых, вибрационных стимулов, заменяющих визуальные ориентиры.

6. Создание безопасной и сенсорно-насыщенной среды: коврики с рельефом, музыкальные дорожки, предметы с фактурой и запахом.

7. Вовлечение в игру всех специалистов сопровождения — тифлопедагога, логопеда, психолога.

Следует отметить, что игра обучает не прямолинейно, а через внутренний мир ребёнка, в результате чего каждый ребёнок достигает своей ступени развития, использует огромные личные резервы. При этом в центр выдвигается задача общего психического развития, формирования ума, воли, чувств детей.

Игровые методы многообразны, вариативны: материал может раскрываться как от общего к частному, так и от частного к общему, а игровые формы динамичны и гибки. Из занятия в занятие формы могут оставаться, меняется только содержание, но даже в этом случае занятие приобретает новый характер. Подача материала происходит ненавязчиво, в доброжелательной эмоциональной среде.

Заключение. Таким образом, мы можем утверждать, что игра как метод коррекционной помощи детям с нарушением зрения обладает значительным развивающим, компенсаторным и социализирующим потенциалом. Правильно организованная игровая деятельность способствует активизации сенсорных процессов, формированию пространственных представлений, развитию речи, моторики и коммуникативных навыков.

В современных условиях важно не только применять разнообразные игровые технологии, но и адаптировать их к индивидуальным возможностям каждого ребёнка, создавая условия для максимально полной реализации его личностного потенциала. Перспективным направлением представляется внедрение цифровых и тактильно-интерактивных игровых средств в работу с детьми с нарушением зрения.

Список литературы

1. Воронина О. В. Коррекционно-развивающая работа с детьми с нарушением зрения в дошкольном отделении // *Science and Education Today*. — 2015. — № 10. — С. 102–106. – URL: <https://clck.ru/3PakU3>
2. Зиновьева Т. П. Принципы подбора коррекционных игр для детей с глубоким нарушением зрения // *Современная дефектология*. — 2023. — № 1. — С. 20–24.
3. Константинова А. В. Театрализованные игры как средство коррекционной работы с детьми с нарушением зрения // *Вестник коррекционной педагогики*. — 2020. — № 4. — С. 94–97. – URL: <https://clck.ru/3PakQx>
4. Литвинова Л. М. Игровые формы работы в обучении и воспитании детей с нарушениями зрения // *Педагогика и психология*. — 2020. — № 2. — С. 68–71.
5. Щедрина В. С. Игра как средство развития социального взаимодействия детей с нарушением зрения и слуха // *Дефектология*. — 2022. — № 3. — С. 45–49. – URL: <https://clck.ru/3PakNS>

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Савенкова Ю.Я., Чайка Т.В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
yu.savenkova@mail.ru, t.chajka@internet.ru

Введение. В работе рассматриваются нетрадиционные формы организации коррекционно- логопедической помощи детям с нарушениями зрения. В повседневной жизни дети со зрительной депривацией сталкиваются не только с трудностями восприятия мира, они испытывают трудности и в речевом развитии. Так, например, Ленкевич Т.Л. подчеркивает, что бедный словарный запас, трудности в грамматическом оформлении высказываний, являются следствием нарушения зрения, а нарушения речи проявляются как вторичный дефект [2]. Использование в логопедической работе нетрадиционных методов, позволит детям с нарушением зрения сохранить остаточное зрение и компенсировать зрительный дефект. Такой подход позволяет сделать учебный процесс интересным, увлекательным, разнообразным и творческим. Некоторые из них: зрительная гимнастика, дыхательная гимнастика, массаж и песочная терапия, арт-терапия, изотерапия.

Целью работы является обзор нетрадиционных форм логопедической работы при зрительной депривации у детей.

Основная часть. Традиционные формы логопедической помощи (индивидуальные занятия, фронтальная работа, артикуляционная гимнастика) не всегда обеспечивают должный уровень мотивации и вовлеченности в учебный процесс у слабовидящих и слепых детей. В связи с этим актуальным становится поиск нетрадиционных форм работы, способствующих более эффективному развитию речи и коммуникативной компетенции. Обращаем внимание, что дети с нарушением зрения требуют от логопеда использование тактильных и вербальных стимуляций, применение упражнений для формирования пространственных и тактильных представлений. Ниже мы приводим примеры использования нетрадиционных методов в коррекционно- логопедической работе логопеда с детьми, у которых имеются нарушения зрения.

Для детей с нарушениями зрения особенно важны тактильные и слуховые игры, развивающие пространственное воображение, мелкую моторику и слуховое восприятие. Применение дидактических игр с объемными предметами, шершавыми и фактурными материалами позволяет активизировать речевую деятельность ребенка [5]. Примером может служить логопедическая игра «Найди по описанию» с

использованием тактильных карточек, в которой ребенок на ощупь определяет предмет, соответствующий словесному описанию.

Арт-терапия как средство коррекции речевых нарушений у детей с нарушениями зрения включает: пластилинографию; рисование пальцами по трафаретам; лепку из соленого теста. Эти методы способствуют развитию моторики, чувственного восприятия и, как следствие, активизации речевых зон мозга [3].

Она выполняет следующие задачи: формирует навыки зрительно-осязательного восприятия предмета, побуждает к речевой активности, обогащает знания окружающего мира, пополняет словарный запас слов, снимает речевые зажимы и формирует благоприятную обстановку, что помогает снизить психологическое напряжение на уроке. Любое нарушение речи влияет на психическое и эмоционально-волевое развитие ребенка, в результате чего возникают негативизм, замкнутость, боязнь общения. Арт-терапия позволяет снизить психологические причины, которые препятствуют коррекции речи.

Сказкотерапия помогает формировать у детей речевые модели поведения, расширять словарный запас, а также развивать эмоциональный интеллект. Логопед может использовать как традиционные народные сказки, так и адаптированные текстовые материалы в тактильной форме (например, книги с объемными иллюстрациями).

Музыкально-ритмическая терапия (методика Е.А. Степаненковой) также доказала свою эффективность: сочетание ритма, движений и речи способствует формированию фразовой речи и фонематического слуха у слабовидящих детей [4]. Логопед работает над развитием чувства ритма через музыкально – ритмические упражнения, это особенно важно для детей с нарушением зрения, которые формируют навык ориентировки в пространстве. Дети учатся воспроизводить заданный ритм жестами или с использованием музыкальных инструментов. Воспринимают музыкальные образы, стараются выражать их в движениях выполняя параллельно логопедические упреждения. Здесь может быть прививания гласного звука или работа с дыханием. Происходит заучивание музыкальных фраз и терминов.

Кроме уже рассмотренных методов, можно выделить еще несколько нетрадиционных форм работы логопеда, которые эффективно способствуют развитию речи у детей с нарушениями зрения. Все эти подходы направлены на активизацию различных аспектов восприятия и речи, а также на создание комфортной и стимулирующей психологической среды для ребенка.

Песочная терапия. Этот метод включает работу с песком, позволяя детям не только использовать свои тактильные ощущения, но и создавать различные образы, что способствует развитию воображения. Песочная терапия помогает детям расслабиться, снять напряжение и способствует развитию речи через игровую деятельность. Она также помогает в работе с

детьми, которые испытывают затруднения в вербализации эмоций, так как процесс создания в песке различных объектов может помочь ребенку выразить свои чувства и переживания через творческую деятельность.

Лего-терапия. Эта методика предполагает использование конструктора LEGO как средства для развития речи, моторики и логического мышления. Лего-игры помогают детям с нарушением зрения развивать пространственное восприятие, а также учат работать с инструкциями, улучшая когнитивные навыки. В ходе работы с LEGO логопед может задавать ребенку различные вопросы, побуждать к описанию построенных конструкций, развивая активное словотворчество и расширяя словарный запас.

Создание мультисенсорной коррекционно-развивающей среды (сенсорные комнаты, световые панели, тактильные дорожки) позволяет формировать у ребенка с нарушениями зрения компенсаторные механизмы и способствует более эффективному усвоению речевого материала [1].

Мультисенсорные подходы позволяют интегрировать обучение в увлекательную и продуктивную деятельность, где задействованы слух, осязание, обоняние и остаточное зрение. Методика Монтессори адаптирована под нужды незрячих детей за счет активного использования натуральных материалов и развития самостоятельности. В логопедической практике могут использоваться Монтессори-материалы для развития фонематического слуха, артикуляции и словаря [4].

Игровые пособия В.В. Воскобовича (например, «Фиолетовый лес») можно адаптировать с учетом зрительных нарушений: увеличить элементы, использовать контрастные цвета, добавить звуковые или тактильные ориентиры.

Заключение. Таким образом, можно утверждать, что нетрадиционные формы коррекционно-логопедической работы открывают широкие возможности для комплексного развития речи у детей с нарушениями зрения. Их применение способствует не только речевому, но и сенсомоторному, эмоциональному и личностному развитию ребенка. Однако эффективность таких подходов возможна лишь при тесной интеграции логопеда, тифлопедагога, психолога и родителей.

Список литературы

1. Афанасьева, Е.П. Сенсорная коррекционная среда для детей с нарушениями зрения: монография / Е. П. Афанасьева. — Москва: Педагогическое сообщество, 2021. — URL: <http://opac.skunb.ru/index.php?url=/auteurs/view/id:601859/source:default>
2. Ленкевич, Т.Л. Речевая деятельность детей с нарушениями зрения: методическое пособие / Т. Л. Ленкевич. — Москва : ВЛАДОС, 2018.
3. Преображенская, Н.А. Арт-терапия в логопедической работе с детьми-инвалидами // Логопед. — 2020. — № 3. — С. 23–27.
4. Степаненкова, Е.А. Музыкотерапия и ритмика в логопедии / Е. А. Степаненкова. — Екатеринбург : ЛИТЕР, 2017. — ISBN 5-7695-2540-1
5. Фомичева, М. Н. Игровые технологии в коррекционной педагогике // Современное дошкольное образование. — 2019. — № 4. — С. 45–48. ISBN 9785907179158

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Сафонова В.В., канд. пед. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
s-violetta1@mail.ru

Введение. На сегодняшний день одной из актуальных проблем современного общества является социальная адаптация и интеграции людей с ментальными нарушениями. К сожалению, вопросы психолого-педагогического сопровождения детей с ментальными нарушениями еще требуют изучения, так как остаются открытыми проблемы процесса обучения, воспитания и коррекционной работы.

Цель – рассмотреть задачи и основные направления работы психолого-педагогического сопровождения детей с ментальными нарушениями.

Основная часть. Рождение детей с ментальными нарушениями не является редкостью. Ребенок с ментальными нарушениями – это особый ребенок, чей внутренний мир и взаимодействие с внешним миром существенно отличается. Теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей с ментальными нарушениями представлены в работах многих ученых (Л.С. Выготский, Н.А. Коноваленко, Е.И. Казакова, И.И. Мамайчук, Л.Н. Смирнова, Е.А. Стребелева и другие). Система психолого-педагогического сопровождения проходит этап становления и усовершенствования, однако остаются недостаточно разработанными такие аспекты, как особенности общения, работа с детским коллективом, подготовка специалистов, критерии оптимальности и эффективности сопровождения.

В законодательстве Российской Федерации понятий «ментальная инвалидность», «ментальные нарушения» нет. Но, по мнению авторов в области психиатрии, психологии, педагогики ментальные нарушения – состояния, характеризующиеся значительными отклонениями в психическом развитии, затрагивающие в первую очередь социальную адаптацию и поведенческие реакции. Этот термин охватывает широкий спектр психических и/или интеллектуальных расстройств. Использование "ментальных нарушений" предпочтительнее, так как оно несет меньшую стигматизирующую нагрузку по сравнению с термином "психическое заболевание".

Так, Мифтахова Л.Р. в своей работе рассматривает ментальную инвалидность у детей как социальный конструкт, сформированный на основе признания особого состояния здоровья, формирующегося под

влиянием наследственных, генетических, психосоциальных, социальных, медицинских факторов, выражающееся в сложности реализации адаптивных навыков (самообслуживание, умение читать, писать, общаться, взаимодействовать с окружающей средой, трудиться), способствующее более медленному обучению и развитию человека [2].

По мнению О.Я. Бойко ребенка с ментальными особенностями можно рассматривать с различных точек зрения, а исследование может охватывать тот или иной аспект проблемы [3].

Как показывают исследования, семьи, воспитывающие детей с ментальными нарушениями, испытывают определенные барьеры: трудности принятия ребёнка с особенностями и психологическая неготовность к его воспитанию и развитию; проблемы семейных отношений; отсутствие необходимых психолого-педагогических знаний об особенностях развития особенного ребенка; низкий уровень благополучия семей и др.

Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой комплексный процесс, целью которого является создание особых социально-психологических условий, способствующих всестороннему развитию ребенка с ментальными нарушениями. При организации такого сопровождения основное внимание уделяется содержательной стороне, в частности, диагностическому и научно-методическому компонентам.

Следовательно, детям с ментальными нарушениями крайне важно своевременное и структурированное психолого-педагогическое сопровождение специалистами – психологами, дефектологами, логопедами и социальными педагогами. Их работа направлена, прежде всего, на создание благоприятной среды для развития, оказание ребенку компетентной помощи по развитию его собственных сил и возможностей для преодоления различных трудностей.

Нам импонирует концепция сопровождения развития ребенка Е.И. Казаковой, где автор предлагает концепцию как технологию, как метод, как процесс, как службу и определяет такие принципы, как: рекомендательный характер советов сопровождающего, приоритет интересов сопровождаемого, непрерывность сопровождения, мультидисциплинарность сопровождения, стремление к автономизации. [4]. Основные концептуальные положения психолого-педагогического сопровождения детей с ментальными нарушениями включают в себя: создание поддерживающей атмосферы и благоприятных социально-психологических условий для успешного обучения, социализации и развития; активное вовлечение родителей в процесс развития ребенка; использование педагогами современных технологий, методик и подходов, ориентированных на индивидуальные потребности.

При организации психолого-педагогического сопровождения детей с ментальными нарушениями необходимо придерживаться следующих

принципов: соответствие образовательной среды адаптивным возможностям ребенка; обеспечение равного доступа к образованию; сотрудничество и взаимодействие, интеграция детей с особыми потребностями и их сверстников; непрерывность, системность и комплексный подход. [1, 5].

Заключение. Таким образом, приоритетными задачами психолого-педагогического сопровождения детей с ментальными нарушениями являются: учет психофизиологических особенностей, индивидуальных ресурсов и физического состояния каждого ребенка; создание благоприятной среды для самореализации, налаживание позитивных отношений со сверстниками и педагогами, а также формирование комфортного психологического окружения в группе; персонализированная работа по коррекции учебных и коммуникативных трудностей, а также социальной адаптации. Важно отметить, что эффективность психолого-педагогического сопровождения детей с ментальными нарушениями определяется степенью доверия со стороны ребенка и семьи к мероприятиям, проводимым специалистами.

Список литературы

1. Лебедева, А.В. Некоторые рекомендации по организации обучения детей с ментальными нарушениями в инклюзивном образовании [Электрон. ресурс] // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Алехина С.В. – М.: МГППУ, 2013. – Информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию МГППУ «Образование без границ». – URL: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=413> (дата обращения: 02.09.2025)
2. Мифтахова, Л.Р. Актуальные проблемы родителей детей с ментальной инвалидностью [Электрон. ресурс] // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-roditeley-detey-s-mentalnoy-invalidnostyu> (дата обращения: 02.09.2025)
3. Бойко, О.Я. Люди с ментальными особенностями и окружающий мир: общаемся, понимаем, уважаем [Электрон. ресурс] // Электронный архив УрФу. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40106653> (дата обращения: 02.09.2025)
4. Казакова, Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка [Текст] : Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (1-3 апр. 1998 г.) / Редкол.: д. п. н., проф. Е. И. Казакова и др. – Санкт-Петербург, 1998. – 126 с. – СПб., 1998. – 126 с.
5. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ментальными нарушениями (методические рекомендации для специалистов, работающих с детьми с ментальными нарушениями) [Текст] / под ред. Щигревой Н.А., Сапожниковой Т.В., Фишер Ю.А., Каратуновой Ю.И., Кривых Е.В., Невзоровой Е.А., Красильниковой Е.Г., Марковой Е.В.; Бийск. – ООО «Издательский Дом «Бия». 2023. – 109 с.

РОЛЬ РАННЕЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В ПРОФИЛАКТИКЕ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ

Седикова О.В., Бондарь Г.И., ORCID-0009-0008-0832-1243

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
vektor-olya@mail.ru, bondar_galina@mail.ru

Введение. Раннее детство представляет собой основной и критически важный период для становления и развития речевой функции. В это время формируются основные предпосылки для успешной коммуникации: развивается фонематический слух, совершенствуется артикуляционный аппарат, закладываются основы лексико-грамматического строя речи. Несвоевременное обнаружение речевых нарушений и отсутствие коррекционной помощи могут привести к серьезным последствиям, таким как трудности в обучении, социальная дезадаптация и общее отставание в развитии. В связи с этим, ранняя логопедическая диагностика приобретает первостепенное значение, выступая в качестве эффективного инструмента для предупреждения и коррекции речевых отклонений на начальных этапах их формирования. Такой подход позволяет не только выявить существующие проблемы, но и предотвратить их усугубление, а также создать благоприятные условия для гармоничного развития ребенка.

Цель работы – обосновать значимую роль ранней логопедической диагностики в профилактике речевых нарушений у детей, опираясь на теоретические и практические аспекты, а также мнения известных исследователей в данной области.

Основная часть. Логопедическая диагностика представляет собой комплексное многоаспектное обследование речевой деятельности ребенка. Ее основная цель – выявление нарушений речи, определение их характера и степени выраженности, а также разработка индивидуального плана коррекционного воздействия. Ранняя диагностика подразумевает проведение такого обследования у детей в возрасте до трех лет, в период наиболее интенсивного формирования речевой системы. Этот возрастной отрезок отличается повышенной пластичностью мозга и высокой восприимчивостью к внешним воздействиям, что создает оптимальные условия для эффективной коррекции речевых проблем.

Значение раннего выявления речевых нарушений трудно переоценить. Л.С. Выготский, выдающийся психолог и педагог, подчеркивал, что развитие ребенка представляет собой сложный и динамичный процесс, в котором речь играет центральную роль в формировании мышления и сознания [1]. Своевременное обнаружение речевых нарушений позволяет предотвратить их негативное воздействие на

общее психическое развитие ребенка. Чем раньше начинается целенаправленная коррекционная работа, тем более эффективной она оказывается. Ранняя диагностика позволяет выявить детей, входящих в группу риска по развитию речевых нарушений, определить особенности и степень выраженности речевых отклонений на самых ранних этапах, разработать индивидуализированную программу коррекции, учитывающую специфические потребности каждого ребенка, а также предотвратить формирование вторичных нарушений, таких как задержка психического развития, трудности в овладении навыками чтения и письма, а также поведенческие проблемы.

Принципы и методы ранней логопедической диагностики должны отвечать определенным требованиям. Комплексность предполагает оценку всех компонентов речевой системы, включая фонетику, лексику, грамматику и связную речь. Динамичность подразумевает проведение повторных обследований для отслеживания прогресса в развитии речи ребенка и внесения необходимых коррективов в коррекционную программу. Индивидуальный подход требует учета индивидуальных особенностей развития каждого ребенка, его темперамента, характера и познавательных способностей [3]. Экологичность предполагает проведение обследования в комфортной и привычной для ребенка обстановке, что способствует получению наиболее достоверных результатов. Основными методами ранней логопедической диагностики являются наблюдение за речью ребенка в естественных условиях, беседа с родителями для сбора анамнестических данных и выявления имеющихся жалоб, использование игровых заданий для оценки уровня развития речи ребенка в доступной и интересной форме, а также применение стандартизированных тестовых методик для оценки отдельных компонентов речевой системы [4].

Ранняя логопедическая диагностика – это не только средство выявления существующих речевых нарушений, но и мощный инструмент для их профилактики. Своевременное выявление факторов риска и проведение профилактических мероприятий позволяют предотвратить развитие речевых отклонений у детей. А.Н. Леонтьев рассматривал речь как важнейшее средство формирования психических процессов, подчеркивая ее роль в развитии мышления, памяти и внимания. В связи с этим, профилактика речевых нарушений имеет огромное значение для обеспечения полноценного психического развития ребенка [2].

Профилактика речевых нарушений особенно важна для детей, входящих в группу риска. К этой группе относятся дети с отягощенным анамнезом (неблагоприятное течение беременности и родов, наследственная предрасположенность к речевым нарушениям), задержкой моторного развития, поражением центральной нервной системы, нарушением слуха, а также социально-педагогической запущенностью. Для этих детей необходимо проводить комплекс профилактических

мероприятий, включающий консультации логопеда для родителей по вопросам развития речи ребенка, проведение развивающих игр и упражнений, направленных на стимуляцию речевого развития, массаж артикуляционного аппарата, а также стимуляцию развития мелкой моторики. К.С. Холтобина отмечала, что ранняя стимуляция речевого развития и создание благоприятной речевой среды являются ключевыми факторами в профилактике речевых нарушений у детей группы риска [4].

Ранняя коррекция речевых нарушений также играет важную роль в их профилактике. Если у ребенка выявлены речевые нарушения, необходимо как можно раньше начинать коррекционную работу. Ранняя коррекция позволяет предотвратить закрепление патологических речевых стереотипов, активизировать компенсаторные механизмы и обеспечить полноценное развитие речи ребенка. Методы ранней коррекции речевых нарушений должны быть адаптированы к возрасту и особенностям развития ребенка. Основными методами являются игровые занятия, направленные на развитие фонематического слуха, артикуляционной моторики, лексики и грамматики, а также логопедический массаж и артикуляционная гимнастика.

Заключение. Ранняя логопедическая диагностика играет решающую роль в профилактике речевых нарушений у детей. Своевременное выявление и коррекция речевых отклонений позволяют предотвратить их негативное влияние на общее развитие ребенка, обеспечить успешную адаптацию в обществе и достижение высоких результатов в обучении. Развитие системы ранней логопедической помощи – это приоритетная задача современной логопедии, требующая объединения усилий специалистов, родителей и государства. Инвестиции в раннюю логопедическую помощь – это инвестиции в будущее каждого ребенка, в их успешное развитие и полноценную жизнь.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2016. – 199 с. – ISBN: 978-5-9916-9466-7.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие / А. Н. Леонтьев ; научный редактор и предисловие Д. А. Леонтьева. – 2 издание, стереотипное. – Москва : Смысл, 2005. – 345 с. – ISBN 5-89357-153-3.
3. Фесенко, Ю. А. Коррекция речевых расстройств детского возраста : учебник для вузов / Ю. А. Фесенко, М. И. Лохов. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 203 с. – ISBN: 978-5-534-12886-4.
4. Холтобина, К. С. Профилактика речевых нарушений у детей раннего возраста / К. С. Холтобина, В. Ю. Попова // Вестник научных конференций. – 2018. – № 6-2(34). – С. 193-194.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

Селютин Д. Ю. Лондаренко С.Ю., ORCID 0009-0000-0986-3863

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

lol268@bk.ru, s_londarenko2023@mail.ru

Введение. Развитие речи – это многогранный процесс, тесно связанный с общим когнитивным, моторным и социальным становлением человека. В норме этот процесс происходит плавно и активно взаимодействует с окружающей средой. Однако при наличии интеллектуальной недостаточности динамика и качество речевого развития могут существенно отклоняться от общепринятых норм. Особую сложность этот вопрос приобретает, когда интеллектуальные нарушения сочетаются со стертой формой дизартрии.

Основная часть. Интеллектуальное нарушение, под которым понимается стойкое нарушение познавательной деятельности, затрагивает не только способность к обучению, но и оказывают глубокое влияние на все компоненты речевой системы. Это проявляется в замедленном развитии речи, бедности словарного запаса, трудностях в освоении грамматических структур, ограниченности связных высказываний и специфических нарушениях звукопроизношения.

Стертая форма дизартрии – это неврологическое нарушение, характеризующееся негрубыми отклонениями в звукопроизношении, вследствие нарушения иннервации мышц артикуляционного аппарата. При стертой дизартрии наблюдаются нарушения произношения отдельных звуков, их искажение, трудности в дифференциации схожих по звучанию звуков, а также нарушения темпа, ритма и интонации речи.

Интеллектуальные нарушения и стертая форма дизартрии, действуя вместе, определяют особую траекторию речевого развития. Снижение интеллектуальных способностей может обострять проблемы, вызванные дизартрией, препятствуя осмыслению и закреплению правильных артикуляционных движений и уменьшает мотивацию к речевому общению. В свою очередь, нарушения артикуляции препятствуют полноценному звукообразованию, что негативно сказывается на фонематическом восприятии и на формировании правильной речи.

Теоретические подходы к пониманию развития речи у данной категории детей берут свое начало в работах выдающихся отечественных ученых. Лев Семенович Выготский заложил основу для понимания роли речи в психическом развитии, где особенно подчеркнул, что речь является

не только средством коммуникации, но и мощным инструментом мышления. Он указывал на качественные особенности развития психических функций при различных нарушениях, что требует специфических подходов к коррекции [5].

В области олигофренопедагогики, Т.А. Власова внесла неоценимый вклад в изучение особенностей психического развития детей с интеллектуальными нарушениями. Ее работы освещают специфику познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и, конечно, речи детей с умственной отсталостью. Она подчеркивала, что эти нарушения носят системный характер, затрагивая все психические функции [1].

Р.И. Лалаева детально проанализировала специфику нарушений звукопроизношения, лексико-грамматического строя речи и связной речи у детей с интеллектуальными нарушениями. Она акцентировала внимание на комплексности этих нарушений и необходимости применения специальных методов коррекционной работы [2].

В изучении стертой формы дизартрии, особенно в области ее причин, развития и клинических признаков, существенное значение имеют труды О.Н. Усановой. Она подробно описывала механизмы нарушения артикуляционной моторики и специфические особенности произношения звуков при стертой дизартрии [4].

При рассмотрении сочетанных интеллектуальных нарушений и стертой дизартрии, теоретические труды И.Ю. Левченко играют принципиальную роль в теоретической базе. Он подчеркивает их сложную взаимосвязь: интеллектуальные особенности усугубляют речевые проблемы, которые, в свою очередь, могут тормозить формирование высших психических функций. Эти исследователи подчеркивают необходимость одновременной коррекции и компенсации как когнитивных, так и речевых нарушений [3].

Развитие речи у детей с интеллектуальными нарушениями и стертой формой дизартрии характеризуется следующими особенностями: наблюдается замедленность и неравномерность становления речи, начинающаяся позже и происходящая замедленными темпами. Отмечается значительное отставание в формировании всех компонентов речевой системы, специфические нарушения звукопроизношения проявляются в виде искажений, замен или отсутствия отдельных звуков, затруднений в их дифференциации, что усугубляется интеллектуальными нарушениями, затрудняющими понимание и закрепление правильных артикуляционных укладов.

Словарный запас таких детей беден и ограничен, его формирование замедленно, преобладает конкретная лексика, дефицит абстрактных понятий, а трудности в освоении грамматического строя проявляются в ошибках словоизменения и словообразования, построении простых

предложений. Недостатки связной речи выражаются в трудностях построения развернутых высказываний, пересказа, описания, что способствует нарушению целостности и последовательности изложения мысли. Нарушения фонематического слуха и восприятия усугубляют трудности в различении звуков, влияя на усвоение словаря и грамматики, а диалогическая речь ограничена, проявляясь в трудностях поддержания беседы и односложных ответах. Поскольку речь выступает инструментом познавательных процессов, её нарушения оказывают не прямое воздействие на память и внимание. При этом дети развивают компенсаторные механизмы (например, жесты или мимика), служащие основой для дальнейшего речевого развития.

Заключение. Исходя из вышесказанного можно сказать, что теоретическое осмысление, опирающееся на труды Л.С. Выготского, Т.А. Власовой, Р.И. Лалаевой, О.Н. Усановой, И.Ю. Левченко, выявляет сложный, системный характер нарушений речевого развития у детей с интеллектуальными нарушениями и стертой дизартрией. Их речь характеризуется замедленностью и специфическими особенностями, а сочетание основных нарушений приводит к вторичным отклонениям во всех речевых компонентах и познавательных процессах. Понимание этих особенностей критически важно для разработки комплексных и индивидуализированных коррекционных программ, способствующих развитию коммуникации и социальной адаптации.

Список литературы

1. Власова, Т.А. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. — Москва : Просвещение, 1967. — 112-115 с.
2. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах : книга для логопеда / Р.И. Лалаева. — Москва : Владос, 2001. — 79-84 с.— ISBN 5-691-00533-4.
3. Левченко, И.Ю. Патопсихология: теория и практика : учебник / И.Ю. Левченко. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательский центр «Академия», 2016. — 243-245 с. — ISBN 978-5-4468-2689-9.
4. Усанова, О.Н. Специальная психология : система психологического изучения аномальных детей : учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 "Дефектология" / О.Н. Усанова. — Москва : Просвещение, 1990. — 98-102 с. — ISBN 5-09-001433-5.
5. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. — 5-е изд., испр. — Москва: Лабиринт, 1999. — 56-60 с. — ISBN 5-87604-097-5.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Скороходова Е.В., Сафонова В.В., канд. пед. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
lizunyaskorohodova@mail.ru, s-violetta1@mail.ru

Введение. Актуальность исследования обусловлена высокой распространенностью общего недоразвития речи (ОНР) среди дошкольников и социальной значимостью проблемы. Нарушения коммуникации приводят к серьезным трудностям в социализации, обучении и адаптации детей. Особую важность приобретает комплексный подход, направленный не только на коррекцию речевых компонентов, но и на формирование коммуникативных навыков.

Цель – рассмотреть некоторые особенности формирования коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Основная часть. Ключевыми для понимания проблемы являются следующие понятия. Общее недоразвитие речи (ОНР) – сложное речевое расстройство при сохранном слухе и интеллекте, затрагивающее все компоненты речевой системы. Коммуникативные навыки – осознанные действия, включающие вербальные и невербальные средства общения, а также мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты. В структуру коммуникативных навыков входят: потребностно-мотивационный компонент (желание вступать в контакт); когнитивный компонент (знание норм и правил общения); поведенческий компонент (практическое умение общаться).

Проблема формирования коммуникативных навыков у детей с ОНР является междисциплинарной и исследуется в рамках логопедии, специальной психологии и педагогики. Так, основоположник учения об ОНР Левина Р.Е. разработала его периодизацию. Ученый отмечала, что при ОНР нарушена не только речь, но и коммуникативная функция, что приводит к трудностям в установлении контактов со сверстниками [2].

Идеи Выготского Л.С. о единстве аффекта и интеллекта, о социальной ситуации развития и о ведущей роли общения в психическом развитии ребенка стали теоретической базой для понимания генеза коммуникативных трудностей у детей с речевыми нарушениями [1].

Ученые в области логопедии Филичева Т.Б. и Чиркина Г.В. углубили и детализировали характеристику уровней ОНР, разработали методы

коррекционного воздействия, уделяя значительное внимание развитию связной речи как основы полноценного общения [6].

Мастюкова Е.М. исследовала особенности когнитивного развития и эмоционально-волевой сферы детей с ОНР, которые напрямую влияют на их коммуникативный потенциал [3].

Современные исследователи Павлова О.С., Серебрякова Н.В. подробно изучают специфику коммуникативной деятельности и пути ее формирования у дошкольников с речевой патологией [4, 5].

Формирование коммуникативных навыков у старших дошкольников с ОНР имеет стойкую специфику, обусловленную самим характером речевого нарушения.

Особенности коммуникативной сферы у старших дошкольников с ОНР:

1. Снижение потребности в общении. Дети часто не проявляют инициативы в установлении контактов, предпочитают уединенные игры, реже обращаются к взрослым и сверстникам с вопросами.

2. Несформированность диалогической речи. Наблюдаются серьезные трудности в ведении диалога. Дети не умеют: адекватно формулировать вопросы; поддерживать тему разговора; последовательно и логично отвечать на вопросы; переспрашивать, если что-то непонятно.

3. Трудности в построении монологического высказывания. Составление рассказа по серии картинок или пересказ текста вызывает значительные затруднения. Высказывания носят фрагментарный характер, нарушена логическая последовательность.

4. Бедность и стереотипность речевых средств. Ограниченный словарный запас, аграмматизмы (ошибки в согласовании слов, построении предложений) затрудняют точное выражение мыслей и чувств.

5. Нарушение невербальных компонентов общения. Дети часто не используют жесты, мимику для дополнения высказывания, либо используют их неадекватно. Может наблюдаться скованность, невыразительность движений.

6. Коммуникативные барьеры. Неудачи в общении порождают робость, замкнутость, неуверенность в себе, а иногда и негативизм, агрессивность как защитную реакцию. Формируется «коммуникативное избегание».

К основным направлениям коррекционно-педагогической работы выделим следующие:

Формирование коммуникативных навыков является *целью*, а не просто фоном коррекционной работы при ОНР.

1. Стимуляция коммуникативной активности. Создание мотивации к общению через игровые ситуации, проблемные задачи, совместную деятельность.

2. Обогащение словарного запаса и грамматического строя речи. Это база для успешной коммуникации. Работа ведется по всем направлениям: развитие лексики, формирование навыков словообразования и словоизменения, построения правильных синтаксических конструкций.

3. Развитие диалогической речи. Использование сюжетно-ролевых игр, игр-драматизаций, специальных упражнений на обучение задавать вопросы, отвечать на них, поддерживать беседу.

4. Формирование навыков связного монологического высказывания. Обучение пересказу, составлению рассказов по картине и серии картин, описанию предметов.

5. Развитие невербальных средств общения. Использование пантомимических этюдов, упражнений на понимание и выражение эмоций через мимику и жесты.

6. Преодоление личностных особенностей. Психологическая поддержка, создание ситуаций успеха, формирование адекватной самооценки для снижения коммуникативных барьеров.

Заключение. Формирование коммуникативных навыков у дошкольников с ОНР требует комплексного подхода и участия логопеда, психолога, воспитателей и родителей. Работа должна быть направлена не только на коррекцию речевых нарушений, но и на развитие потребности в общении, обогащение речевых и неречевых средств коммуникации, а также преодоление коммуникативных барьеров. Своевременная и систематическая работа является залогом успешной социальной адаптации и подготовки к школьному обучению.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – Москва: Лабиринт, 1999. – 351 с. – ISBN 5-87604-043-8. – Текст: непосредственный.
2. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – Москва: Просвещение, 1968. – 367 с. – Текст: непосредственный.
3. Мастюкова, Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. – Москва : Классикс Стил, 2003. – 320 с. – ISBN 5-94603-058-1. – Текст : непосредственный.
4. Павлова, О.С. Формирование коммуникативной деятельности у детей с общим недоразвитием речи / О.С. Павлова. – Текст : непосредственный // Логопед. – 2010. — № 6. – С. 50–55.
5. Серебрякова, Н. В. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с ОНР / Н.В. Серебрякова. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2007. – № 3. – С. 67–73.
6. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение : учебно-методическое пособие / Т.Б. Филичева, Т.В.Туманова. — Москва : Гном-Пресс, 1999. – 79 с. – ISBN 5-89334-031-5. – Текст: непосредственный.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗАТОРА

Чумаченко Д.А.¹, Дерипас Н.В.²

¹МБОУ ДОД «Центр детского творчества Кировского района города Донецка»,
г. Донецк, РФ

²ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
jffihc64@gmail.com, deripasn@mail.ru

Введение. Существенным аспектом коррекционно-развивающего процесса для детей дошкольного возраста, имеющими проблемы нарушения зрительного анализатора, выступает подготовка к школе, в процессе которой дети овладевают знаниями, необходимыми для успешной адаптации к школьному обучению. При этом существенную роль в обучении и познавательной деятельности ребёнка играет внимание, поскольку является сквозным психическим процессом, обеспечивающим выделение значимой информации для адекватного реагирования на окружающую действительность. В силу того, что центральное место в общем объёме информации, поступающей к ребёнку из внешней среды занимает зрительное внимание, большую актуальность приобретает проблема развития внимания у детей с нарушением зрительного анализатора.

Цель тезисов. Раскрыть особенности развития внимания у детей дошкольного возраста с нарушением зрения посредством анализа результатов теоретического и экспериментального исследования.

Основная часть. Изучая проблему развития детей с нарушением зрительного анализатора, учёные в своих работах, в частности, исследования Л.С. Выготского [1], Т.К. Комаровой [4], Н.Ю. Дмитриевой [2], О.Ф. Кобзаревой [3], Л.Б. Осиповой [6] и Л.И. Плаксиной [7], утверждают что зрительной системой отрицательно сказываются на зрительном восприятии, что, в свою очередь, влияет на характеристики внимания. Это проявляется в более медленной обработке информации, восприятии отдельных фрагментов вместо целостной картины и, как следствие, неполном и искажённом понимании окружающей действительности. Поэтому такие параметры внимания, как его объём, стабильность, концентрация, способность к переключению и разделению, развиваются с определёнными затруднениями.

В своих исследованиях Л.Б. Осипова [6] и Л.И. Плаксина [7] придерживаются мнения, что зрительные дефекты у детей приводят к трудностям в адекватном восприятии очертаний и соотношения размеров. Это обусловлено дисфункцией бинокулярного зрения, то есть способностью

одновременно чётко видеть изображение обоими глазами и проблемами с движениями глаз. При монокулярном зрении, когда все объекты, попадающие в поле зрения, воспринимаются только одним глазом, возникают трудности в определении объёмов предметов в окружающем пространстве, установлении дистанции, местоположения и связей между объектами.

По мнению Н.Ю. Дмитриевой, внимание играет несколько существенных ролей. Прежде всего, оно обеспечивает селекцию значимых стимулов, соответствующих актуальным потребностям и задачам, отсеивая при этом несущественные и отвлекающие элементы. Далее, внимание выполняет задачу удержания объектов деятельности в поле сознания, будь то визуальные представления или конкретное содержание. И, в заключение, к функциям внимания относится управление и мониторинг за процессом выполняемой деятельности [2].

С целью изучения специфики внимания у старших дошкольников с проблемами зрительного анализатора, нами было проведено экспериментальное исследование в Государственном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 324 компенсирующего типа для детей с нарушениями зрения города Донецка» ДНР. В данном эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста (от 5 до 6 лет), имеющих нарушения зрительной функции. Для детального и качественного изучения особенностей внимания у старших дошкольников с нарушением зрительного анализатора была использована батарея психологических диагностик, включающая в себя:

- 1) методика «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова [5], направленная на определение уровня объёма произвольного внимания;
- 2) методика «Проставь значки» Р.С. Немова [5], с целью выявления уровня развития распределения произвольного внимания;
- 3) методика «Переплетённые линии» модификация А.А. Осипова [6], позволяющая изучить уровень развития концентрации внимания;
- 4) методика «Домик» Н.И. Гуткиной - определение уровня развития переключаемости внимания.

Отобранные методики обладают высокой надёжностью и валидностью, а их возрастные рамки соответствуют возрасту участников исследования.

Анализ полученных результатов показал, что объем внимания у старших дошкольников с нарушением зрения развит на недостаточном уровне: у 60 % испытуемых был выявлен средний уровень, а у 40 % – низкий (методика «Запомни и расставь точки», Р.С. Немов). Уровень распределения произвольного внимания (методика «Проставь значки», Р.С. Немова): средний уровень продемонстрировали 60 % участников эксперимента, а низкий – 40 %. Концентрация внимания (оценка по модифицированной А.А. Осиповым методике «Переплетённые линии»):

был выявлен низкий уровень у 70 % испытуемых, и лишь у 30 % – средний. Способность к переключению внимания (методика «Домик», Н.И. Гуткиной): низкий уровень показали 60 % детей и средний – 40 %. Высокие показатели не были выявлены ни по одной из использованных методик. Сущность вышеизложенного сводится к тому, что для детей в возрасте 6-7 лет с нарушениями зрения характерны в основном средний и низкий уровни развития внимания.

Заключение. Подводя итог, на основании изучения теоретического материала и итогов осуществлённого экспериментального исследования, можно констатировать: дети дошкольного возраста, имеющие проблемы со зрением, нередко испытывают недостаток в ключевых аспектах внимания, в том числе включая стабильность, переключаемость, объем, концентрацию и распределение. Полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства детей этой группы уровень развития внимания находится на нижней и средней ступенях.

Учитывая эти обстоятельства, представляется целесообразным активное внедрение в коррекционно-образовательную практику современных психолого-педагогических технологий, методов и приемов ориентированных на целостное развитие всех свойств внимания.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Москва // Психология внимания : хрестоматия / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. – Издание 2-е, переработанное и дополненное. – Москва : АСТ : Астрель, 2008. – С. 671-701.
2. Дмитриева, Н.Ю. Общая психология. Конспект лекций / Н.Ю. Дмитриева. – Москва : Издательство Эксмо. – 2007. – 138 с.
3. Кобзарева, О.Ф. Создание условий для развития внимания у дошкольников с нарушением зрительного восприятия / О.Ф. Кобзарева // Образование и воспитание. – 2017. – №1.1. – С. 15-17.
4. Комарова, Т.К. Психология внимания: Учебно-методическое пособие / Т.К. Комарова. – Гродно: ГрГУ. – 2002. – 124 с.
5. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. / Р.С. Немов. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. — 640 с.
6. Осипова, Л.Б. Методические рекомендации к программе «Развитие осязания и мелкой моторики» – коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия): учебно-методич. пособие / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро. – 2011. – 123 с.
7. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушениями зрения / Л.И. Плаксина. – Москва. – 2013. – 262 с.

ПРОБЛЕМЫ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Широкова Л.В.,

Бармина Е.А., канд. экон. наук, доц., ORCID 0000-0001-8296-6498

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, РФ

slv-slv-1974@yandex.ru.ru

Введение. В современной России образованию придается стратегическое значение как фактору социального развития и обеспечения равных возможностей для всех граждан. Согласно статье 43 Конституции Российской Федерации, каждый гражданин имеет право на образование, в том числе и лица с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

В Кировской области, как и в целом по стране, наблюдается рост числа детей с нарушениями в развитии. По данным Росстата, за период с 2020 по 2024 год количество детей-инвалидов в возрасте до 18 лет увеличилось на 0,4% [1]. Это свидетельствует о возрастающей потребности в специализированных образовательных и коррекционных услугах, поскольку состояние здоровья подрастающего поколения является индикатором, как текущего благополучия общества, так и его будущего потенциала.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 79) предусматривает создание специальных условий для получения образования обучающимися с ОВЗ, включая предоставление педагогических услуг в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

Основная часть. Для эффективной реализации адаптированных образовательных программ необходим междисциплинарный педагогический коллектив, включающий дефектологов, логопедов, педагогов-психологов, тьюторов, а также ассистентов, не обязательно имеющих педагогическое образование.

Несмотря на нормативные требования, в образовательных организациях Кировской области остро стоит проблема кадрового обеспечения. Большинство школ не располагают достаточными ресурсами для организации системной коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ, что напрямую влияет на качество и доступность образования.

Согласно данным Единой межведомственной информационно-статистической системы (ЕМИСС) Минпросвещения РФ, в 2024 году на одного учителя-дефектолога в регионе приходилось 409,63 обучающихся с ОВЗ и инвалидностью [2].

Этот показатель более чем в пять раз превышает рекомендованный норматив, установленный приказом Минобрнауки России: дефектолог и

учитель-логопед – на каждые 6-12 учащихся с ОВЗ, педагог-психолог – на каждые 20 учащихся, тьютор, ассистент – на каждые 1-6 обучающихся [5].

Таблица 1

Динамика нагрузки на педагогических работников в специальных (коррекционных) школах-интернатах Кировской области

год	Наименование образовательного учреждения (КОГОБУ ШИ ОВЗ)	Кол-во обучающихся на 1 педагогического работника
2020	п. Торфяной, Оричевский район с. Залазна, Омутнинский район	3,60 (ниже среднего)
2021	пгт Пижанка, пгт Демьяново, Подосиновский район, п. Торфяной, оричевского района №3 г. Киров, с. Залазна, Омутнинский район	3,60 (ниже среднего)
2022	пгт Демьяново, Подосиновский район п. Торфяной, Оричевский район с. Успенское, Слободской район	3,24–3,59 Ниже среднего, но не более чем на 10%
2023	с. Залазна, Омутнинский район с. Успенское, Слободской район	3,24 Ниже среднего более чем на 10%
2024	Все учреждения (агрегированный показатель)	3,80 Выше среднего

Анализ данных за 2020–2023 гг. свидетельствует о хронической нехватке педагогических кадров в специальных (коррекционных) школах-интернатах Кировской области: в большинстве учреждений количество обучающихся на одного педагога стабильно ниже среднего значения (3,60), что указывает на избыточную загрузку персонала или недостаточную численность штата. Особенно остро проблема проявлялась в 2023 г., когда в отдельных школах показатель опускался ниже 3,24, то есть более чем на 10% от среднего. Однако в 2024 г. наблюдается улучшение ситуации - общий показатель вырос до 3,80, превысив средний уровень, что может свидетельствовать о мерах по укреплению кадрового состава [3].

Для преодоления дефицита специалистов требуется системная работа по подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогических кадров на всех уровнях профессионального образования. В Кировской области ключевую роль в этом процессе играет КОГОАУ ДПО «Институт развития образования Кировской области» (ИРО).

Институт реализует программы непрерывного профессионального развития в области коррекционной (специальной) педагогики и инклюзивного образования. Ежегодно через его кафедру инклюзивного образования проходят обучение педагоги и иные работники образовательных организаций, что способствует постепенному укреплению кадрового потенциала региона.

Таблица 2

Численность педагогических работников, прошедших профессиональное развитие в ИРО Кировской области, 2022-2024 гг.

Наименование программ	2022	2023	2024
Курсы повышения квалификации	1443	1240	879
Курсы профессиональной переподготовки	58	38	67
Итого:	1501	1278	946

Анализ данных свидетельствует о значительном снижении числа педагогов, проходящих программы повышения квалификации: с 1 443 человек в 2022 году до 879 – в 2024 году (снижение на 39 %). Несмотря на незначительный рост числа слушателей программ профессиональной переподготовки в 2024 году, общий тренд указывает на сокращение охвата педагогических кадров программами ДПО в сфере инклюзивного образования [3].

Такая динамика может негативно сказаться на качестве сопровождения обучающихся с ОВЗ и реализации принципов инклюзии в образовательной среде. В связи с этим возникает острая необходимость в совершенствовании системы подготовки и переподготовки кадров.

Заключение. Таким образом, несмотря на наличие нормативной базы, и усилий по подготовке специалистов, в Кировской области сохраняется значительный дефицит кадров психолого-педагогического сопровождения для работы с детьми с ОВЗ. Решение этой проблемы требует не только увеличения числа подготовленных специалистов, но и совершенствования механизмов их распределения, мотивации и поддержки на местах. Только комплексный подход позволит обеспечить реальное равенство образовательных возможностей для всех детей.

Список литературы

1. Демографические и социальные показатели Кировской области за 2020–2024 гг. : стат. сб. / Росстат. – Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Кировской области. – Киров, 2024. – 145 с.
2. ЕМИСС Минпросвещения РФ. Статистические данные по кадровому обеспечению в сфере образования ОВЗ, 2024 г. // Официальный сайт Минпросвещения России. – URL: <https://emiss.minprosvesheniya.gov.ru/> (дата обращения: 15.07.2024). – Текст: электронный.
3. Институт развития образования Кировской области : офиц. сайт. – URL: <https://kirovipk.ru/> (дата обращения: 15.07.2024). – Текст: электронный.
4. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // Собрание законодательства РФ. – 2020. – № 11 (часть I). – Ст. 1416. – Ст. 43.
5. Об утверждении рекомендаций по штатному обеспечению реализации адаптированных образовательных программ : приказ Министерства образования и науки РФ от 24 ноября 2022 г. № 1025 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301310020> (дата обращения: 15.07.2024). – Текст: электронный.

Теоретико-методологические аспекты обучения и воспитания детей дошкольного возраста

УДК 373.21

ВОЗМОЖНОСТИ СТОРИТЕЛЛИНГА В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Андрюнина А.С.¹, канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0003-1012-5336,

Щупова Ю.С.²

¹ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург, РФ

²ГАНОУ СО «Дворец Молодёжи», г. Екатеринбург, РФ
shurunko@mail.ru, yshhupova@bk.ru

Введение. Успешное развитие личности дошкольника во многом зависит от уровня сформированности его коммуникативных умений, которые проявляются в процессе общения и взаимодействия с другими людьми. ФГОС ДО определяет требования к целевым ориентирам дошкольного образования, включающим «умение и способность договариваться, учитывать интересы и чувства других людей, активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, проявлять инициативу в общении». Важность этого сохраняется на протяжении десятилетий [1]. Достижение данных целевых ориентиров невозможно без осуществления систематической работы по развитию коммуникативных умений у дошкольников.

Основная часть. В обобщенном виде под коммуникативными умениями понимается комплекс коммуникативных действий, основанный на подготовленности личности к общению, способной адекватно использовать коммуникативные знания для отражения и преобразования действительности. Надо отметить, что проблема формирования коммуникативных умений достаточно подробно рассматривается в литературе (труды Ю.В. Батеновой, О.А. Силаевой, О.С. Ушаковой и др.). С.В. Привалова отмечает, что компонентами коммуникативных умений у дошкольников являются умения связанные с восприятием, с ориентацией в ситуации общения, с воспроизведением и с участием в разговоре [2].

При этом необходимо использовать разнообразные методы для достижения указанной цели, что будет способствовать привлечению интереса детей, возможности учитывать индивидуальные особенности. Одним из таких методов может стать «сторителлинг».

С точки зрения О.Б. Пятковой сторителлинг рассматривается как эффективный способ формирования внешних и внутренних коммуникаций,

сообщения аудитории информации через рассказывание проникновенной, веселой, порой нравоучительной истории с реалистичными или вымышленными героями. Отличительными особенностями сторителлинга являются: структура повествования (завязка, развитие сюжета, кульминация, заключение); преследование определённой цели (например, вызвать у слушателей эмоциональную реакцию) [3].

Развитие коммуникативных умений с помощью вербальных и невербальных средств общения, проявление личностных качеств, формирование умений работать сообща, договариваться между собой – все это несет в себе детский сторителлинг. По мнению М.В. Сычевой и В.С. Самойловой, использование сторителлинга при работе с дошкольниками помогает педагогам решить несколько задач: развивает связную речь в процессе рассказывания; обучает работе в коллективе; расширяет познавательную сферу [4].

Однако эффективность использования сторителлинга может стать еще выше, если использовать дополнительные средства обучения, а именно «кубики историй». В основе шестигранные кубики, на каждой грани – рисунок. Шесть граней – шесть рисунков. Использование подобных кубиков при работе с дошкольниками описано в исследованиях Ю.Д. Байковой, Л.Б. Елистратовой, Р.Л. Пушкаревой, Д.А. Судорогиной и др. Стоит отметить, что в публикациях чаще всего представлены труды практиков, поэтому некоего системного подхода к тому, как именно следует работать и подготовить эти кубики, обычно нет. Нами был создан свой набор «кубиков историй», который включает в себя несколько кубиков с кармашками-отделениями, куда помещаются карточки, а также набор карточек, отображающий три основные категории (персонаж, место действия и предмет) и одну дополнительную категорию (эмоции). При необходимости в любой момент в каждую категорию можно добавить картинки с учетом того, что прошли ребята по программе, что узнали и увидели интересного и т.д.

Перед каждым занятием педагогом самостоятельно или иным каким-то образом отбирает карточки, которые размещает в окошках кубиков. Далее работа общая структура образовательной деятельности выглядит таким образом:

1. Подготовительный этап (ориентирован на умения воспринимать и принимать информацию, вступать в процесс общения, здесь происходит придумывание истории совместно с воспитателем) состоит из подэтапов: 1) встряхнуть и бросить кубик с изображением героев; 2) рассказать детям, как может начинаться история (*например, однажды петушок Серёжа понял, что он устал петь каждое утро. И задумался, как по-другому удивлять своих друзей?*); 3) предложить одному из воспитанников встряхнуть и бросить кубик из другой категории и продолжить историю. Обсудить со всеми воспитанниками, что же еще могло произойти в истории; 4) с

помощью кубика, на котором изображены предметы, каждому из ребят предложить найти и сформулировать решение сложившейся ситуации (проблемы, конфликта); 5) завершить историю, ответив на вопрос: «Чему научила эта история?».

2. Групповой этап (ориентирован на умение согласовывать свои действия с потребностями сверстников, делиться своим мнением с партнёрами по общению, позволяет создавать истории в группах по 2 человека) состоит из подэтапов: 1) объединиться в пары с помощью приёма «Придумай вопрос» (встряхнуть и бросить кубик, на гранях которого изображены герои; сформулировать вопрос, связанный с выпавшим изображением – для тех, у кого кубики; ответить на вопрос – для тех, у кого нет кубиков; образовать пару); 2) предложить каждой паре договориться и выбрать карточки для кубиков (место действия, предмет); 3) придумать и рассказать истории в парах, используя кубики; 4) оценить истории друг друга.

3. Результативный этап (ориентирован на умение распознавать эмоции и чувства других людей, договариваться, выражать свои мысли, предполагает самостоятельное придумывание истории) состоит из подэтапов: 1) упражнение «Я удивлюсь, если ...». В этом упражнении понадобится кубик с эмоциями. Необходимо придумать и описать ситуацию, которая вызвала бы выпавшая на кубике эмоция. Задача слушателей – угадать, что это была за эмоция; 2) объединившись в группы (3-4 человека), совместно выбрать тему истории: встряхнуть и бросить кубики всех категорий, договориться о том, как связать выпавшие элементы и всем вместе сформулировать тему истории; 3) предложить каждому из участников придумать свою историю на выбранную тему, используя кубики двух категорий (к примеру, герой и эмоции).

Заключение. Таким образом, в процессе сторителлинга развиваются все компоненты коммуникативных умений, а сам процесс обучения оказывается ярким и насыщенным наглядностью и эмоциями.

Список литературы

1. Коротаева Е.В. Генезис становления и развития дошкольного образования России в XX-XXI вв / Е.В. Коротаева, М.Л. Кусова, А.С. Андрюнина // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 8-15. – DOI 10.26170/po20-04-01. – EDN DWPRPQ.
2. Привалова С.Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства / С. Е. Привалова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 214-218. – EDN UCINUR.
3. Пяткова О.Б. Метод сторителлинга в обучении / О.Б. Пяткова // Школьные технологии. – 2018. – № 6. – С. 41-45. – EDN ZCNKGL.
4. Сычева М.В. Использование кубиков историй как средства развития связной речи детей старшего дошкольного возраста / М.В. Сычева, В.С. Самойлова // Всероссийский научно-практический журнал социальных и гуманитарных исследований. – 2023. – № 2(9). – С. 16-21. – DOI 10.46741/sgjournal.2023.9.2.002. – EDN DUAPNS.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ НА ДЕРЕВЯННЫХ ЛОЖКАХ

Биджакова Н.Л., канд. искусств., доц.,
Перехожук М.А., ORCID 0009-0002-0518-9386
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
izmailovaperehozhuk.1983@mail.ru

Введение. Старший дошкольный возраст (5 – 7 лет) характеризуется началом процесса активного и осознанного формирования навыков исследовательской работы у детей, что определяет значимость познавательного интереса как предпосылки успешного развития ребенка. Музыкальная деятельность, в частности игра на народных шумовых инструментах, таких как деревянные ложки, — это один из эффективных способов стимулирования познавательной деятельности в этот период.

Особенностью игры на ложках является сочетание элементов ритмики, мелкой моторики, слухового восприятия, координации движений и возможностей творческого самовыражения, что способствует развитию через различные музыкальные процессы. Этот вид деятельности не только приобщает ребенка к народной культуре, но и активизирует его познавательной активности, стимулируя ряд психических процессов: восприятие, внимание, память, воображение и эмоциональную отзывчивость.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска инновационных методов развития познавательного интереса у старших дошкольников, а также сохранения и популяризации русских народных музыкальных традиций.

Цель работы — выявление и обоснование эффективности использования игры на музыкальных ложках как одного из средств формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста.

Основная часть. Познавательный интерес определяется как особая форма устойчивой положительной мотивации ребенка к познанию окружающего мира, которая проявляется в его стремлении получить новые знания, понять сущность предметов и явлений и установить связи и зависимости между ними [1]. Он формируется в результате целенаправленной педагогической работы, включающей как самостоятельные, так и коллективные виды деятельности.

В старшем дошкольном возрасте познавательный интерес проявляется, прежде всего, в повышенной любознательности, стремлении к экспериментированию и эмоциональном вовлечении. Музыкальная

деятельность способствует его активному формированию, так как объединяет в себе все вышеперечисленные проявления.

Эффективным в этом процессе оказывается использование деревянных ложек. Деревянные ложки – это самобытный русский народный музыкальный инструмент ударного типа, представляющий собой несколько предметов [3]. Яркое и энергичное звучание достигается ритмичными ударами ложек друг о друга.

Основными преимуществами ложек являются простота освоения, доступность и безопасность, возможность создания, разнообразных ритмических и музыкальных рисунков, реализуемых в коллективной игре. Их использование в образовательной практике играет ключевую роль в формировании познавательного интереса у ребенка, способствуя:

- улучшению концентрации и устойчивости внимания;
- формированию положительной мотивации к обучению;
- развитию слухового восприятия;
- стимулированию мелкой моторики и координации движений;
- совершенствованию ритмических навыков;
- повышению интереса к исследованию разнообразных ритмических рисунков и экспериментированию со звуком;
- пробуждению любопытства ребенка к народной культуре, традициям и обычаям народа.

Ребенок получает возможность наблюдать причинно-следственные связи (например, какой звук создает удар по ложке), экспериментировать с ритмом и тембром, обмениваться результатами своей деятельности. Эти особенности свидетельствует о том, что ложки являются действенным инструментом формирования познавательного интереса.

Наибольший эффект от применения деревянных ложек достигается при их встраивании в систему немецкого музыкального педагога К. Орфа, где музыка рассматривается как естественный и доступный способ развития ребенка через игру, движение, речь и импровизацию [2]. Таким образом, особую роль в развитии познавательного интереса играют игровые формы деятельности, которые органично соответствуют интересам и потребностям ребенка старшего дошкольного возраста.

При организации занятий педагог должен делать акцент на:

- постепенном освоении инструмента (от простых ритмических рисунков к более сложным);
- игровых формах обучения (использование музыкально-дидактических игр, сказочных сюжетов, имитационных упражнений);
- интеграции игры на ложках с другими видами деятельности (соединение музыки с движением, речью, элементами театрализации);
- создании всех необходимых условий для активного творчества и самовыражения ребенка (поощрение творческой инициативы,

импровизация, сочинение простых и сложных ритмических композиций, игра в оркестре).

Заключение. Таким образом, формирование познавательного интереса у ребенка старшего дошкольного возраста посредством игры на деревянных ложках является эффективным инструментом в педагогике. Использование славянского ударного музыкального инструмента в образовательном процессе имеет ряд преимуществ, которые обуславливаются простотой, доступностью и возможностью ансамблевого взаимодействия. Они формируют у ребенка устойчивую познавательную мотивацию, способствуя общему музыкальному развитию, экспериментированию и повышению интереса к народной культуре, обычаям и традициям. Базовые постулаты системы К. Орфа обеспечивают крепкий теоретический фундамент, в котором органично сочетаются игровой и исследовательский компоненты.

При организации занятий необходимо соблюдать такие принципы, как постепенное повышение сложности, приоритет игровой формы деятельности, сочетание различных видов деятельности, создание педагогических условий для раскрытия детского творческого потенциала.

Список литературы

1. Горина, О. О. Формирование познавательного интереса в дошкольном возрасте / О. О. Горина, С. Б. Новикова // Вестник экспериментального образования. – 2020. – №1 (22). – С. 54-61. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-poznavatelno-go-interesa-v-doshkolnom-vozraste> (дата обращения: 20.08.2025).
2. Донгаузер, Е. В. Идеи творческого развития личности в педагогике Карла Орфа / Е. В. Донгаузер // Историко-педагогический журнал. – 2014. – №3. – С. 130-138. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/idei-tvorcheskogo-razvitiya-lichnosti-v-pedagogike-karla-orfa>
3. Жданов, С. И. Из истории русских ложек как музыкального инструмента / С. И. Жданов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Т. 14, №2-3. – С. 818-821. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-russkih-lozhek-kak-muzykalnogo-instrumenta> (дата обращения: 20.08.2025).
4. Федоренко, Е. А. Шумовые инструменты как средство развития музыкального творчества у детей дошкольного возраста / Е. А. Федоренко, Е.А. Карлсаян, С. В Мурзина, Г. Н. Евстегнеева // Мир детства и образование: Сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 18 мая 2022 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2022. – С. 115-119. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49413628> (дата обращения: 20.08.2025) – EDN KCJWXN.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Борисова А.А., канд. пед. наук, ORCID 0009-0006-3769-4933,

Гамазина О.Н., ORCID 0009-0003-9123-9534

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

olgagamazina10@gmail.com

Введение. Современное общество предъявляет повышенные требования к формирующейся личности ребенка. Это влияет на дошкольный учебно-воспитательный процесс. Дети с которыми ведется воспитательная работа, должны проявлять активность, уметь не стандартно мыслить, творчески подходить к решениям поставленных репродуктивных и творческих задач, а также уметь находить общий язык с их окружением. Согласно ФОП ДО, в дошкольный период ребенка важное значение уделяется общепринятым нормам и ценностям, включающим в себя: моральные установки, нравственные ценности; умение взаимодействовать со взрослыми и сверстниками; иметь чувство принадлежности к своей семье и к детскому саду и конечно же знать основы безопасного поведения в различных экстремальных ситуациях [6, с. 12].

Цель написания тезисов состоит в том, чтобы раскрыть важность развития коммуникативной компетентности дошкольников воспитателями.

Основная часть. Язык – выступает как ключевое средство общения. Посредством языка ребенок может выразить мысли, чувства, желания, познавать окружающий мир, участвовать в совместной деятельности детей. Все это будет способствовать эффективному формированию его мировоззрения. В связи с этим, ФОП ДО определяет приоритетным направлением воспитания и обучения развитие познавательных и речевых способностей у детей, а также формирование интереса к родному языку как основному средству коммуникации [6]. В контексте развития теории воспитательного процесса возникает необходимость у воспитателей изучения вопросов формирования коммуникативной компетентности, в частности, на этапе дошкольного образования. В психологическом словаре А. В. Петровского, М.Г.Ярошевского термин «коммуникативная компетентность» (от лат. *competens* – «способный») «обозначает способность устанавливать знания и умения» [4].

Коммуникативная компетентность состоит из большого количества составляющих, что нашло отражение в таб.1 [1].

Составляющие коммуникативной компетентности

Коммуникативная компетенция	знания особенностей людей, с которыми необходимо общаться
	владение соответствующими коммуникативными технологиями
	умение анализировать жесты, мимику и интонации собеседника
	богатый словарный запас
	способность избегать конфликтов и регулировать возникшие
	навыки активного слушания

Актуальность данной проблемы обусловлена значительной ролью общения в классической периодизации ребенка, оказывая существенную роль в развитии и становлении личности ребенка.

Отметим, что в последнее время достижения в сфере межличностных отношений все чаще рассматриваются через призму понятия «коммуникативная компетентность». В психолого-педагогической литературе представлено множество мнений ученых-исследователей, посвященных изучению данной темы таких, как: В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, Л.В. Чернецкая, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Сафонова, Е.И. Пассов.

По мнению В.Н. Куницыной, Н.В. Казариновой «коммуникативная компетентность предполагает владение сложными коммуникативными навыками и умениями, адаптацию к новым социальным условиям, знание культурных норм общения, а также соблюдение правил приличия и воспитанности» [3].

Л.В. Чернецкая выделяет следующие компоненты, которые в значительной мере влияют на эмоциональный фон ребенка: эмоциональную отзывчивость, эмпатию, чувствительность к другому человеку, способность к сопереживанию, способность к сотрудничеству и т.д. Немаловажную роль играют когнитивные способности у ребенка такие, как: познание другого человека и поведенческий характер [7, с. 21].

Лингвист и педагог В.В. Сафонова утверждает, что коммуникативная компетенция обеспечивает комплексное использование языковых и неязыковых средств с целью коммуникации в конкретных социально-бытовых ситуациях, умение ориентироваться в них [5].

Одной из главных задач воспитателя ДОО будет заключаться в развитии коммуникативной компетентности ребенка дошкольного возраста, которая включает не только знание языковых норм и владение речью, но и соблюдение социальных правил общения. В результате, коммуникативная компетенция предполагает понимание социокультурных норм и стереотипов общения.

Важным в практической деятельности воспитателя ДОО является формирование коммуникативности у детей дошкольного возраста, как целостного процесса, объединяющего речевую деятельность и речевое

поведение. Например, воспитатель говорит: «У Полины завтра день рождения, как мы её будем поздравлять?». Дети подготавливают свои поздравления, а воспитатель подсказывает им те слова, которые необходимо активизировать в речи, и хвалит детей, если они используют именно эти слова

Решение данных задач особенно важно в дошкольном возрасте ребенка, поскольку дети часто испытывают затруднения в выражении своих мыслей, чувств и ощущений. Это может создавать препятствия для установления полноценного контакта со взрослым и сверстниками. В то же время именно дошкольный период является наиболее благоприятным для освоения коммуникативных навыков благодаря повышенной восприимчивости к языковым явлениям и интересу к речевому опыту. Следовательно, развитие коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста – важная задача для образовательного учреждения [2].

Заключение. Таким образом следует отметить, что коммуникативная компетентность относится к ключевым качествам, имеющим важное значение в жизни человека, поэтому ее формированию воспитателю ДОО необходимо уделять пристальное внимание.

Список литературы

1. Бацевич, Ф.С. Основы коммуникативной лингвистики : учеб. / Ф.С. Бацевич. – Москва : Центр учеб. лит-ры, 2014. – 472 с.
2. Гаврилушкина, О.П. Работа по развитию коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада / О.П. Гаврилушкина // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 2. – С. 23–48.
3. Куницына, В.Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М.Погольша. - Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с. : ил. – (Учебник нового века). - ISBN 5-8046-0173-3 : 109 р. - Текст : непосредственный.
4. Психология. Словарь /Под общ.ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Сафонова, В.В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 11. – С. 2-13. – EDN TGINMH.
6. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО), утверждённая приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 года №1028.
7. Чернецкая, Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников : практ. рук. для педагогов и психологов дошк. образоват. учреждений / Л.В. Чернецкая. - Ростов н/Д : Феникс, 2005 (ЗАО Книга). – 255 с. – (Школа развития).; ISBN 5-222-07148-0 (в пер.)

ГАДЖЕТЫ И ДОШКОЛЬНИКИ: ПЛЮСЫ И РИСКИ СОВРЕМЕННОЙ ЭПОХИ

Борытко Н.М.¹, д-р пед. наук, проф., ORCID 0000-0002-6437-4306,

Сорокина Ж.И.^{1,2}, ORCID 0000-0001-8423-5517

¹ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный университет», г. Волгоград, РФ

²ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева»,
г. Астрахань, РФ

borytko@volsu.ru, zhanna1982_82@mail.ru

Введение. Современное общество переживает стремительную цифровую революцию, затрагивающую практически все сферы человеческой жизни, включая детство. Дети начинают контактировать с техникой гораздо раньше, чем предыдущие поколения. Смартфоны, планшеты и компьютеры стали неотъемлемой частью повседневной жизни семьи, влияя на развитие младших членов общества. Хотя такое изменение открывает новые возможности для обучения и развлечения, оно также несет в себе некоторые риски, касающиеся физиологического, психологического и социального благополучия детей.

Цель настоящей работы заключается в изучении плюсов и рисков воздействия цифровых устройств на дошкольников, а также выработке рекомендаций по рациональному использованию технологий в воспитательном процессе.

Основная часть. За последние десятилетия произошел существенный сдвиг в восприятии информационных технологий в раннем детстве. Современные дети растут в эпоху повсеместного распространения смартфонов, планшетов и компьютеров, что оказывает непосредственное влияние на их развитие и поведение. Стремительная эволюция информационных технологий породила новую ситуацию, когда малыши начинают пользоваться гаджетами уже в первые годы своей жизни, что отражается в многочисленных исследованиях российских и зарубежных ученых. В частности, известные психологи, такие как С.Л. Рубинштейн [1] и А.Н. Леонтьев [2], отмечали быструю адаптацию детей к современным техническим устройствам. Такое явление обусловлено рядом факторов:

Важнейшими факторами, делающими гаджеты привлекательными для детей, являются *яркие графические интерфейсы, звуковое сопровождение и простота использования*[3]. Дети младшего возраста интуитивно понимают принципы работы сенсорных экранов, что упрощает взаимодействие с устройством. К примеру, специально разработанные приложения, игры и мультфильмы развлекательного характера привлекают малышей своими красочными картинками и веселыми звуками.

Однако помимо эстетической составляющей существуют и практические выгоды от знакомства с цифровыми технологиями. Обучение основам математики, языкам, чтению и другим дисциплинам посредством специальных программ и приложений может способствовать раннему развитию ребенка. Подобные программы поощряют самостоятельность и формируют привычку учиться через игру, что существенно облегчает процесс приобретения новых знаний.

Современные исследования свидетельствуют о ряде преимуществ использования гаджетов в дошкольном возрасте таких, как: *формирование навыков принятия решений*[4]. Через интерактивные задания и игровые сценарии дети развивают способность оценивать ситуацию и действовать соответственно обстоятельствам; *улучшение познавательной активности*[5]. Наличие множества образовательных приложений стимулирует изучение новых областей знаний, способствует повышению общей осведомленности и формирует положительную установку на обучение; *поддержка творческого потенциала*[4]. Некоторые цифровые инструменты позволяют детям выражать свое творчество, рисовать, сочинять музыку и придумывать истории и *облегчение социальной коммуникации*[5]. Онлайн-игры и специальные площадки помогают развить социальные навыки, общаться с ровесниками и поддерживать дружеские отношения, особенно в ситуациях временной изоляции.

Вместе с преимуществами появляются и отрицательные стороны чрезмерного использования гаджетов. К ним относятся: *зависимость от цифровых устройств*[6]. Постоянное пользование телефоном или планшетом может привести к снижению концентрации внимания, ухудшению сна и повышенной раздражительности; *физическая пассивность*[6]. Длительное сидение перед экраном снижает физическую активность, приводя к проблемам с осанкой, зрением и общим состоянием здоровья; *социальная изоляция*[6]. Чрезмерное общение в виртуальном пространстве способно вытеснить живое человеческое взаимодействие, затрудняя установление межличностных контактов и негативно сказываясь на коммуникативных навыках; *недостаточная регуляция эмоций*[6]. Отсутствие четкого режима пользования гаджетами приводит к перевозбуждению нервной системы, нарушению режима дня и невозможности полноценно отдыхать.

Для минимизации негативных последствий и максимизации пользы рекомендуется придерживаться следующих правил:

- ограничьте время использования гаджета дошкольником (не более одного часа в сутки);
- контролируйте содержание потребляемого медиаконтента, отдавайте предпочтение качественному и проверенному содержанию;

- убедитесь, что устройство соответствует требованиям безопасности (экран защищён, интерфейс удобен и адаптирован для детского восприятия);
- используйте совместно со взрослыми игровой режим, делая перерывы каждые 15 минут для отдыха глаз и тела;
- регулярно устраивайте дни без гаджетов, заменяя экранные развлечения активными играми, прогулками и творческой деятельностью [7].

Заключение. Таким образом, информатизация современного общества требует от родителей и педагогов внимательного подхода к процессу воспитания и образования детей. Правильное использование цифровых устройств может стать полезным инструментом для развития ребенка, обогащающим его культурный и образовательный багаж. Однако отсутствие должного контроля может привести к негативным последствиям, снижающим качество жизни и отрицательно влияющим на здоровье и социальную адаптацию ребенка.

Необходим комплексный подход, основанный на понимании специфики взаимодействия ребенка с цифровыми технологиями, тщательном отборе качественного содержимого и регулярном контроле продолжительности и характера использования гаджетов.

Список литературы

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн // – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 720 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев// – Москва: Академия, 1975. – 304 с.
3. Арнаутова Е.Ю. Ребенок и современный мир: информационно-коммуникационная среда глазами дошкольника / Е.Ю. Арнаутова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2019. – № 3. – С. 15–23.
4. Гриценко Л.С. Ранний детский опыт взаимодействия с информацией и цифровыми технологиями / Л.С. Гриценко // Российский психологический журнал. – 2018. – Т. 15, № 4. – С. 124–136.
5. Давыдова О.И. Современные подходы к использованию гаджетов в воспитании дошкольников / О.И. Давыдова // Образовательные технологии и общество. – 2021. – Т. 24, № 1. – С. 251–263.
6. Караковский В.А. Формирование безопасной информационной среды для детей дошкольного возраста / В.А. Караковский // Научные ведомости Белгородского государственного университета. – 2019. – № 1. – С. 14–22.
7. Попова Л.В. Риски использования цифровых технологий в раннем детстве / Л.В. Попова // Проблемы современного образования. – 2019. – № 3. – С. 63–71.

ХРУСТАЛЬНАЯ МУЛЬТЛАБОРАТОРИЯ АКАДЕМИИ НАУРАШИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Голуб Т.В., Таранникова Ю.Ю.

МА ДОУ «Детский сад №66 «Центр развития ребёнка «Теремок», г. Белгород, РФ
myatigenko-tanya@mail.ru, ytarannikova@mail.ru

Введение. Одним из основных условий успешности человека в современном мире является умение получать информацию и грамотно обрабатывать ее. Самым доступным источником информации для детей являются мультипликационные фильмы, которые они смотрят дома и в учреждении, и которые обуславливают их вкусы и эстетические потребности.

Современному обществу необходим активный, инициативный, креативно мыслящий и доброжелательный гражданин. Способный удивляться, видеть удивительное в обычных, казалось бы, вещах начинается творчество. Оно находит свое воплощение в искусстве. Искусство – это художественно-эстетическая деятельность человека, направленная на отображение образов окружающего мира посредством слова, звука, изображения.

Цель работы заключается в обосновании значимости мультипликационной деятельности как эффективного средства развития воображения, раскрытия творческих, познавательных и художественных возможностей ребёнка, улучшения коммуникативных навыков при работе в группах, выработки усидчивости и терпения.

Основная часть. Слово «мультипликация» в переводе с латинского означает «умножение». Мультстудия – это отличная возможность совместить приятное с полезным. Ведь в наше время всё больше входят компьютерные технологии, а интерес детей является одним из важных мотивов для любой деятельности.[2]

Одной из основных задач педагога является подбор новых, инновационных форм и методов работы с детьми, которые будут эффективны для достижения поставленных целей, расширения возможностей творческого развития, усвоения детьми общечеловеческих ценностей, расширения кругозора воспитанников.

Мультстудия – это современная технология с использованием мультимедийных и технических средств, в основе которой лежит совместная деятельность ребенка и взрослого по созданию совершенно нового продукта – «мультфильма».[3]

В дошкольной образовательной организации в образовательной деятельности используют наиболее доступные анимационные техники:

Рисованная анимация на основе аппликации методом перекладывания составных частей, а также рисование на различных сыпучих материалах (песке, крупе и т. д.).

Пластилиновая анимация, осуществляемая путём покадровой съёмки пластилиновых объектов с их модификацией в промежутках между снятыми кадрами.

В современном мире для создания мультфильма есть множество средств, разработано множество программ для компьютера.

«Хрустальная мультлаборатория» предназначена для создания авторских мультипликационных фильмов, а также для проведения различных экспериментов по созданию мультфильмов различными способами или в разной технике.

Особенностью набора является возможность трансформировать съёмочную площадку под творческие задачи оператора. Это достигается использованием в качестве строительного материала пластиковых кубиков со специальным креплением.

Мир для ребенка наполнен яркими красками, неизведанными тайнами. Сто тысяч «Почему?» звучат из уст ребенка, когда он стремится познать этот мир! И никогда нельзя предугадать, какие вопросы вызовет у наших воспитанников то или иное событие. Поэтому, когда у воспитанников нашей группы, после очередного просмотра мультфильмов появилось множество вопросов «Как в мультфильмах герои открывают рот? Почему мультяшные герои живут в телевизоре? Как самим сделать мультфильм?»

С чего начать? и мы поняли, что это прекрасная тема для создания мультфильма вместе с детьми. Далее мы познакомили детей с видами мультипликации и этапами создания мультфильмов. В словарь детей мы вводили такие слова как «пластилиновая мультипликация», «перекладка», «объемная пластилиновая анимация»; «рисованная мультипликация», «кукольная мультипликация», «песочная мультипликация», «компьютерная мультипликация». Для закрепления этих понятий в речи детям предложили выполнить ряд заданий: например, соединить стрелками кадры мультфильма, материалы (с помощью которых данный мультфильм выполнен) и название вида мультипликации (пластилиновая, предметная, кукольная, рисованная, компьютерная, сыпучая) в зависимости от технологии её создания.

Далее мы предложили детям разделить на несколько подгрупп и слепить главных героев составленного сценария. Самое главное – герой вашего фильма должен быть добрым, веселым, справедливым. Он борется со злом и всегда побеждает. Детям предлагали слепленную фигуру оживить с помощью жестов и затем составить диалог между вылепленными фигурами и попробовать заснять его с помощью камеры.

Далее сценарий попадает к самому главному человеку в студии ...? (режиссеру). Он читает готовый сценарий, представляет, каким будет

мультфильм. Чтобы создать его он обращается...? (художник). И вот собираются все вместе: сценарист, режиссер, художник и думают над фильмом. У каждого свой герой, у одного пушистый, у другого – гладкий, веселый или грустный. Создание героя – трудная работа. Художник-декоратор (фоновщик) рисует план (фон) – место, где происходит действие (небо, земля...) и декорации (дома, машины, деревья...). Герои фильма нарисованы, всем нравятся, и режиссер приглашает...? (актеров), которые будут озвучивать роли. Какой же мультфильм без музыки. Кто напишет музыку? ... (композитор)

После придумывания декораций, детям мы показали способы работы с фотоаппаратом и штативом, рассказали о том, как снимать персонажей. Далее детям дали возможность в паре поработать с этими предметами. В процессе съемки, дети обсуждали между собой процесс съемки доброжелательным тоном. Самым сложным в работе было озвучивание персонажей и наложение соответствующего звука.

Детям мы объясняли, что для записи голосовых реплик понадобится микрофон, компьютер, чтобы получить из фотографий видеоролик, нужно открыть эту программу, загрузить туда фотографии и из них сделать видео. Дети представляли свои мультфильмы, рассказывали с какими трудностями они столкнулись.

Заключение. У детей сформировалось умение составлять связный последовательный текст о своей работе над мультфильмом. Сами дети отметили, что сложнее всего было составить сценарий, а также сделать оживленными вылепленные персонажи. Самым интересным было съемка самого фильма.

Список литературы

1. Волосовец, Т.В. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа / под ред. Т.В. Волосовец. — Москва : Бином, 2019.
2. Иزيкаева, Г.М. Развитие творческих способностей дошкольников средствами мультипликации : методическое пособие / Г.М. Иزيкаева, Н.Ш. Сыртланова. — Уфа : Аэтерна, 2020.
3. Носова, Е.А. Пособие для начинающего мультипликатора «Секреты оживающих историй» / Е.А. Носова. — Нефтеюганск, 2021.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ АККУРАТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Горбунов П.И.¹, ORCID 0000-0001-5774-1676,

Долинова Е.В.^{1,2}, ORCID 0000-0003-1209-9055

¹ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск, РФ

²ДОО ВО «Саранская духовная семинария Саранской и Мордовской Епархии
Русской Православной Церкви», г. Саранск, РФ
protopavel@mail.ru, zhenya.vergasova@mail.ru

Введение. Одним из важных условий подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни является формирование аккуратности. Основные проявления и показатели аккуратности: понимание цели деятельности, упорство при ее достижении, желание доводить начатое дело до конца, эмоционально-позитивное отношение к труду, склонность к порядку, усердие и старание, бережное отношение к продуктам и средствам труда, наиболее успешно формируются уже в дошкольном возрасте. Аккуратность, размеренность помогают взрослеть ребенку. А со временем систематическое приведение вещей в порядок и грамотно выстроенный режим дня благотворно влияют на настроение и эмоциональное состояние ребенка.

Цель работы – проанализировать и уточнить сущность и содержание понятия «аккуратность» применительно к старшему дошкольному возрасту, определить ее компонентный состав и выявить особенности формирования аккуратности у детей старшего дошкольного возраста.

Основная часть. Именно аккуратность, своевременно сформированная в дошкольные годы, поможет заметно облегчить период вхождения ребенка во взрослую жизнь. У детей, у которых не сформирован навык аккуратности при поступлении в школу возникает ряд определенных трудностей. Это связано с недостаточной опрятностью, исполнительностью, организованностью, а также с тем, что они не могут привыкнуть к новым правилам и новому режиму и распорядку дня.

Все навыки культуры, в том числе и аккуратность, прививаются ребенку в повседневной жизни в семейном окружении, в дошкольной организации, на прогулках, на улице под непосредственным воздействием взрослых. Ребенок усваивает их только в совместных делах с близкими и взрослыми. Именно взрослый доводит до сведения ребенка, для чего нужен порядок, передает эталоны правильных действий и показывает алгоритм их выполнения. По мере взросления ребенок осваивает новые навыки и впоследствии действует уже самостоятельно. Аккуратность может проявляться в пунктуальности, опрятности, деликатности и тактичности.

Огромную роль в формировании аккуратности играет знакомство старшего дошкольника с делами взрослых. Ребенка следует привлекать в домашние дела. Он не должен просто наблюдать, как мама моет посуду или как папа что-то мастерит. Он должен стать неременным участником данных семейных и домашних событий. «Посильная помощь со стороны ребенка в виде простых действий повышает уровень его самостоятельности и влияет на формирование навыка аккуратности, прививает ему чувство уважительного отношения к результатам труда взрослого и своего собственного» [1, с. 35].

Дошкольника привлекает не только совместная деятельность со взрослым, но и выполнение взрослой работы вместо них. Предлагая старшему дошкольнику помочь бабушке прибрать со стола посуду, протереть стол или убрать на место одежду, формируется не только аккуратность, но и сочувствие близким, желание заботиться о них и помогать. Чтобы привлечь внимание взрослых, вызвать их восхищение или наоборот, чтобы противопоставлять себя окружающим дошкольники превращают определенный процесс в игру. В данном возрасте они делают что-либо не по привычке, а для того, чтобы показать окружающим свою взрослость и значимость. Похвала за наведение порядка считается лучшей наградой для старшего дошкольника, и со временем он поймет, что содержать порядок в своем уголке очень приятно.

Одним из эффективных способов формирования аккуратности у старших дошкольников являются игрушки. Играя с ними, дети проявляют и переносят свои чувства. Прививая дошкольникам, навык своевременно убирать свои игрушки на место сформируется не только аккуратность, но и чувство бережливости. С ребенком следует проверять состояние его игрушек: нет ли грязной одежды на куклах, рваных коробок для хранения игр и прочее. Не следует при ребенке выкидывать старые или сломанные игрушки. Это может привести к развитию небрежности и жестокости. Можно совместно с ребенком отремонтировать коробки, выстирать одежду для кукол, помыть грязные игрушки, что послужит положительным примером для дошкольника [2].

Немаловажное значение в формировании аккуратности имеет режим дня. Режим дисциплинирует детей, делает их более внимательными и усидчивыми. Соблюдая режим дня в детском саду, следует продолжать следить за выполнением режимных моментов и в условиях семейного воспитания (вовремя ложиться спать, кушать, гулять и отдыхать). Родители, планируя жизнь ребенка дома, должны обозначить его обязанности в семье. Так, старшие дошкольники уже могут заправить постель, прибраться в комнатах, помочь накрыть на стол и прочее. Важно сразу учить детей выполнять все правильно.

В старшем дошкольном возрасте стоит не просто требовать от ребенка порядка, а формировать у него и эстетическое отношение к чистоте:

показать как красиво и уютно в прибранной комнате, побуждать его радоваться при виде чистых и красивых игрушек, обратить его внимание на аккуратные прически окружающих, а также на собственную одежду и обувь. Обращая внимание старшего дошкольника на аккуратность других детей, и прививая чувство брезгливости от грязной одежды или непричесанных волос, можно добиться того, что ребенок самостоятельно, по привычке, начнет устранять такие неприятные моменты и в своем поведении.

Следовательно, формирование аккуратности – это систематический и планомерный процесс приобщения дошкольников к морально-эстетическим ценностям человеческого общества. На формирование аккуратности влияет та обстановка, в которой живет ребенок и со временем усваивает принятые в обществе нормы и правила поведения. При формировании аккуратности важно соблюдать ряд правил и психолого-педагогических условий: заблаговременно начинать с детьми выполнять режимные процессы, чтобы у детей было время не торопясь проявить самостоятельность и сделать все аккуратно; взрослым следует быть терпеливыми. Если у ребенка не получается с первого раза, «необходимо создать ситуации успеха и хвалить за старания и демонстрацию аккуратности» [3, с. 77].

Заключение. Таким образом, обобщая вышесказанное, можно констатировать, что в повседневной жизни есть много возможностей для формирования у старшего дошкольника аккуратности. Приобрести навык аккуратности можно через любую деятельность. Со стороны взрослых особенно важны в данном процессе ненавязчивый контроль, умелая подсказка, показ и объяснение правильных действий. Чистота и аккуратность должны стать нормой для ребенка. Эффективность формирования аккуратности у детей напрямую зависит от слаженной работы педагога и родителей детей.

Список литературы

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в дошкольном возрасте : монография / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург, : Питер. – 2008. – 400 с. – ISBN 978-5-91180-846-4. – Текст : непосредственный.
2. Измоденова, О.В. Развитие аккуратности у детей старшего дошкольного возраста / О.В. Измоденова // Материалы межрегиональной научно-практической конференции ; Отв. ред. Н.Г. Куприна. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2015. – С. 69-73. – Текст : непосредственный.
3. Степанов, Е. Н. Воспитание ребенка как человека культуры. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания: методическое пособие / Е. Н. Степанов, Л.М. Лузина. – Москва : Сфера, 2003. – 123 с. – ISBN 978-5-9949-0038-3. – Текст : непосредственный.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОО

Гордеева В.В.¹, канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0003-1815-9768,

Мустафаева П.Э.¹, ORCID 0009-0005-3855-5604

¹ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, РФ

b.veronika1982@mail.ru, polia.mustafaeva@yandex.ru

Введение. Дошкольное детство – особенный и важный период в жизни каждого человека, определяющий фундамент его дальнейшего развития. Современная дошкольная образовательная организация (ДОО) является основным институтом, обеспечивающим полноценное развитие детей с учетом их индивидуальных особенностей и потребностей. В связи с этим, постоянное совершенствование теоретико-методологических подходов к обучению и воспитанию дошкольников приобретает высокую важность. Изменения в обществе, развитие науки и технологий требуют пересмотра традиционных методов и внедрения новаторских подходов, способных гарантировать успешную социализацию, интеллектуальное и личностное развитие каждого ребенка.

Цель работы – изучение и анализ современных теоретико-методологических подходов к обучению и воспитанию детей дошкольного возраста, осуществляемых в условиях детского сада.

Основная часть. Современные теоретико-методологические подходы, используемые в системе дошкольного образования, базируются на гуманистических принципах, подчеркивающих уникальность и ценность каждого ребенка. Их основа – идея формирования поддерживающей среды, которая способствует самостоятельному развитию, самовыражению и раскрытию индивидуальности.

К числу главных теоретико-методологических подходов в обучении и воспитании дошкольников относится личностно-ориентированный, в центре которого находятся индивидуальные особенности, потребности и интересы каждого воспитанника. Согласно этому подходу педагоги стремятся обеспечить каждому ребенку такие условия, в которых он может достичь успеха, развивая его инициативу и самостоятельность. Для реализации личностно-ориентированной стратегии в процессе обучения и воспитания дошкольников воспитателю требуется глубокое знание возрастных особенностей детей, умение выстраивать индивидуальный путь развития и предоставлять возможности выбора для каждого ребенка.

Еще одним значимым направлением теоретико-методологических подходов к обучению и воспитанию детей в период дошкольного детства

считается деятельностный, построенный на теории А.Н. Леонтьева. По его сути развитие ребенка происходит через активное участие в деятельности, направленной на изучение мира и решение разнообразных задач. В детском саду данный подход реализуется посредством организации широкого спектра детских видов деятельности: игры, познавательно-исследовательской, коммуникативной и других видов. При этом педагог выступает в роли организатора и координатора детской активности, создавая условия для самостоятельного исследования, экспериментов и творческого процесса [2].

Современные теоретико-методологические подходы в дошкольном образовании все больше ориентируются на компетентностную модель. Она ставит задачу формирования у детей основных компетенций, необходимых для успешной адаптации в нынешнем социуме. К таким компетенциям относятся: коммуникативные, познавательные, социальные, информационные и иные. Этот подход подразумевает использование активных методов обучения и воспитания, проектных занятий, проблемно-ориентированных задач, кейс-методик, которые позволяют малышу приобретать знания и навыки, решая практические задачи.

Одним из ключевых теоретико-методологических подходов к обучению и воспитанию детей дошкольного возраста в ДОО является игровой, который признается важнейшим фактором развития в этот возрастной период. Игра выступает не только средством развлечения, но и эффективным инструментом обучения и воспитания. С помощью игры ребенок осваивает социальные роли, расширяет воображение, развивает творческое мышление и учится взаимодействовать с окружающими. Педагоги в образовательном процессе ДОО используют разнообразные виды игр: сюжетно-ролевые, дидактические, подвижные, конструкторские и прочие, решая с их помощью разные задачи.

В настоящее время в структуре дошкольного образования наблюдается активное внедрение инновационных решений, к числу которых относятся информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), проектные методики, подходы, направленные на сохранение здоровья, а также прочие нововведения. Использование ИКТ повышает интерес детей к образовательному процессу. Занятия, построенные с их использованием, стимулируют формирование самостоятельности и инициативности [1].

Внедрение актуальных теоретико-методологических подходов в образовательный процесс ДОО подразумевает наличие высокой профессиональной компетентности, творческого подхода к исполнению обязанностей и непрерывного развития у педагогов. Современным воспитателям ДОО требуется глубокое владение психологией и педагогикой, способность анализировать и оценивать итоги своей работы, а также готовность к интеграции новаторских методик и технологий.

Для успешного внедрения современных теоретико-методологических решений руководителям ДОО необходимо обеспечить:

1) систематическое повышение квалификации педагогов: прохождение курсов переподготовки, проведение семинаров, мастер-классов, направленных на освоение актуальных педагогических теорий и методов обучения и воспитания детей дошкольного возраста;

2) разработку и внедрение инновационных образовательных программ: формирование программ, учитывающих особенности детского контингента, специфику конкретного ДОО, а также требования ФОП ДО;

3) оснащение ДОО современными техническими средствами и дидактическими материалами: закупка интерактивных устройств, развивающих игр и пособий, методической литературы;

4) развитие системы взаимодействия с семьей: проведение родительских собраний, консультаций, мастер-классов, совместных мероприятий;

5) осуществление мониторинга и оценки результатов образовательной деятельности: анализ достижений, выявление проблемных областей и разработка мероприятий по их устранению.

Заключение. В настоящее время теоретико-методологические представления о процессе обучения и воспитания дошкольников представляют собой сложную, динамично развивающуюся систему, построенную на гуманистических принципах и учитывающую индивидуальные особенности и ценность каждого ребенка. Такие подходы обеспечивают благоприятные условия для самостоятельного развития, самовыражения и формирования личности маленького индивида.

Только совместными действиями воспитателей, родителей и общества в целом можно гарантировать каждому ребенку качественное и доступное дошкольное образование. Совершенствование теоретико-методологических подходов к обучению и воспитанию дошкольников является ключевым условием успешного формирования личности и ее готовности к вызовам современного мира.

Список литературы

1. Гайдукова С. А. Использование интерактивного оборудования в дошкольной образовательной организации: учеб.-метод. пособие / С. А. Гайдукова. – Тула: Изд-во ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2022. – 68 с.
2. Леонтьев А. Н. Развитие целостной личности ребенка / А. Н. Леонтьев. – Москва: Амрита, 2023. – 280 с. – ISBN 978-5-413-02751-6.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ РАЗВИТИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Горун А.Ю., ORCID 0009-0000-3245-9500

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
sau85@mail.ru

Введение. В 2013 году в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования впервые появилась образовательная область «Познавательное развитие» [3]. Общеизвестно, что дошкольный возраст является наиболее важным этапом формирования личности. Поэтому одним из основных направлений приложения педагогических усилий является развитие познавательных процессов. Данная проблема актуальна еще и потому, что значительно изменились поток и содержание информации, получаемых ребенком, а также источники информации и способы их обработки.

Основная часть. Указанная проблематика рассматривалась в трудах многих отечественных психологов и педагогов прошлого (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Д.Б. Годовикова, М.И. Лисина, Л.А. Венгер, Е.О. Смирнова и др.).

Обобщая данные исследований, можно сказать, что проблема познавательного развития в основном рассматривается через деятельность. Следовательно, можно сделать выводы о том, что познавательная деятельность представляет собой деятельность, заключающуюся в приобретении знаний и их применении. Она характеризуется познавательной активностью и преобразующим положением ребенка как субъекта этой деятельности, которая заключается: в способности видеть и самостоятельно ставить познавательные задачи; намечать план действий; выбирать способы решения поставленных задач и, добившись результата, анализировать их [1].

Во время такой деятельности происходит познавательное развитие ребенка, т.е. развитие его познавательных процессов (наглядно-образного и логического мышления, произвольных внимания и восприятия, памяти, воображения).

Именно познавательные процессы обеспечивают получение человеком знаний об окружающем мире и о самом себе.

В настоящее время познавать окружающий мир помогают разнообразные цифровые образовательные ресурсы. Они способны выполнять роль дидактического средства обучения, поскольку выполняют все его функции: информационную, обучающую и контрольную, познавательную и оптимизационную.

Цифровой образовательный контент – неотъемлемая часть

современного образования, ему находят свое применение и в дошкольном образовании. Его применение как средства познавательного развития старших дошкольников является востребованным и перспективным, поскольку позволяет интенсифицировать процесс обучения, способствует эмоциональной окраске получаемой новой информации, ориентировано на возрастные особенности детей дошкольного возраста (наглядность, доступность, динамичность) и может применяться как в рамках специально организованной деятельности (занятия), так и в свободное время по запросу ребенка или группы детей.

При этом значение цифрового образовательного контента для познавательного развития старших дошкольников трудно переоценить, поскольку он предоставляет детям возможность получать новые знания и навыки в удобной и доступной форме. Благодаря использованию цифрового образовательного контента, дети могут расширять свой кругозор, улучшать свои навыки чтения, письма и счета, а также развивать логическое мышление и творческие способности. Кроме того, использование цифрового образовательного контента способствует формированию у детей интереса к учебе и повышению мотивации к обучению [4].

Прежде, чем ввести цифровой образовательный контент в систему взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста, необходимо проанализировать имеющиеся продукты. Нами был отобран наиболее ценный с педагогической точки зрения контент, отражающий познавательное, эстетическое и нравственное содержание, способствующий усвоению определенных знаний и умений у дошкольников.

В перечень вошли анимационные фильмы познавательной направленности, такие как «Фиксики», «Развлечёба», «Смешарики», «Уроки тетюшки Совы», «Новаторы». А также мультимедийная компьютерная программа «Школа профессора Дроздова» производства компании «Научные развлечения», которая представляет собой 23 разнообразные темы (животные, растения, насекомые, вулканы, температура, свет и т.д.) и представлена картинками-иллюстрациями (400 шт.) с различными занимательными фактами. Каждый факт представляет собой яркий, лаконично сформулированный текст про какую-то уникальную особенность, озвученный Н.Н. Дроздовым.

Образовательную деятельность можно проводить как в первой половине дня согласно режиму старшей группы (перед проведением занятий с использованием цифрового образовательного контента следует проводить соответствующую предварительную работу), так и во второй половине дня в ходе экспериментирования или по запросу детей.

При применении цифрового образовательного контента обязательно должен соблюдаться принцип смены видов деятельности (обязательное наличие физминутки, гимнастики для глаз). А также использование разнообразных методов и приемов: наглядных (просмотр современной анимации по теме занятия, подготовка дидактического и

демонстрационного материала, создание презентации); словесных (беседа, художественное слово, ответы на вопросы, отгадывание загадок и т.д.); практических (психогимнастический этюд, задание на развитие внимания, логического мышления и др.).

Программное содержание, время проведения образовательной деятельности и показа анимации должно соответствовать требованиям Федеральной образовательной программы дошкольного образования и гигиеническим требованиям СанПин.

Для повышения эффективности воспитатели также могут рекомендовать родителям просматривать с детьми соответствующий образовательный контент в домашних условиях. С этой целью нами также были отобраны некоторые продукты, список которых в дальнейшем может быть расширен.

Это различные онлайн платформы типа «Приключения Чевостика» для детей от 2 лет. Данный сервис можно назвать большой аудио-энциклопедией, которая легко и увлекательно расширяет кругозор по множеству тем. Или «Дошкола Тилли», ориентированная на детей от 2 до 7 лет, которая предлагает интерактивные занятия по комплексной подготовке детей к обучению в школе. Также можно рекомендовать бесплатный ресурс со множеством идей и развивающих возможностей для детей «Дети Онлайн», в котором собрано множество разнообразных материалов, способствующих совместной деятельности дошкольников и их родителей: от аудио-сказок до театра теней и оригами. Либо детский портал развивающих компьютерных игр «Играемся», который поможет не только развлечь ребёнка, но и потренировать его внимание, развить логическое мышление, дать ему начальные математические навыки и не только.

Для совместного просмотра родителям и детям можно порекомендовать электронные издания, такие как детский журнал «Почитай-ка» или «Солнышко». Эти ресурсы содержат разнообразные полезные материалы: подборки детских стихотворений, увлекательные загадки, яркие иллюстрации буквенных азбук и занимательные головоломки, способствующие познавательному развитию старших дошкольников.

Заключение. Таким образом, использование подобранного нами цифрового образовательного контента и дополнение его специально созданными презентациями позволит значительно модернизировать образовательную среду дошкольного учреждения, а у старших дошкольников будет способствовать познавательному развитию и расширению кругозора.

Список литературы

1. Веракса, Н.Е. Познавательное развитие в дошкольном детстве : учеб. пособие / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – Москва : Мозаика-Синтез, 2012. – 336с.
2. Кондрашов, Н.В. Цифровая образовательная среда для современных дошкольников в интернет-пространстве / Н.В. Кондрашов // Цифровизация современного дошкольного образования: Основные подходы, проблемы и перспективы развития :

- материалы Всероссийской научно-практической конференции ; Липецк, 09 декабря 2022 года. – Липецк : ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. – С. 220-225.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019) URL: <https://ntf-iro.ru/wp-content/uploads/2023/04/FGOS-DO-na-17.02.2023.pdf> (дата обращения 18.09.2025)
4. Черненко, М.А. Организация познавательной деятельности дошкольников в условиях цифровой образовательной среды детского сада / М.А. Черненко. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2022. - № 3 (398). – С. 91-95.

УДК 37.036.5

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гришко О.Я., Незговорова Н.П., ORCID 0009-0006-2061-1951

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

grishko.olga@internet.ru, nezgovorova.n1998@mail.ru

Введение. Развитие творческих способностей у детей дошкольного возраста является одной из актуальных проблем современной дошкольной педагогики. Связано это с тем, что нынешние реалии требуют от каждого члена общества не только профессиональных знаний, умений и навыков, но и умения творчески решать поставленные задачи, находить неординарные способы достижения поставленных целей. Ввиду этого, развитие творческих способностей у дошкольников становится одной из ключевых задач педагогов дошкольного образования. Для этого современными исследователями разрабатываются и реализуются инновационные программы, проекты, модели развития творческих способностей у дошкольников. Одной из таких программ и является авторская программа развития творческих способностей у старших дошкольников в театрализованной деятельности под названием «Театральный мир творчества».

Цель исследования – анализ проблемы развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности.

Основная часть. Проблема развития творческих способностей у детей дошкольного возраста является одной из самых обсуждаемых среди педагогов-теоретиков и педагогов-практиков. Изучению указанной проблемы посвящено достаточно много научных трудов как отечественных, так и зарубежных исследователей, таких как Дж. Гилфорд, В. Н. Дружинин, Е. П. Торренс, И. Фостер, А. В. Бакушинский, А. И. Савенков, С. В. Акишев, Д. Б. Богоявленская, Н. А. Ветлугина, Л. С. Выготский, И. Л. Дзержинская, В. Н. Дружинин, А. Н. Лук, Б. М. Неменский, О. П. Радынова, С. Т. Шацкий, Е. А. Флерина, Т. С. Комарова и др. [1].

Акцентирование обществом внимания на развитии творческих способностей у детей мотивирует педагогов искать методы, формы и средства. Поэтому нами была разработана Программа развития творческих способностей у старших дошкольников в театрализованной деятельности «Театральный мир творчества».

Педагогическая целесообразность авторской программы заключается в том, что организуемая с детьми театрализованная деятельность способствует раскрытию их индивидуальных способностей, физических и нравственных качеств, повышению уровня общей культуры, развитию творческих способностей, творческого мышления, памяти, речи. Программа «Театральный мир творчества» педагогически целесообразна, так как опирается на инновационные методики развития творческих способностей у старших дошкольников в театрализованной деятельности, а также новейшие разработки в сфере дошкольного образования. Педагогическая целесообразность обусловлена тем, что программой предусматривается организация деятельности с детьми как в очной форме, так и в дистанционной, что является особенно актуальным на современном этапе развития образования. Каждый ребенок, овладев комплексом знаний, умений и навыков творческой деятельности, сможет их в дальнейшем применить в процессе создания индивидуального творческого продукта.

Программа «Театральный мир творчества» предусматривает организацию работы по трем направлениям: работа со старшими дошкольниками, работа с родителями воспитанников, работа с педагогами. Основными направлениями программы являются:

1. Театрально-игровое направление. Данное направление включает театрализованные игры и упражнения, способствующие развитию творческого воображения, фантазии, творческое рассказывание и инсценировку стихов, сказок, рассказов, придумывание сказочных сюжетов для дальнейшей инсценировки и т.д.

2. Музыкально-творческое направление: старшие дошкольники учатся слышать в музыке различное эмоциональное состояние и передавать его мимикой, жестами, движениями; у детей формируются умения в танцевальных движениях передавать образ какого-либо героя, его характер, настроение, импровизировать и создавать собственные танцевальные композиции.

3. Художественно-речевое творчество: совершенствование речевого дыхания, формирование интонационной выразительности, совершенствование дикции, реализуемое посредством организации упражнений на развитие речевого дыхания, совершенствование логики и выразительности речи, расширение образного строя речи.

4. Прикладное и изобразительное творчество: подготавливают разнообразные атрибуты, декорации, костюмы, необходимые для организации театрализованной деятельности [2].

Указанные направления предполагают активное участие родителей.

Программой «Театральный мир творчества» предполагается

использование следующих педагогических технологий в процессе организации театрализованной деятельности со старшими дошкольниками для развития творческих способностей:

1. Технология моделирования ситуаций: старшие дошкольники совместно с педагогами и родителями создают сюжеты-модели, этюды, в которых они осваивают разнообразные способы художественно-творческой деятельности.

2. Технология творческой беседы, направленная на введение старших дошкольников в художественный образ посредством специальной постановки вопросов, тактики ведения диалога. Использование данной технологии позволяет активизировать у детей творческое воображение и творческое мышление, что благоприятно отражается на развитии их творческих способностей.

3. Технология использования ассоциаций: дошкольники под руководством педагога составляют цепочку развития действия в театрализованном представлении или инсценировке на основании ассоциаций.

4. Технология использования этюдов, тренингов и упражнений: дошкольники совместно с педагогами или родителями подбирают музыку, соответствующую определенному настроению или тематике театрализованного представления, придумывают движения в соответствии с музыкой. В рамках указанной технологии может организоваться придумывание текстового сопровождения к театрализованному представлению или инсценировке.

5. Технология активного взаимодействия детей, педагогов и родителей в ходе подготовки к театрализованным представлениям, играм, инсценировкам, а также в процессе непосредственной театрализованной деятельности детей [3].

Заключение. Активное участие всех участников воспитательно-образовательного процесса в театрализованной деятельности способствует мотивации детей на освоение новых знаний, умений и навыков, приобщению старших дошкольников к театральной культуре, расширению представлений о способах организации театрализованной деятельности и т.д., что в целом благоприятно отражается на развитии творческих способностей у воспитанников в процессе театрализованной деятельности.

Список литературы

1. Коротаева, Е.В. К изучению художественно-творческой деятельности детей дошкольного возраста / Е.В. Коротаева, М.Л. Кусова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 6. – С. 52-57
2. Кравец, Е.А. Педагогические аспекты организации театрализованной игры детей дошкольного возраста / Е.А. Кравец // Вопросы дошкольной педагогики. – 2021. – № 2 (39). – С. 51-55.
3. Мигунова, Е.В. Педагогическое сопровождение театрализованной деятельности в детском саду : учебно-методическое пособие / Е.В. Мигунова. – Москва : Планета Музыки, 2019. – 172 с.

ЭКОЛОГО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Домбровская В.С., ORCID 0009-0000-8950-3066,
Болбас В.С., д-р пед. наук, проф., ORCID 0000-0001-5240-1568
УО «Мозырский государственный педагогический университет
имени И.П. Шамякина», г. Мозырь, Республика Беларусь
dnika584@gmail.com, bolbasws@yandex.ru

Введение. В современной социокультурной ситуации, характеризующейся глобальными экологическими проблемами и необходимостью сохранения национальной идентичности, система образования столкнулась с задачами совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов и формирования целостной, гармонично развитой личности. Особую значимость этот процесс приобретает на этапе дошкольного возраста, как периоде первоначального становления ценностных ориентаций, отношения к окружающему миру и родной стране. Эффективная реализация эколого-патриотического воспитания в условиях учреждений дошкольного образования напрямую зависит от уровня готовности педагога к данной деятельности.

Цель работы – обоснование формирования у ребенка основ целостного миропонимания, при котором любовь к родному краю, Родине и чувство сопричастности к ее культуре неразрывно связаны с личной ответственностью за сохранение и защиту ее природного богатства.

Основная часть. Начиная с дошкольного возраста необходимо формировать у детей высокие нравственные и морально-психологические качества, среди которых важное значение имеет патриотизм. Понятие патриотизм – это чувство любви к Родине. Как отмечают современные исследователи «изначально патриотизм возник на инстинктивном уровне как чувство любви к Родине, ее народу, окружающей среде, традициям, обычаям и другим ценностям» [1, с. 5].

Через патриотизм в детях воспитываются духовно-нравственные ценности, прививаются культурные нормы. Понятие патриотизм очень многогранно по своему содержанию: оно включает любовь к родным местам (малой Родине), гордость за свой народ, ощущение неразрывности с окружающим миром, умение и желание жить в гармонии с природой, сохранять и приумножать богатства Родины.

Экологическое образование дошкольников представляет собой процесс формирования экологических представлений, эмоционально-ценностных отношений и умений экологически целесообразного поведения в природе. Основной целью экологического воспитания детей дошкольного

возраста является формирование начал экологической культуры, что возможно при условии создания целостной системы работы с использованием разнообразных методов и форм организации образовательной деятельности.

Воспитание патриотизма – сложный процесс. Поэтому вся система и последовательность работы по воспитанию патриотических чувств через экологическое образование была построена так, чтобы дети из созерцателей окружающей среды стали в будущем не только гуманными хозяевами природы, но и осознавали свою сопричастность ко всему живому на земле, умели сопереживать природе, вникать в её мир и понимать, что природа есть основа жизни и сущность всего живого на земле [2]. Однако столь глубокое и комплексное становление личности невозможно вне социального контекста.

Одна из важнейших закономерностей и принципов воспитания состоит в том, что развитие и формирование личности можно успешно осуществлять только в коллективе и через коллектив. Вот почему в нашей педагогике много внимания уделялось и уделяется разработке теории и методики воспитания в коллективе. Особенно большой вклад в решение этой проблемы внесли такие известные педагоги, как А.С. Макаренко, С. Т. Шацкий и др. Выдающиеся педагоги-классики справедливо рассматривали коллектив как мощный инструмент формирования социально значимых качеств личности.

В контексте эколого-патриотического воспитания эта идея приобретает особую актуальность. Развитие патриотических чувств невозможно без коллективной деятельности, позволяющей каждому ребенку осознавать нормы поведения, особенности гражданских и социальных взаимоотношений. Приобщение детей к празднованию памятных дат, участию в мероприятиях нравственно-патриотической направленности способствует выработке форм поведения, соответствующих образу будущего сознательного гражданина.

Однако эффективная организация воспитательного процесса, интегрирующего экологический и патриотический компоненты, требует от современного педагога особой профессиональной компетентности. Педагог должен уметь создавать ситуации, в которых ценности бережного отношения к природному и культурному наследию малой родины не навязываются детям, а переживаются ими как личностно значимые, «проживаются» через совместную деятельность и творчество. При этом важно понимать, что усилия педагога будут недостаточно эффективны без поддержки семьи.

При этом важно понимать, что усилия педагога будут недостаточно эффективны без поддержки семьи. Семья и учреждение дошкольное образование, два важных социальных института в жизни ребенка дошкольного возраста. Не вызывает сомнения важность взаимодействия

педагогов и родителей. Без родительского участия процесс воспитания невозможен, или, по крайней мере, неполноценен. Положительные результаты достигаются только при умелом сочетании разных форм сотрудничества [3].

Установление партнерских отношений с семьями воспитанников является необходимым условием успешности эколого-патриотического воспитания. Только в условиях согласованности действий детского сада и семьи возможно формирование устойчивых ценностных ориентаций детей, их экологической грамотности и патриотических чувств.

Перспективы развития данного направления связаны с преодолением фрагментарности в подготовке педагогических кадров, разработкой целостных методических систем и созданием условий для эффективного взаимодействия между дошкольным учреждением и семьей. Необходимо совершенствование содержания профессиональной подготовки педагогов с акцентом на формирование интегративных компетенций в области экологического образования и патриотического воспитания.

Особое внимание следует уделить разработке региональных программ эколого-патриотического воспитания, учитывающих природные и культурные особенности конкретной местности, потому что «любовь к малой Родине, окружающей природе, культуре предков, к семье и близким составляет духовную основу патриотизма белорусов» [4, с. 9]. Создание методических пособий, дидактических материалов и образовательных ресурсов, отражающих специфику родного края, будет способствовать повышению качества воспитательной работы.

Заключение. Реализация этих направлений будет способствовать формированию у детей основ целостного миропонимания, в котором любовь к Родине органично сочетается с ответственностью за сохранение ее природного и культурного наследия. Это создаст основу для воспитания поколения экологически грамотных и патриотически настроенных граждан, способных к созидательной деятельности на благо Отечества.

Список литературы

1. Болбас, В.С. Патрыятызм як найважнейшая педагогічная каштоўнасць / В.С. Болбас, Г. У. Болбас // Адукацыя і выхаванне. – 2020. – № 5. – С. 3–10.
2. Рудакова, А.В. Роль экологии в нравственно-патриотическом воспитании дошкольников / А.В. Рудакова, И.М. Иванова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2024. – № 1(71). – С. 8–11.
3. Дудар, М.С. Идеологическая воспитательная работа с детьми и педагогическими работниками. Государственные символы в образовательной среде / М.С. Дудар, Н.А. Хоминич, Н.В. Исакова // Молодой ученый. – 2022. – № 39(434). – С. 205–208.
4. Болбас, В.С. Этнічныя асновы патрыятызму беларусаў / В.С. Болбас, Г.У. Болбас // Адукацыя і выхаванне. – 2020. – № 4. – С. 3–10.

ЭТАПЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫХ ИГР, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Емельянова М.Н.¹, канд. пед. наук, доц., *Югина М.А.²*

¹ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург, РФ

²МБДОУ Детский сад № 32 «Яблонька», г. Алапаевск, Свердловская обл., РФ
mnemelyanova@yandex.ru, marina.yugina@mail.ru

Введение. На протяжении многих лет лидерство выступает как социальное явление, которое сопровождает человечество в процессе всего его существования. В группе, в которой находится от двух и более человек, может появиться такая ситуация, когда лидирует один, а все остальные за ним следуют. Лидер оказывает сильное влияние на самоорганизацию группы, на формирование групповых норм, ценностей, на поведение всех членов группы [1, с. 202].

Цель исследования: спроектировать этапы организации соревновательных подвижных игр, направленных на развитие лидерских качеств детей дошкольного возраста.

Основная часть. Мы понимаем лидерский потенциал как это системное единство естественных и приобретенных характеристик личности, обусловленное возрастным периодом, позволяющее проявлять оптимальную степень активности в жизнедеятельности коллектива и способствующее успешному самовыражению и самореализации личности на данном возрастном этапе.

Любая игра несет в себе некие правила, подчинение которым развивает в личности волевые качества (самообладание, выдержка, самоконтроль). Групповые игры способствуют развитию чувства коллективизма, эмпатии, уверенности, организаторские и коммуникативные компетенции. А соревновательные игры отвечают вполне естественным потребностям дошкольников в активности, здоровом соперничестве, в веселье, в азарте, в совместной деятельности.

Платонова Т.Ф. дает такое определение: игра-соревнование – это форма активности, основанная на условном моделировании той или иной развернутой деятельности, в процессе которой каждый стремится достичь лучших результатов [2, с. 28].

Нами был разработан комплекс соревновательных игр, включающий в себя 4 уровня игр с разными целями их проведения.

Первый уровень – тренировочный: простые, несложные подвижные игры, с легкими движениями и небольшим количеством предметов. Первый уровень дан детям в качестве разминки, развлечения, чтобы замотивировать

детей на дальнейшую деятельность, на развитие интереса к игре, проявление вовлеченности в процесс игры. Развиваются такие качества, как: смелость, активность, быстрота. На данном уровне участвует небольшое количество игроков: 4 – 5 человек. Выполняются простые, легкие движения и упражнения. Примеры игр: «Бег в мешке», «Будь внимателен», «Угадай, кого поймали», «Веселые забавы», «Кто они?».

Второй уровень – соревнования в малых командах: 2 – 3 команды, игры с предметами, с различными движениями и несложными препятствиями. Игры «Не отступись», «Кто скорей снимет ленту», «Разведка», «Пчелки», «Собери аптечку», «Обезьянки», «Минеры», «Кто самый меткий», «Пробраться в тыл к врагу». Второй уровень начинает превращаться уже в соревнования. Дети вовлечены в процесс игры, развивают свою выносливость, смелость, активность, смекалку, быстроту, начинает формироваться и проявляться желание победить. На данном этапе начинают происходить соревнования в малых командах: по 4 – 5 человек, 2 – 3 команды. Начинают проявлять более точные движения, постепенно увеличивается количество предметов, у детей начинает проявляться азарт и интерес. Проявляется сплоченность команды, стремление к победе.

Третий уровень – командные соревнования на лидерство (эстафеты): 3 команды по 10 человек. Третий уровень – настоящие соревнования (эстафеты), дети чувствуют конкуренцию между собой. Игры «Обезвредь снаряд», «Пингвины», «Руки вместо ног», «Переправа», «Мяч над головой», «Сороконожка», «Снайперы», «Кто сильнее», «Передай снаряд». На этом уровне начинает укрепляться желание победы, проявляется сплоченность команды, взаимопомощь, поддержка, игроки болеют за участников своей команды. Развиваются такие качества, как: активность, ловкость, быстрота, уверенность, дисциплинированность, активность, выносливость, умение ориентироваться в сложных ситуациях. Дети понимают, что идет настоящая борьба, высокая конкуренция: кто первый, тот и победил, поэтому стараются сделать все для своей команды, выдвинуть ее на первое место, следовательно, развивается упорство, чувство ответственности перед своей командой, совершенствуются двигательные навыки. Так же командные игры развивают коммуникативные качества, помогают сплотить коллектив.

Четвертый уровень – индивидуальные соревнования за лидерство (эстафеты). Игры «Змейка», «Построй башню», «Прыжки», «Сбей кеглю», «Кто сделает меньше прыжков». Данный уровень помогает развивать такие качества, как сосредоточенность, активность, смелость. Каждый участник может рассчитывать лишь на свои силы. Нет команды, нет других игроков, есть только он один, и он один может достигнуть победы, добиться поставленной цели. Прямое противостояние с соперником хорошо сказывается на волевых качествах личности. На данном уровне легко сравнивать результаты, определять ориентиры и ставить себе планки

достижений. Каждый ребенок будет иметь желание победить, побороть свои страхи и неуверенность, доказать всем: «Я могу стать первым!».

В группе всегда будут дети, которые боятся сделать первый шаг, которые застенчивы и стеснительны. Педагогу обязательно нужно обращать внимание на таких детей. Их нужно всячески поддерживать, хвалить, заботиться о них, подключать их к играм, чтобы ребенок поверил в себя и в свои силы, справился сначала с самым простым заданием, потом на усложнение и так далее, чтобы он сам увидел, что он может. Нужно всегда настраивать ребенка на положительные результаты, на успех: «Ты сможешь!», «Ты справишься!», «Ты молодец!», «У тебя все получится!» [3, с. 187].

Так же педагогу необходимо создавать ситуации, в которых каждый ребенок сможет себя проявить, показать наилучший результат. В детей нужно всегда верить, они это чувствуют, развивать в них настойчивость, целеустремленность, активность, исполнительность, самостоятельность.

Но не забываем о том, что к успеху каждый ребенок идет своим путем, через свои препятствия, ошибки, страхи, пробует что-то новое. Развитие происходит в преодолении трудностей. Никогда не нужно сравнивать и ставить в пример других детей, все мы индивидуальны. Педагогу важно присмотреться к каждому ребенку, выявить его сильные стороны и развивать именно их до максимально возможного уровня, что позволит ребенку иметь преимущество перед другими детьми [4, с. 64].

Заключение. Поэтапная организация подвижных игр (от групповых к индивидуальным соревнованиям) позволяет развивать лидерские и волевые качества, интеллект, активность, дисциплинированность, ответственность, самостоятельность, самооценку, силу воли, ориентировку в пространстве, быстроту реакции, инициативу и многие другие качества.

Список литературы

1. Социальная психология в трудах отечественных психологов /сост. А.Л. Свенцицкий. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 512 с. – (Хрестоматия по психологии) . – ISBN 5-272-00145-1.
2. Платонова Т.Ф. Подвижные игры для детей дошкольного возраста : Учеб. пособие по теории и методике физ. воспитания и развития ребенка / Т. Ф. Платонова ; Мичур. гос. пед. ин-т. - Мичуринск: МГПИ. – 2003. – 74 с. – ISBN 5-9298-0087-1.
3. Кожухова Н.Н. Методика физического воспитания и развития ребенка. / Н.Н. Кожухова, Л. А. Рыжкова, М. М. Борисова; под ред. С. А. Козловой; Москва: Издательский центр «Академия». – 2008. – 352 с. – ISBN 978-5-7695-4699-0 .
4. Чернышева Е.Н. Подвижные игры: Учебно-методическое пособие. / Е.Н.Чернышева, Л.Г.Львова, Ю.В. Стрелецкая; Великие Луки: ФГБОУ ВО Великолукская ГСХА. – 2018. – 115 с. – ISBN 978-5-6040685-4-0.

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИХ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Килевая Ю.С., Незговорова Н.П., ORCID 0009-0006-2061-1951

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

yulia.kilevaya@yandex.ru, nezgovorova.n1998@mail.ru

Введение. Экологическое воспитание детей является актуальной проблемой социума. Обусловлено это не только стремительным загрязнением окружающей среды, развитием промышленности, усилением антропогенного влияния на природу, но и с безответственным отношением непосредственно к самой природе. Известно, что формирование экологически воспитанной личности начинается еще в дошкольные годы. Ныне в дошкольных образовательных учреждениях реализуются различные программы и модели экологического воспитания дошкольников. Однако, без понимания теоретико-методических основ данного процесса крайне сложно достичь высоких результатов. Именно поэтому разработка теоретически и методически обоснованных программ экологического воспитания является актуальной проблемой.

Цель исследования – анализ практических аспектов реализации теоретико-методических основ экологического воспитания старших дошкольников.

Основная часть. Изучение выбранной проблемы свидетельствует о том, что к настоящему времени проведено достаточно много исследований в данном направлении. Однако, как показывает практика, эффективных теоретически и методически обоснованных программ экологического воспитания детей недостаточно для реализации ключевой задачи воспитания дошкольников, заложенной в законодательных и нормативных правовых актах Российской Федерации, а именно – формирования экологически осознанной личности, умеющей бережно относиться не только к материальному миру, но и к миру природы. Учитывая это, нами организовано опытно-экспериментальное исследование в ГКДОУ «Детский сад № 279 г. о. Донецк» ДНР, на основе которого разработана теоретически и методически обоснованная программа экологического воспитания старших дошкольников. Актуальность программы обусловлена тем, что в детстве начинается формирование экологической культуры, закладывается фундамент осознанного, ценностного отношения к природе и окружающей действительности. Взрослым предоставляется уникальная возможность воспитать личность, которая может не только восхищаться природой, но и рационально относиться к ней, обдумывать каждый свой шаг с позиции

экологической целесообразности, предлагать и реализовать мероприятия, направленные на охрану и защиту той среды, в которой живет.

Представленная авторская программа называется «Береги природу!» и рассчитана 12 месяцев. Работа организуется по трем направлениям:

1. Работа с детьми.
2. Работа с родителями.
3. Работа с педагогами.

Содержательные материалы программы предназначены для детей старшего дошкольного возраста, родителей и педагогов. Они могут использоваться как в ходе экологического воспитания детей, так и для повышения профессионального уровня педагогов, формирования родительской компетентности по проблеме экологического воспитания детей. Программа «Береги природу!» может быть реализована как в очном формате взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса, так и в дистанционном. Содержательные материалы разработаны на основе принципа вариативности и адаптивности к различным условиям организации воспитательно-образовательного процесса. В программе учтены особенности организации дистанционного взаимодействия детей, родителей и педагогов.

Программа «Береги природу!» включает в себя организацию деятельности детей, родителей и педагогов в следующих формах и видах деятельности: совместная деятельность старших дошкольников с педагогом, самостоятельная деятельность воспитанников, совместная деятельность с родителями, работа с педагогами и родителями.

Содержательная часть программы включает такие блоки:

1. Блок № 1 «Что мы знаем о природе?». Цель организации мероприятий – формирование экологических представлений и знаний у старших дошкольников, умений обобщать и анализировать их, оценивать факты и явления экологической действительности.

2. Блок № 2 «Ценность природы». Цель организации мероприятий – формирование восприимчивости к миру природы, развитие чувственной сферы, эмпатии, системы ценностей и ценностных ориентаций личности, эмоционально-чувственного отношения к природе.

3. Блок № 3 «Заботимся о природе». Цель организации мероприятий – формирование действенно-практических экологических умений и навыков.

Перечисленные блоки включают организацию бесед, решение развивающих проблемно-практических и проблемно-игровых ситуаций, выполнение экологических упражнений, организацию занятий, авторских дидактических игр, интерактивных игр, экологических опытов, конкурсов и других видов деятельности в соответствии с темой блока. Работа с педагогами и родителями заключается в проведении консультаций, семинаров, вебинаров, мастер-классов, деловых игр и т.д. Такой подход позволяет воздействовать на всех участников программы, создавая

целостную образовательную среду. К примеру, блок № 1 включает такие беседы с детьми, как: «В какие игры играют животные?», «Как делают зарядку наши меньшие друзья?», «Как лесные звери проводят зиму в лесу?», «Зачем кормушки птицам?» и т.д.; проблемно-игровые ситуации «Почему нет яблок на яблоне?», «Рыбки и водопроводная вода» и др.; авторские дидактические игры «Кому нужно солнце, а кому – нет?», «Что такое горы?» и т.д.; семинар-практикум для родителей «Путешествие в экологию»; консультация для педагогов «Значение наблюдений в экологическом воспитании дошкольников», мастер-класс для педагогов «Экологическое общество» и др.

Эффективность программы оценивается на основе использования следующих диагностических методик:

1. Методика выявления уровня экологической воспитанности Т. В. Хабаровой и Н. В. Шафигуллиной [4].

2. Методика «Ценностное отношение к природе» Н. Н. Кондратьевой [2].

3. Усовершенствованная методика Р. Р. Калининой – диагностическое задание «Труд в природе» [1].

4. Диагностическая методика экологически правильного отношения к природе Л. В. Моисеевой – диагностические задания «Интерес к природе», «Эмоциональное отношение к природе», «Соотнесение уровня экологических знаний и характера поведения в природе» [3].

Заключение. Программа «Береги природу!» является теоретически и методически обоснованной и охватывает все направления формирования экологической воспитанности детей. Она основана на учете когнитивного, эмоционально-ценностного, поведенческого аспектов. Целостный подход к реализации программы является гарантом ее эффективности.

Список литературы

1. Калинина, Р. Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду / Р. Р. Калинина. – Москва : Сфера, 2020. – 140 с. – ISBN 978-5-9268-1080-3
2. Кондратьева, Н. Н. «Мы». Программа экологического образования детей / Н. Н. Кондратьева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2015. – 229 с. – ISBN 5-89814-057-3
3. Моисеева, Л. В. Диагностические методики в системе экологического образования / Л. В. Моисеева. – Екатеринбург : Издательство Уральского государственного профессионально-педагогического университета, 2018. – 166 с. – ISBN 5-7488-0244-9
4. Хабарова, Т. В. Планирование занятий по экологии и педагогическая диагностика экологической воспитанности дошкольников / Т. В. Хабарова, Н. В. Шафигуллина. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2011. – 128 с. – ISBN 978-5-89814-543-9

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Курганская О.А., Горун А. Ю., ORCID 0009-0000-3245-9500

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

shikera79@mail.ru

Введение. Формирование сенсорных эталонов в младшем дошкольном возрасте является одним из условий полноценного развития ребенка. В указанный период дошкольного детства дети осваивают новые по содержанию, структуре и характеру обследовательские действия, постепенно овладевают общепринятыми образцами свойств предметов [3, 4]. В данный период времени взрослым необходимо так организовать игровую деятельность детей, чтобы она выступала не только в качестве развлечения, но и способствовала их всестороннему развитию. Достичь этой цели позволяет организация разнообразных дидактических игр [1]. С целью развития сенсорики у младших дошкольников нами организована опытно-экспериментальная работа, результатом которой стала разработка комплекса дидактических игр, рекомендуемого для применения в практической деятельности педагогами дошкольных образовательных учреждений.

Цель исследования – разработка комплекса дидактических игр и описание результатов исследования по формированию сенсорных эталонов у младших дошкольников в процессе дидактических игр.

Основная часть. Формирование сенсорных эталонов у детей является одним из приоритетных направлений деятельности педагогов дошкольного образования. В ходе педагогического эксперимента нами выявлено, что у обследуемой группы детей сенсорные эталоны сформированы недостаточно. Поэтому, организована работа по формированию сенсорных эталонов у 2-4-летних детей в процессе дидактических игр.

Разработанный авторский комплекс дидактических игр включает следующие направления формирования сенсорных эталонов: «форма предмета», «размер», «цвет», «звук», «материал».

С целью формирования сенсорного эталона «форма предмета» в комплекс дидактических игр включены следующие задания: «Наряди матрешку» (цель – научить узнавать, называть формы и цвета), «Подбери домик для фигурки» (цель – научить воспитанников узнавать и называть основные формы, соотносить фигурки с «домиками» по заданным критериям (форме)), «Сложи предмет из фигур по образцу» (цель – научить младших дошкольников узнавать и называть геометрические фигуры,

сопоставлять фигуры по образцу, повторять его, подбирая нужные элементы)), «Ищем фигуры» (цель – научить детей различать геометрические формы, развивать умение называть предметы, которые соответствуют данным формам и цветам), «Чудо-мешочек» (цель – научить узнавать предмет с помощью того или иного анализатора, закрепить названия овощей) [2].

Для формирования сенсорного эталона «цвет» выбраны такие игры, как: «Плоская пирамида» (цель – обучение распознавать и называть цвета частей пирамидки), «Наряди матрешку» (цель – формирование у младших дошкольников умений сравнивать предметы по форме и цвету, представлений о правильности сочетания элементов – цвета и формы), «Спрячь мышонка» (цель – закрепить цветовой спектр, продолжать учить детей применять в речи названия цветов, сформировать умение группировать предметы по цвету), «Фигуркин домик» (цель – научить дошкольников узнавать и называть основные цвета, соотносить фигурки с домиками по критерию «цвет») [5], «Найди свой цвет» (цель – научить детей осуществлять действия по сигналу, развивать ориентацию в пространстве), «Подбери чашки к блюдцам» (цель – обучение отличать цвета и правильно называть цвета в разговорной речи).

Формированию эталона «размер» способствует использование следующего комплекса дидактических игр: «Плоская пирамида» (цель – обучение различать по форме и размеру элементы пирамидки), «Сравнение предметов по длине» (цель – обучение отличать и называть длину предметов, группировать предметы по длине) «А найдешь ли ты колечко?» (цель – обучение сравнивать предметы по величине путем накладывания, соотносить предметы по величине), «Упражнение «Меняющийся брусок» (цель – закреплять умение устанавливать соотношение между предметами по размеру, определять высоту и длину, познакомить с понятиями «ширина» и «толщина»), «Кто большой, кто маленький?» (цель – учить дошкольников подбирать картинки по определенному размеру).

На формирование эталона «материал» направлена следующая группа дидактических игр: «Загадочный мешочек» (цель – обучение воспитанников определять предметы на ощупь, комментировать свои предположения о том, из какого материала сделан предмет), «Кого покатаем на машине?» (цель – обучение группировать предметы по признаку «материал» (ткань, дерево и т.д.)), «Путаница» (цель – закреплять умение группировать материалы на те, которые сделаны человеком, и природные), «Угадай из чего сделано» (цель – упражнять детей группировать предметы по материалу, из которого они сделаны), «Загадай-ка» (цель – формировать у детей умение определять материал по его свойствам, учить задавать вопросы).

Для формирования эталона «звук» в комплекс дидактических игр включены следующие игровые задания: «Кто же меня позвал?» (цель –

учить младших дошкольников различать тембры голосов), «Улиточка» (цель – обучение детей узнать товарища по голосу), «Повтори также» (цель – учить воспитанников определять далеко или близко находится объект звука, а затем воспроизвести звуки различным по силе голосом), «Угадаешь или нет?» (цель – отрабатывать у детей навыки тембрового восприятия голоса (сказать фразы грустным, радостным, злым, испуганным или удивленным голосом)), «Найди нужный колокольчик» (цель – развитие звуко-высотного слуха).

В ходе опытно-экспериментальной работы все названные игры апробированы, в результате чего доказана эффективность использования разработанного комплекса у детей младшего дошкольного возраста. Описанный комплекс игр рекомендуется для применения педагогами с целью формирования сенсорных эталонов у младших дошкольников.

Заключение. Проведенное исследование показало, что внедрение разработанного комплекса дидактических игр в практической деятельности способствует развитию сенсорики у детей, формированию эталонов восприятия, включению младших дошкольников в активную деятельность по освоению окружающей действительности, совершенствованию мыслительных операций, развитию интеллектуальных и творческих способностей. Игровая деятельность детей, в основе которой лежит организация дидактических игр, способствует всестороннему развитию дошкольников, что является очень важным не только на этапе дошкольного детства, но и дальнейшего обучения и развития будущих личностей.

Список литературы

1. Барчан, Т.А. Дидактические игры от 2 до 5 лет / Т.А. Барчан. – Москва : ИД: Карапуз, 2024. – 71 с. – ISBN 462-0-73943-036-5. – EDN: SAWZNL
2. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду / А. К. Бондаренко. – 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 1991. – 157 с. – ISBN 5-09-001629-1
3. Миронова, О. В. Формирование сенсорных эталонов у младших дошкольников через дидактические игры / О. В. Миронова // Молодой ученый. – 2019. – № 35 (273). – С. 134-138. – ISSN: 2072-0297. – EDN: TLIFVB
4. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина; под ред. Г. А. Урунтаевой. – Москва : Просвещение, 1995. – 288 с. – ISBN 5-09-006457-1
5. Хохрякова, Ю. М. Сенсорное воспитание детей раннего возраста / Ю. М. Хохрякова. – Москва : Сфера, 2023. – 128 с. – ISBN 978-5-9949-1047-4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ ВЕБ-КВЕСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ДОО

Кутузова А.В., Сухаревская С.Б., ORCID 0009-0001-0531-4012

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

kutuzovaanni@yandex.ru, s.suharevskaya@mail.ru

Введение. Актуальность изучения психолого-педагогических аспектов внедрения веб-квестов в образовательный процесс дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) связана с активным внедрением инновационных технологий, среди которых особое место занимают веб-квесты, основанные на использовании интернет-ресурсов. Веб-квест – это электронный инструмент, способствующий повышению мотивации воспитанников ДОО, развитию критического мышления, а также формированию навыков информационной и коммуникационной деятельности.

Цель работы заключается в раскрытии психолого-педагогических аспектов внедрения веб-квестов в образовательный процесс ДОО.

Основная часть. Из-за активного внедрения информационных технологий в сферу образования перед педагогами и подрастающим поколением открываются новые горизонты. Веб-квесты, будучи формой организации проектной деятельности, позволяют детям дошкольного возраста осваивать новые знания, развивать востребованные навыки, такие как критическое мышление, сотрудничество и самостоятельность. В контексте дошкольного образования основное внимание уделяется не просто усвоению знаний, но и развитию личности ребенка дошкольного возраста.

О.И. Ваганова под веб-квестом понимает обучающую деятельность, в ходе которой участники исследуют определённую тему с помощью интернет-ресурсов. Как правило, веб-квесты включают в себя различные задания, которые требуют от детей дошкольного возраста поиска информации, анализа данных и работы в команде. Такая работа способствует активному обучению и вовлечению каждого дошкольника в процесс познания. Педагогу также легче отследить достижения, оценить прогресс всех воспитанников, в результате чего повышается эффективность образовательного процесса [1].

Веб-квесты способствуют развитию важных психологических качеств, среди которых: самостоятельность, критическое мышление, коммуникативные навыки. Самостоятельность проявляется в том, что воспитанники оказываются в условиях, требующих принятия решения и поиска ответов на поставленные вопросы. Анализ информации из различных источников и ее даже элементарная оценка пробуждает критическое мышление, помогает детям развивать способность критически

оценивать полученные данные. Для развития этих качеств не требуется навыка чтения у детей, каждое задание может быть адаптировано для различной возрастной группы через наглядность и аудио сопровождение. Например, веб-квест может содержать 3 последовательных задания: соединить картинку животного со звуком, а после – опередить, где живет каждое из них. Подобная работа может быть проведена и в формате проектной работы в командах, чтобы воспитанники учились слушать других, выражать свои мысли и находить компромиссы [3].

Для успешного проведения веб-квестов требуется наличие компьютеров или планшетов с доступом в интернет, однако на первых порах можно проводить групповую работу с выводом заданий на доску через проектор, знакомя детей с азами веб-квестов. Также воспитатели должны быть готовы к использованию новых технологий и методик, что требует дополнительного обучения для расширения их знаний и навыков. Наконец, создание качественных веб-квестов требует времени и усилий, а также знаний о том, как правильно структурировать задания, что может вызвать затруднения у некоторых педагогов. Следовательно, внедрение веб-квестов в образовательную систему требует многих усилий [2].

Нами была организована проектная деятельность детей старшего дошкольного возраста средствами веб-квеста на тему «Родной и любимый город Донецк!». Результатами использования данной технологии явилось проведение онлайн-выставки совместных творческих работ детей и родителей, созданных в редакторах на компьютере на тему «Новый год в любимом городе», онлайн-выставка фотографий, рисунков и видео на тему «Уютный Донецк», разработка презентации «Роза как символ Донецка» и тематическая выставка поделок.

Задания веб-квестов выполнялись детьми совместно с родителями. Например, выполняя задание на тему «Расскажи о себе», дети рассказывали о себе, используя фотографии, рисунки или видео. Рассказ фиксировался родителями, наглядный материал дети с родителями подбирали вместе. Многие воспитанники выбрали формат с фотографиями, на которых запечатлены важные моменты своей жизни: семейные праздники, поездки на природу, занятия любимыми хобби.

Рассматривая тему «Уютный Донецк», дошкольники презентовали любимые места для прогулок, используя фотографии, рисунки или видео. Место, которое наиболее интересно воспитанникам, они выбирали сами. Наглядный материал дети с родителями подбирали вместе. В результате выполнения задания воспитанники продемонстрировали удивительное разнообразие любимых мест для прогулок в родном городе. Каждая работа была уникальной и отражала индивидуальные предпочтения детей, а также их связь с окружающей средой. Большая часть воспитанников выбрали фотографический формат, представив снимки своих любимых уголков Донецка.

В результате выполнения задания «Новый год в любимом городе» наши воспитанники проявили невероятное творчество и креативность, создавая свои уникальные изображения главной елки Донецка с использованием компьютерных редакторов для рисования.

Выполняя задание на тему «Деревья нашего города», воспитанники проявили творческий подход и оригинальность, создавая работы, которые отражают красоту и разнообразие растительности Донецка. В этом проекте дети использовали разные техники, включая коллажи, фотографии и гербарии.

Работая над темой «Многогранный Донецк», наши воспитанники создали разнообразные работы, которые отражают достопримечательности и культурное наследие Донецка. Воспитанники с родителями использовали интернет-ресурсы для поиска изображений, что позволило им познакомиться с городом и развивало навыки работы с информацией. Участники выбирали и очень известные, и менее известные места. Некоторые дети исследовали исторические здания и памятники, такие как старинные церкви и архитектурные ансамбли, добавив историческую глубину своим проектам.

Для знакомства с историей и культурой своего города, мы организовали игру «Поход в музей». Дети самостоятельно выбирали направление музея (например, история города, народные промыслы, профессии родного края или знаменитые люди). Затем вместе с родителями подбирали экспонаты и проводили виртуальную экскурсию.

Заключение. Веб-квест – это средство обучения, предполагающее использование интернет-ресурсов для решения задач и поиска информации, развития исследовательских навыков детей дошкольного возраста. Веб-квест позволяет развивать у дошкольников умения самостоятельной работы, поиска информации, анализа и применения полученных знаний для решения задач, а также направлен на развитие критического мышления и коммуникативных навыков дошкольников.

Список литературы

1. Ваганова, О.И. Использование скрайбинга и веб-квеста в образовательном процессе / О.И. Ваганова // БГЖ. – 2021. – №2 (35). – С.80-84.
2. Немых, О.А. Технологические особенности создания веб-квестов для использования в учебном процессе / О.А. Немых // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2021. – №1. – С.55-57.
3. Шкут, И. Н. Приобщение детей старшего дошкольного возраста к здоровому образу жизни посредством квест-технологий / И. Н. Шкут // Конструктивизм в психологии и педагогике. – Уфа: Аэтерна, 2021. – С. 107-111. – EDN FIVPNB.

ФОРМИРОВАНИЕ СРЕДЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ И ПРИЛОЖЕНИЙ

Матузова И.Г. канд. пед. наук, ORCID 0009-0006-1274-106X,

Смоляк Н.А., ORCID 0009-0004-8620-166X

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

i.matuzova25.11@mail.ru, nataliya.smolyak.26@gmail.com

Введение. В работе рассматривается практический аспект использования цифровых платформ как эффективного механизма формирования условий для успешного познавательного развития детей дошкольного возраста.

Цель исследования заключается в выявлении оптимальных путей эффективного использования цифрового инструментария для достижения высокого уровня подготовки детей, включая когнитивное развитие, формирование основ научного мировоззрения и навыков самостоятельной учебной деятельности.

Полученные выводы будут полезны для методистов и преподавателей дошкольных образовательных организаций, разработчиков учебных материалов и создателей электронных сервисов, а также родителей, стремящихся обеспечить своим детям качественное образование и полноценное развитие в период детства.

Основная часть. В эпоху интенсивного развития информационных технологий всё большее значение приобретают цифровые платформы, способные выступать действенным инструментом в формировании условий для успешного познавательного развития детей [1]. Осваивая эти платформы, дети обретают возможность свободного доступа к огромному количеству образовательных ресурсов, совершенствованию навыков и приобретению новых знаний [5]. Данная практика призвана решить ряд задач, стоящих перед педагогами и родителями:

- увеличение интереса детей к обучению;
- повышение качества образовательного процесса;
- формирование необходимых компетенций и навыков;
- поддержка индивидуального подхода к каждому ребёнку;
- преимущества использования цифровых платформ.

Преимущества цифровых платформ очевидны, многообразны и охватывают сразу несколько направлений развития детей:

- индивидуализация обучения: современные платформы позволяют настроить образовательный процесс под нужды каждого ребёнка, учитывая

его сильные и слабые стороны. Учёт предыдущего опыта и уровня знаний делает обучение целенаправленным и комфортным;

- многообразие форматов: учебные материалы представлены в виде игр, викторин, графических и анимационных изображений, что способствует лучшему восприятию информации и удерживанию внимания ребёнка;

- интерактивность: возможность взаимодействия с объектами, ситуационное моделирование и интерактивные задания активизируют мыслительные процессы и стимулируют познавательную активность;

- постоянный мониторинг прогресса: автоматизированные системы сбора данных позволяют фиксировать успехи ребёнка, выявлять трудности и предлагать адресную помощь;

- подготовка к будущему: ознакомление с цифровыми технологиями готовит детей к дальнейшей жизни в высокотехнологичном обществе, где владение цифровыми инструментами станет необходимым профессиональным и бытовым навыком.

Каковы же наиболее популярные цифровые платформы для детей, используемые педагогами дошкольного и начального образования? [2]. Существует множество специализированных цифровых платформ, созданных специально для детского образования:

- платформа «Учи.ру»: предлагает интерактивные задания по русскому языку, математике, биологии и другим предметам. Система подбирает задания согласно индивидуальным показателям учащегося;

- платформа «Skyeng Junior»: английский язык для детей с играми, песнями и диалогами, представленными в простой и увлекательной форме;

- платформа «Ребус»: интерактивные занятия для детей дошкольного возраста, нацеленные на развитие памяти, внимания, воображения и логического мышления;

- платформа «Математическая тропинка»: занимательные игры, направленные на тренировку арифметических навыков и развитие абстрактного мышления у детей;

- «Родничок»: научно-развлекательный портал, дающий возможность изучать природу, космос, историю и культуру в лёгкой и непринуждённой манере;

- «Юрайт»: большая база электронных учебников и пособий, которые можно адаптировать под любые запросы [3].

Для того, чтобы цифровые платформы приносили максимальный эффект, в организации работы с ними необходимо соблюдение нескольких ключевых правил:

- Плановость: необходимо планировать регулярное посещение платформ, постепенное введение новых тем и поэтапное увеличение степени сложности заданий.

- Мониторинг прогресса: систематический анализ успехов и трудностей ребёнка, использование статистики, собранной платформами, чтобы вовремя заметить пробелы и исправить ситуацию.

- Соблюдение баланса: не допускать избыточного использования технологий, внедрять платформы в общий образовательный процесс плавно, оставляя достаточно времени для живого общения и активных игр.

- Партнёрство с родителями: привлечение родителей к работе с платформами, доступные рекомендации по использованию тех или иных ресурсов, создание единой образовательной стратегии [4].

Практический опыт внедрения цифровых платформ показывает значительные положительные результаты, такие как рост мотивации к обучению, выражающийся в повышенной вовлеченности и интересе к учебному процессу; укрепление академических навыков, таких как логика, память, концентрация внимания; улучшение результатов диагностик и промежуточных испытаний; выравнивание стартового уровня подготовки среди детей разной степени одарённости.

Заключение. Практика показывает, что цифровые платформы являются эффективным инструментарием и уже необходимым условием в познавательном развитии детей. Активное внедрение таких платформ способствует повышению качества образования, стимулирует развитие ребенка и увеличивает эффективность всей образовательной системы. Важно учитывать потребности каждого ребенка, подбирать подходящие ресурсы и грамотно регулировать процесс обучения, тогда цифровые технологии станут мощным рычагом для раскрытия талантов и подготовки будущих поколений к успешной жизни в меняющемся мире.

Список литературы

1. Афанасьева, Н.В. Информационные технологии в образовательном процессе / Н.В.Афанасьева, Е.Ю. Данилова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6. – С. 11–15.
2. Барина, И.А. Использование цифровых технологий в дошкольном образовании / И.А. Барина. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2021. – № 3. – С. 124–130.
3. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. / Л.И. Божович – СПб.: Питер, 2019. – 352 с.
4. Быстрова, О.А. Инновационные технологии в дошкольном образовании: теория и практика. / О.А.Быстрова – Москва: Академия, 2021. – 240 с.
5. Казакова, О.Б. Развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в условиях цифровой образовательной среды / О.Б. Казакова // Педагогика и психология детства. – 2022. – № 1. – С. 56–61.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЛЬТСТУДИИ КАК ОДНОГО ИЗ МОДУЛЕЙ STEAM-ТЕХНОЛОГИИ

Полын Л.Н., ORCID 0000-0003-1362-6283

УО «Мозырский государственный педагогический университет
имени И.П. Шамякина», г. Мозырь, Республика Беларусь
maliumba@mail.ru

Введение. Современное образование нацелено на формирование у подрастающего поколения компетенций, необходимых для жизни в динамично меняющемся мире. Ключевое место среди них занимает системное мышление – способность воспринимать любой объект или процесс как целостную систему, видеть его структуру, взаимосвязи элементов и прогнозировать последствия изменений. Формирование основ системного мышления наиболее эффективно в дошкольном возрасте, когда ведущим видом деятельности является игра, а познавательные процессы обладают высокой пластичностью. Интегративная образовательная технология STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics), объединяющая естественные науки, технологии, инженерию, искусство и математику, предоставляет уникальные возможности для решения этой задачи. Одним из её наиболее продуктивных модулей выступает мультстудия, которая позволяет в игровой, проектной деятельности формировать у ребенка целостное представление о мире как о системе взаимосвязанных процессов.

Цель работы – обосновать потенциал мультстудии как модуля STEAM-технологии в формировании основ системного мышления у детей дошкольного возраста.

Основная часть. Системное мышление представляет собой метапредметный навык, позволяющий анализировать, структурировать и синтезировать информацию, выявлять причинно-следственные связи и рассматривать объекты в их развитии. Данный навык позволяет интегрировать знания из различных областей, переходить от частного к общему и находить оптимальные решения в условиях сложных и изменяющихся ситуаций. В образовательном контексте системное мышление выступает как инструмент не только для осмысления информации, но и для построения новых концептуальных моделей, формирующих основу научного познания и практической деятельности.

Для дошкольника это проявляется в способности понять, что для создания любого объекта или достижения результата (например, постройки домика из кубиков или приготовления салата) необходим определенный набор элементов (ресурсов), этапов (алгоритм) и условий.

STEAM-технология, будучи по своей сути интегративной и проектной, создает естественную среду для развития такого мышления. Мультстудия, в свою очередь, является её концентрированным выражением, так как процесс создания мультфильма – это миниатюрная, но полноценная проектная система [1, с. 83]. Он представлен системой взаимосвязанных этапов.

1. Замысел (Science, Art): разработка идеи, сюжета, персонажей. Дети учатся видеть целое (будущий фильм) до его реализации, определять его основные элементы. Перед созданием мультфильма «Как гусеница стала бабочкой» дети совместно с педагогом обсуждают и рисуют «карту истории»: яйцо → гусеница → питание листьями → рост → кокон → бабочка. Это помогает им увидеть не отдельные стадии, а единый процесс развития – систему жизненного цикла.

2. Создание героев и декораций (Engineering, Art): конструирование, лепка, рисование. На этом этапе дети понимают, что персонаж – это система (голова, туловище, конечности), а декорация – это среда, в которой будут взаимодействовать элементы системы. Создавая персонажа медведя из пластилина, дети обсуждают, из каких частей он состоит (голова, лапы, туловище) и как эти части должны быть соединены, чтобы он был устойчивым и его можно было двигать (система «Конструкция»). Для леса они создают подсистемы: «Деревья», «Кусты», «Река», понимая, что вместе они образуют единую среду – «Лес».

3. Съемка (Technology): покадровая анимация. Ключевой этап для понимания системной динамики. Дети на практике усваивают, что изменение положения одного элемента (персонажа) на одном кадре приводит к изменению всей системы (сцены) в следующем кадре, формируя движение и развитие сюжета. Это наглядная модель причинно-следственных связей. Ребенок двигает пластилинового зайца к нарисованной морковке. Педагог задает наводящие вопросы: «Если мы передвинем зайца на один шаг, что произойдет с расстоянием до морковки? А если он возьмет морковку, как изменится картинка?». Ребенок видит, что его единичное действие (шаг) – это причина, которая ведет к следствию (уменьшение расстояния до цели).

4. Озвучивание и монтаж (Technology, Art): добавление звуков, музыки, склейка кадров. Дети видят, как отдельные подсистемы (визуальный ряд, звуковой ряд) объединяются в единый целостный продукт – мультфильм. Дети подбирают звуки дождя, ветра и птиц для сцен своего мультфильма. Они видят, что без звуковой подсистемы картинка кажется «неживой», а с ее помощью система «Мультфильм» становится завершенной и эмоционально окрашенной.

Таким образом, каждый этап работы в мультстудии представляет собой подсистему в общей системе «Создание мультфильма». Ребенок, участвуя в этом процессе, невольно осваивает системный подход: он учится

планировать (видеть цель), структурировать деятельность (выделять этапы), понимать взаимозависимость элементов (без декораций нет сцены, без кадров нет фильма) и оценивать конечный результат как продукт совместной работы всех подсистем.

Интеграция мультстудии в образовательный процесс детского сада позволяет реализовать деятельностный подход, когда знания не даются в готовом виде, а добываются ребенком в ходе самостоятельной или совместной деятельности. Это полностью соответствует духу природосообразного воспитания, так как опирается на естественную для дошкольника потребность в игре, творчестве и преобразовательной деятельности. Более того, это экологично ввиду органичности для него таких видов деятельности и их безопасности [2, с. 17]. Создавая мультфильм о смене времен года, ребенок начинает видеть не просто отдельные явления (снег, дождь, листопад), а циклическую систему, в которой одно явление закономерно сменяет другое. Работая над мультфильмом по мотивам сказки «Теремок», он анализирует систему персонажей и их взаимоотношений, где появление каждого нового героя изменяет сложившуюся в теремке структуру.

Заключение. Мультстудия, выступая эффективным модулем STEAM-технологии, представляет собой мощный инструмент формирования основ системного мышления у дошкольников. Она создает условия, в которых абстрактное для ребенка понятие «система» становится осязаемым и понятным через практическую, лично значимую деятельность. Процесс создания мультфильма учит детей видеть целое и его части, планировать свои действия, понимать логику последовательности и взаимосвязи, что является фундаментом не только для будущей учебной деятельности в школе, но и для формирования целостного, гармоничного взгляда на мир. Дальнейшее развитие этого направления видится в разработке конкретных методических комплексов, интегрирующих мультстудию в различные образовательные области программы дошкольного образования [3, с. 94].

Список литературы

1. Петрова, А. А. Мультстудия «Я творю мир»: методическое пособие для педагогов дошкольного образования / сост. А. А. Петрова, С. И. Васильева. – СПб.: Детство-Пресс, 2021. – 96 с.
2. Болбас, Г. В. Экологичность образования: содержательно-сущностный аспект / Г. В. Болбас // Педагогические и экологические аспекты перехода к устойчивому развитию: матер. Междунар. науч.-практ. конф. (Арзамас, 25 нояб. – 3 дек. 2017 г.). – Арзамас: Арзамас. филиал ННГУ, Нижегород. обл. общ. орг-ция «Компьют. эколог. центр», Инициат.-проект. группа «Кессельберг», 2018. – С. 17–20.
3. Шаехова, Р. К. Реализация STEM-образования в детском саду и начальной школе / Р. К. Шаехова. – Казань: Познание, 2019. – 128 с.

ЭТАПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ С РОДИТЕЛЯМИ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Сипачева Е.В., ORCID 0000-0002-5918-5500,

Засадинская М.Н., ORCID 0009-0001-8339-5444

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

esipachevadongu@mail.ru, marinazasadinskaya00@mail.ru

Введение. В современную эпоху глобальной цифровизации и трансформации социальных связей вопросы нравственного воспитания подрастающего поколения приобретают особую, критически важную значимость. Современные реалии, обусловленные как объективными факторами (рост темпа жизни, повышенная занятость родителей, миграционные процессы), так и вызовами новейшего времени (опыт пандемии, повсеместное проникновение цифровых технологий в повседневность), создают новые барьеры для живого, систематического общения между педагогами и семьями. Именно эти обстоятельства актуализируют поиск гибких, эффективных и современных форматов сотрудничества, позволяющих не только сохранить, но и усилить воспитательный потенциал данного союза.

Важность такого партнерства закреплена на государственном уровне в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), который одной из своих центральных задач определяет «обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей».

Целью данной работы является определение этапов организации дистанционного взаимодействия воспитателя и родителей с целью нравственного воспитания дошкольника.

Основная часть. Организация дистанционного взаимодействия воспитателя и родителей с целью нравственного воспитания дошкольника предполагает последовательную реализацию нескольких этапов. В ходе нашего исследования мы выделили следующие четыре этапа.

Первый, *аналитико-подготовительный этап*, служит основой для всей последующей работы. Его суть состоит в том, чтобы, во-первых, определить стратегические цели и задачи взаимодействия. Для этого проводится всестороннее изучение потребностей и интересов родителей в вопросах нравственного воспитания, а также оцениваются возможности применения дистанционных форматов. Эта работа включает анализ соответствующей документации и научно-методических материалов, проведение анкетирования среди родителей с целью понять их запросы,

уровень осведомленности и техническую готовность. Полученная информация служит фундаментом для формирования тематики мероприятий и разработки детального плана дистанционного взаимодействия.

Второй этап – организационно-проектировочный. Целью данного этапа является разработка содержания, форм и методов дистанционного взаимодействия, а также создание информационной среды для эффективной коммуникации между воспитателем и родителями. Задачи этапа включают в себя: подбор и систематизацию информационного материала (статьи, презентации, видеоролики, игры, упражнения) по вопросам нравственного воспитания; разработку сценариев дистанционных мероприятий (консультаций, семинаров, мастер-классов, вебинаров, онлайн-игр и т.д.) с использованием различных форм работы (индивидуальные, групповые, коллективные); определение платформы для дистанционного взаимодействия (электронная почта, мессенджеры, социальные сети, специализированные онлайн-платформы); создание и наполнение информационного ресурса (группы в социальной сети, блога, сайта) полезной информацией для родителей.

Третий этап является практическим и посвящён непосредственной реализации плана дистанционного взаимодействия, а также активному вовлечению родителей в процесс нравственного воспитания детей. В рамках данного этапа осуществляется проведение запланированных дистанционных мероприятий, организуются индивидуальные консультации для родителей по возникающим вопросам, создаются условия для обмена опытом между семьями через чаты, телеграм-группы и беседы в социальных сетях, а также предоставляется обратная связь по результатам участия детей в различных активностях.

Как отмечает Н.В. Иванова [1], дистанционное взаимодействие между воспитателем и родителями становится актуальным и эффективным инструментом достижения целей нравственного воспитания дошкольников. При этом успешность такой работы напрямую зависит от активности родителей, их открытости к использованию современных технологий и заинтересованности в сотрудничестве с педагогами. А.А. Сидорова [2] относит к числу ключевых факторов успеха разнообразие применяемых форм и методов, их соответствие потребностям и возможностям семей, что позволяет уделять внимание индивидуальным запросам каждого ребёнка.

Особую роль играют индивидуальные консультации, в рамках которых родители получают адресную помощь: проводятся беседы, разбираются конкретные ситуации, даются рекомендации по использованию литературы и интернет-ресурсов, предлагаются задания и упражнения для детей. Коллективные вебинары направлены на повышение педагогической компетентности родителей и могут включать лекции,

презентации, дискуссии, работу в малых группах, разбор кейсов и практические задания.

Онлайн-игры и викторины вовлекают родителей и детей в совместную деятельность, способствующую формированию нравственных качеств, с использованием цифровых платформ и приложений. Е.П. Морозова [3] подчеркивает, что подобные формы работы особенно эффективны для включения родителей в образовательный процесс.

Рассылка материалов (статьи, презентации, видеоролики, памятки и рекомендации по выбору литературы и игр для детей) по электронной почте предоставляет родителям полезную информацию по вопросам нравственного воспитания.

Нами было отмечено [4], что при создании комфортной и дружелюбной атмосферы, внедрении разнообразных технологий и методов, стимулируют мотивацию к получению родителями новых знаний и позволяют повысить качество дистанционного взаимодействия.

Четвертый этап – контрольно-оценочный. Цель контрольно-оценочного этапа заключается в определении степени эффективности организованного дистанционного взаимодействия и своевременном внесении необходимых корректировок в разработанный план работы. Завершающим этапом является оценка динамики развития нравственных качеств у детей, позволяющая оценить общий эффект реализованных мероприятий.

Заключение. Подводя итог, отметим, что устойчивое дистанционное партнерство воспитателей и родителей – это значимый ресурс для воспитания нравственных качеств у детей. Оно эффективно дополняет традиционные формы работы, предлагая уникальные преимущества: доступный обмен опытом, постоянную профессиональную поддержку и удобный формат консультаций, что способствует росту компетентности семьи. Именно такой подход, сочетающий разные методы и этапы работы при активной позиции родителей, закладывает надежный фундамент для личностного развития ребенка и его благополучной адаптации в социуме.

Список литературы

1. Иванова, Н.В. Современные подходы к нравственному воспитанию дошкольников в условиях ФГОС ДО / Н.В. Иванова. – Москва: Педагогика, 2020. – 160 с.
2. Сидорова, А.А. Организация взаимодействия ДОУ с семьей в условиях реализации ФГОС ДО / А.А. Сидорова. – Екатеринбург: Альфа, 2021. – 180 с.
3. Морозова, Е.П. Дистанционные формы взаимодействия с родителями в дошкольном образовании / Е.П. Морозова. – Новосибирск: СибАК, 2023. – 64 с.
4. Сипачева, Е. В. Эмоции как фактор обеспечения успешного взаимодействия во время дистанционного обучения / Е. В. Сипачева // Донецкие чтения 2024: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : Материалы IX Международной научной конференции, Донецк, 15–17 октября 2024 года. – Донецк: Донецкий государственный университет», 2024. – С. 202-204. – EDN OKLZZK.

РОЛЬ МОДЕЛИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Стрижак Н.Г., Незговорова Н.П., ORCID 0009-0006-2061-1951

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

kotiksna1401@mail.ru, nezgovorova.n1998@mail.ru

Введение. В современном мире, характеризующемся стремительным развитием технологий и науки, особую актуальность приобретает логико-математическое развитие детей дошкольного возраста. Именно в этот период закладываются основы мышления, формируются навыки анализа, синтеза, сравнения и обобщения, необходимые для успешного обучения в школе и адаптации к быстро меняющимся условиям жизни. Также актуальность обусловлена возрастающими требованиями к уровню подготовки выпускников дошкольных образовательных учреждений.

Цель работы – рассмотреть виды и роль моделирования в формировании логико-математических навыков у дошкольников.

Основная часть. В процессе формирования логико-математических навыков у детей дошкольного возраста педагогами дошкольных образовательных учреждений используются разнообразные методы, средства и приемы. Одним из наиболее популярных и эффективных средств в современной педагогике признано моделирование, которое используется для формирования знаний, умений и навыков у дошкольников в различных сферах. Многочисленные исследования отечественных психологов (Л. А. Венгер, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков) свидетельствуют о том, что использование моделирования как средства формирования различных знаний, умений и навыков оказывает положительное влияние на интеллектуальное развитие детей дошкольного возраста. Благодаря использованию графических моделей у детей сравнительно быстро и легко совершенствуется ориентировочная деятельность, формируются перцептивные, интеллектуальные, практические действия, происходят положительные изменения в развитии мышления [2].

Моделирование включает в себя использование различных типов моделей – от простых предметных моделей до сложных абстрактных.

Использование моделирования в работе со старшими дошкольниками позволяет решать следующие задачи:

1. Развивает у детей сообразительность, умственную, интеллектуальную, познавательную активность, наблюдательность, умение сравнивать.

2. Учит вычленять главные признаки предметов, классифицировать объекты, выделять противоречивые свойства изучаемого объекта.
3. Наглядно помогает увидеть, понять связи и зависимость.
4. Способствует развитию речевых навыков, психических процессов и в целом интеллектуальному развитию дошкольников [1].

Моделирование не только помогает в формировании математических навыков, но и способствует развитию логического мышления. Использование моделей в обучении позволяет детям экспериментировать и находить решения, что развивает их аналитические способности и критическое мышление. Кроме того, взаимодействие с моделями способствует развитию навыков сотрудничества и общения, так как дети учатся работать в группах, обсуждать свои идеи и находить компромиссы.

Моделирование подразумевает использование различных моделей. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил составить классификацию моделей, используемых в процессе формирования логико-математических навыков у старших дошкольников. Классификация моделей приведена на авторской схеме (рис. 1).

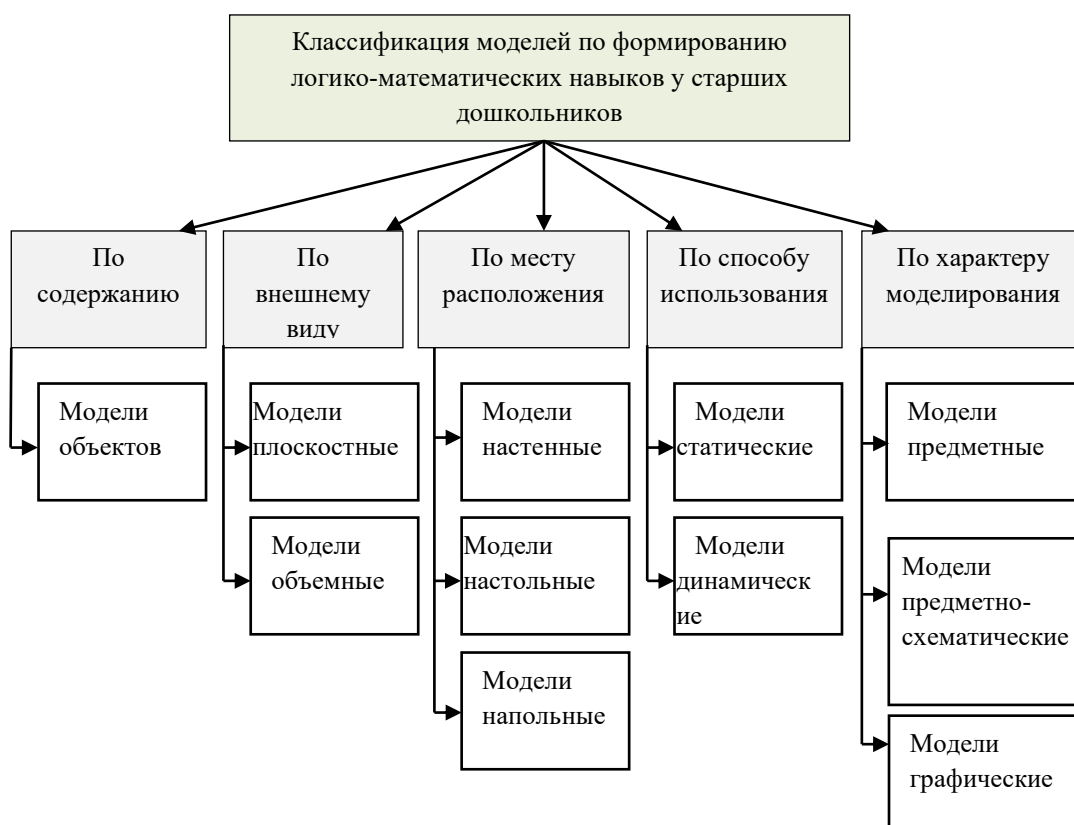


Рис. 1. Классификация моделей по формированию логико-математических навыков у старших дошкольников

На основе анализа приведенной на рис. 1 классификации можно сказать, что для настоящего исследования представляют особый интерес модели по характеру моделирования (предметные модели, предметно-

схематические модели, графические модели) и по месту расположения (модели настенные, настольные, напольные).

Настенные, настольные и напольные модели различаются размерами и местом своего расположения: настольные имеют небольшие размеры и в процессе работы дети располагают их на столе, напольные, напротив, бывают крупными, поэтому располагаются только на полу, у настенных моделей размеры могут быть любыми.

Применение моделирования в дошкольном образовании многогранно. Помимо традиционных моделей, таких как геометрические фигуры и счетные материалы, можно использовать и более сложные формы моделирования, например, графические модели (схемы, таблицы, графы) для представления информации и решения логических задач [3]. Важно научить детей читать и понимать эти модели, а также создавать их самостоятельно.

Некоторые виды моделирования, которые используют для математического развития дошкольников:

- наглядно-практическое моделирование. В его основе лежит принцип замещения: реальный предмет замещается другим предметом, либо используется его изображение или условный знак.

- моделирование чисел. Например, лепка геометрических фигур и цифр. Такой вид моделирования помогает не только математическому развитию, но и развивает мелкую моторику, тактильные ощущения.

- плоскостное моделирование. В основном этот метод применяют для усвоения порядкового счёта, а также с целью развития фантазии, мышления и творческих способностей детей.

Заключение. Следовательно, моделирование является эффективным инструментом логико-математического развития детей дошкольного возраста. Включение моделирования в образовательный процесс позволяет не только формировать у детей математические представления, но и развивать логическое мышление, умение решать проблемные задачи и готовить их к успешному обучению в школе.

Список литературы

1. Берендеева, О. В., Гордеева, А. В. Моделирование как средство формирования логико-математических представлений у детей дошкольного возраста // Наука и образование: новое время. – 2021. – № 2(55). – С. 35–39.
2. Берлин, Е. А. Интерактивные методы обучения математике дошкольников // Современное дошкольное образование. – 2020. – № 3. – С. 56-62.
3. Горюнова, Л. В. Использование моделирования для формирования математических представлений у детей дошкольного возраста // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17, № 1. – С. 96-100.

КРЕАТИВНОСТЬ КАК БАЗОВОЕ СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Тарабрина О.Б.

ГКДОУ «Детский сад № 23 г.о. Донецк», г. Донецк, РФ
sadoc23@mail.ru

Введение. Развитие креативной личности ребенка – одна из приоритетных задач учреждения дошкольного образования. Креативная личность – это индивид, обладающий высоким уровнем знаний, любопытством по отношению к новому и оригинальному. Для такой личности креативная и творческая деятельность является потребностью, а способности связаны с созданием оригинального, нового продукта.

Цель. Теоретическое обоснование проявлений креативности у детей дошкольного возраста.

Основная часть. Понятие «креативность» в психолого-педагогической литературе пока не получило единого толкования. Творческие способности, мотивационный компонент, интеллектуальный компонент – составляющие личности, рассматриваемые в основе понятия креативности.

Креативность (от англ. create – создавать, творить) – творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления и входящих в структуру одаренности как независимый фактор, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статических систем [4].

В самом общем виде креативность понимается как способность к творчеству. К. Роджерс понимает под творчеством способность обнаруживать новые способы решения проблем и новые способы выражения [6].

С точки зрения психологии, креативность присуща нестандартно мыслящему человеку, умеющему видеть проблему под разными углами.

Креативность в педагогике рассматривается как способность к творчеству, принятию и созданию нового, нестандартного мышления, генерирование большого числа оригинальных и полезных идей.

Д.Б. Богоявленская подчеркивает, что креативность является общей особенностью личности и влияет на творческую производительность независимо от сферы проявления личностной активности [2, с. 252].

В научной литературе описаны типичные черты креативной личности (способность к самостоятельному преодолению трудностей, поиску новых решений, любознательность, эмоциональная уязвимость) и компоненты

креативности (интеллектуальные способности, высокая мотивация решения задачи, настойчивость) [3, с. 433-453].

Специфичную структуру креативности предложили Л.Д. Лебедева и Н.В. Бибикина. Авторы выделяют такие структурные компоненты, как творческую направленность личности, творческое (продуктивное) мышление и совокупность общих и специальных способностей [1, с. 134].

Данные структурные компоненты обуславливают творческую деятельность дошкольников, направляют ее и проявляются в ней. Дети имеют возможность продвигаться в своем формировании через постоянное обогащение, преобразование субъективного опыта как важного источника творческого развития.

Дошкольный возраст, как отмечает Е.Ю. Миронова, – благоприятный период для развития креативности [5]. Именно в это время происходят прогрессивные изменения во многих областях, совершенствуются психические процессы, такие как внимание, память, восприятие, мышление, речь.

Предпосылками развития креативности дошкольников являются:

- Наличие у ребенка образца – творческого человека или героя, которому можно подражать.
- Демократичный стиль воспитания, позволяющий проявлять спонтанность и оригинальность. Авторитаризм, напротив, стимулирует ребенка следовать правилам без внесения в них изменений.
- Высокий интеллект, без которого креативности не бывает.
- Богатый познавательный опыт для экспериментирования как источник идей.

Становление креативной и творческой личности у детей зависит от гармоничного сочетания природных задатков и благоприятной развивающей среды.

Важным фактором успеха является также развитие эмоциональной сферы, воспитание морально-волевых качеств и приобретение дошкольниками определенных знаний, умений, навыков, которые необходимы для проявления творческого, креативного потенциала. Знания, умения и навыки являются основой развития креативного воображения, творческой фантазии.

Детское творчество – это естественное состояние ребенка, у которого пока еще не сформирована система стереотипов. Каждый ребенок может проявлять различные таланты. Кто-то показывает хорошие результаты в спортивных соревнованиях, кто-то поет; один с удовольствием танцует, другой увлеченно рассказывает друзьям о волшебных мифах и сказочных эльфах, демонстрируя богатое воображение. Многие дети с удовольствием рисуют и лепят, играют в детском театре. Чтобы вырос креативный ребенок, прежде всего необходимо пробудить в нем фантазию.

При рассмотрении креативности как творческой способности необходимо отметить, что ее развитие и проявление имеют тесную связь с интеллектом, перцептивными особенностями, которые выражаются в деятельности человека. Создание конкретных психолого-педагогических условий может способствовать развитию креативности.

Заключение. Анализ научно-педагогической литературы показывает, что в современной научно-методической мысли не существует общепринятой дефиниции креативности. Это можно объяснить сложностью самого явления креативности. Креативность можно трактовать как способность человека к творчеству, то есть созданию объективно новых материальных и духовных ценностей. Креативность как личностная особенность всегда тесно связана с творческим процессом.

Дошкольный возраст рассматривается как сенситивный период развития воображения, а также творческого потенциала личности. Креативность подразумевает не только наличие навыков нетрадиционного мышления, но и знания общепринятых правил.

Список литературы

1. Бибикова Н.В. Креативность младших школьников: контекст «развитие» / Н.В. Бибикова, Л.Д. Лебедева. Ульяновск: УлГПУ, 2004. – 180 с.
2. Богоявленская Д.Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности? /Д.Б. Богоявленская // Психология, журнал ВШЭ. – Москва. – Выпуск № 2 – том 1-2004. –URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-vyyavlyayut-testy-intellekta-i-kreativnosti> (дата обращения: 01.10.2025).
3. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М., 1965. – С. 433-456.
4. Мартыненко, Е. В., Матвиенко, В. В. Понятие и концептуальные основы креативности как творческие способности индивида: структура одаренности. / Е.В. Мартыненко, В.В. Матвиенко. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-kontseptualnye-osnovy-kreativnosti-kak-tvorcheskie-sposobnosti-individa-struktura-odarennosti> (дата обращения: 05.06.2025).
5. Миронова, Е.Ю. Формирование предпосылок духовно-творческой самореализации детей дошкольного возраста // Вестник магистратуры. – 2015. – №5-1 (44). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-predposylok-duhovno-tvorcheskoy-samorealizatsii-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 02.09.2025).
6. Роджерс, К. К теории творчества: взгляд на психотерапию. Становление человека. / К.К. Роджерс. – М., 1998. – 480 с.

Теоретико-методологические аспекты обучения и воспитания детей младшего школьного возраста

УДК 615.849

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Байрачная Е.А.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
elenabayrachna0770@yandex.ru

Введение. Модернизация института семьи и системы образования на современном этапе привели к изменению характера взаимодействия семьи и школы. Общей целью воспитания и для семьи, и для школы является создание условий для личностного развития обучающегося, создания благоприятной эмоциональной среды, где каждый ребенок сможет полностью раскрыть свой потенциал и стать успешным в будущем.

В этой связи, для достижения этой цели необходимы совместные усилия педагогов и родителей, которые создадут благоприятную среду, в которой ребенок будет чувствовать поддержку, заинтересованность и осознает ценность образования.

Цель работы – рассмотреть условия для личностного развития обучающихся через модернизацию взаимодействия семьи и школы, объединяя усилия педагогов и родителей для формирования поддерживающей эмоциональной среды, способствующей раскрытию потенциала каждого ребенка и его успешной социализации в будущем.

Основная часть. Проблема взаимодействия школы и семьи и ранее рассматривалась известными отечественными и зарубежными педагогами и психологами. Они отстаивали разные точки зрения. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что главным условием успешного развития всесторонней личности ребенка является гармоничная коллективная деятельность семьи и школы

Для успешного взаимодействия образовательного учреждения с семьей необходимо иметь четко выстроенную систему, которая включает в себя:

- психолого-педагогическое изучение семей обучающихся, их образовательных и информационных потребностей и запросов, воспитательных и культурных возможностей;

- повышение психолого-педагогических, правовых, информационных компетентностей субъектов образовательного процесса;
- создание условий для включения родителей в деятельность образовательного учреждения как равных субъектов;
- использование многообразных форм взаимодействия, наполнение их современным содержанием;
- организацию родительского всеобуча;
- формирование целостной информационной среды, способствующей сотрудничеству участников образовательного процесса.

Систему взаимодействия семьи и школы условно разделяют на три этапа.

1. Знакомство.
2. Планирование совместной деятельности.
3. Непосредственное взаимодействие.

Взаимодействие педагога начальных классов с родителями – это формирование системы доверительных отношений между учителем и родителями его учеников, основанное на сотрудничестве сторон и взаимопомощи.

Работа образовательной организации по взаимодействию с семьей проводится по следующим направлениям:

1. Педагогическое просвещение родителей.
2. Привлечение к работе по взаимодействию специалистов.
3. Организация продуктивных коммуникативных связей.

Исходя из этого можно выделить следующие формы взаимодействия педагога с родителями:

- посещение семьи;
- переписка с родителями;
- родительское собрание;
- организация совместных досуговых мероприятий;
- переписка с родителями.

Работа педагога с родителями невозможна без сотрудничества, активного вовлечения родителей в учебно-воспитательный процесс.

Деятельность педагога по взаимодействию с семьей ученика строится на принципах понимания ценности обучающегося, настрой на общение, умения строить спокойный разговор, отстаивания своей позиции, признания своих ошибок и разрушения барьеров [2].

Если учитель начальных классов будет следовать этим принципам, то ученик будет чувствовать себя комфортно, его эмоциональный настрой будет положительным, будет формироваться положительная мотивация к обучению.

Исследования показали, что очень важно во взаимоотношениях семьи и школы организовать обратную связь с семьей обучающегося. Для этого учителю необходимо систематически изучать мнение родителей. Это

происходит с использованием психолого-педагогических методов исследования (наблюдение, анкетирование, тестирование), которые дают информацию о качестве образовательного процесса [1].

Родители обучающихся – не профессиональные педагоги. Они не обладают специальными знаниями, поэтому испытывают трудности в общении с детьми, установлении контактов. Перед учителем стоит задача объединить совместные усилия и выбрать эффективные способы решения проблем, а также методы и формы такой работы.

С этой целью, для родителей существует консультация (индивидуальная и групповая), где учитель дает рекомендации. Еще одна форма взаимодействия, которую предлагают современные педагоги и психологи – родительский день, которая позволяет родителям обучающихся познакомиться с деятельностью образовательного учреждения, принять участие в мастер-классах или других мероприятиях. Эта форма может использоваться в школах интернатного типа, где дети обучаются без постоянного присутствия родителей.

На современном этапе развития информационного пространства, действуют школьные сайты, специальные страницы, которые способствуют самообразованию родителей и решению актуальных проблем воспитания детей. Их организация носит информационный характер, а также позволяет родителям познакомиться с различными аспектами развития личности ребенка, обсудить их со сторонниками на форумах.

Рассмотренные формы взаимодействия школы и семьи будут приносить успех, если между педагогами и родителями выстроятся доверительные отношения и будут основываться на высоком профессионализме учителя [4].

Заключение. Таким образом, организация эффективного взаимодействия школы и семьи – это важная и ответственная задача, требующая систематической и целенаправленной работы. Только совместными усилиями педагогов и родителей можно создать благоприятную среду для развития мотивации к обучению у младших школьников, обеспечить их успешную адаптацию к школьной жизни и подготовить к будущим успехам.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – Москва: Апрель пресс: ЭксмоПресс, 2000. – 1008 с.
2. Гордеев, Е.В., Дмитриук, М.В. Воспитание школьника в семье / Е.В. Гордеев, М.В. Дмитриук // Начальная школа. - 2015. №3.С.8-14.
3. Дуброва, В.П. Взаимодействие педагогов и родителей / В.П. Дуброва. – Мн.: Феникс, 2008. – 57 с.
4. Попова, М. Н. Социально-педагогическое партнерство школы и семьи как средство повышения родительской компетентности / М.Н. Попова. – Москва: Издательство Юрайт, 2015. – 732 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

Беличенко Т.В.,

Матузова И.Г., канд. пед. наук, ORCID 0009-0006-1274-106X

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

belichenko-01@mail.ru, i.matuzova25.11@mail.ru

Введение. Формирование экологической культуры стало важной частью образования, особенно после конференции ООН 2019 года, подчеркнувшей необходимость решения экологических проблем. Основная причина этих проблем – потребительское отношение к природе из-за недостатка экологической культуры, что подтверждается ФГОС и законом об образовании [1, с.70].

Экологическое воспитание в начальной школе имеет особое значение, закладывая основы культуры у детей и вовлекая взрослых. Однако в России недостаточно развито использование межпредметных связей для формирования экологической культуры у младших школьников.

Целью работы является исследование возможности формирования экологической культуры у младших школьников с помощью межпредметных связей и проанализировать существующие учебно-методические комплексы с точки зрения реализации этих возможностей.

Основная часть. Понятие «экологическая культура» было предложено академиком Д.С. Лихачевым в период создания им Российского научно-исследовательского института культурного и природного наследия РАН в 1991 году. В своей работе Д.С. Лихачев «Экология культуры» считал, что науку экологию нельзя ограничивать только сохранением планеты, так же важно создавать особую культурную среду, в которой человек сам будет осознавать всю ценность природы и мира в целом и, конечно, рационально оценивать свое место во всей этой системе [3, с.89]

И.Д. Зверев считал, что понятие «экологическая культура» состоит из следующих компонентов [5, с.138]

- понимание специфики и сложности природных явлений, их взаимосвязи;
- целостность знаний об окружающей среде;
- способность мыслить в границах экологической безопасности;
- следование законам, охраняющим природную среду;
- способность к созданию конструктивных этических положений, регулирующих отношения человека с окружающей его природной средой;
- готовность нести ответственность за сохранность окружающей среды.

Стремясь развить экологическую культуру у младших школьников, необходимо учитывать, что каждая возрастная группа имеет свои особенности в развитии. Однако, стоит отметить, что младший школьный возраст особенно подходит для усвоения положительного влияния экологических аспектов. Общая чувствительность может быть ослаблена или даже подавлена из-за различных негативных факторов в обществе и личной жизни, таких как урбанизация, которая отдаляет людей от природной среды обитания, и информатизация, которая лишает возможности сосредоточиться на своих собственных чувствах, переживаниях и формировании собственного мнения.

Отношение к природе может носить разные оттенки – бережное, заботливое, познавательное, эстетическое, ответственное, осознанно правильное, экономно-бережное. Педагог способен корректировать характер формируемого отношения, ставя перед собой необходимую цель и используя определенные технологии для ее достижения. Организуя учебно-воспитательный процесс на основе психологических механизмов субъектификации, субъективного отношения к природным объектам, можно добиться хороших результатов в формировании экологической культуры младших школьников [2, с.78].

В настоящее время, в свете актуальных экологических проблем, целью экологического воспитания на начальном этапе школьного обучения становится формирование у детей основных научных и образных представлений о взаимосвязях человека и окружающей среды. Важным аспектом является также развитие ценностных установок, чтобы дети понимали важность бережного отношения к явлениям и процессам биосферы. Они должны осознавать нравственные ограничения и предписания, касающиеся природной среды и человека. Кроме того, необходимо формировать начальный опыт здорового образа жизни и природоохранной деятельности в ближайшем экологическом окружении ребенка.

Важно отметить, что проблема межпредметных связей не нова для педагогики. Уже в разные периоды истории педагогической науки такие выдающиеся ученые, как Я. А. Коменский, Д. Локк, И. Гербарт, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, ставили задачу использования межпредметных связей в учебном процессе. В настоящее время эта проблема остается актуальной и требует особого внимания педагогов.

На наш взгляд, наиболее точное определение категории «межпредметные связи» дано Г. Ф. Федорцом: «Межпредметные связи есть педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и 15 методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих

образовательную, развивающую и воспитательную функции в их органическом единстве» [4, с.30].

В ходе исследования, были изучены учебно-методические комплексы (УМК) для начальной школы, а именно «Перспектива» и «Школа России». Анализ показал, что УМК «Школа России» содержит меньше заданий, связанных с формированием экологической культуры через межпредметные связи, по сравнению с УМК «Перспектива».

В рабочих тетрадях УМК «Школа России» часто встречаются повторяющиеся задания: стихотворения на уроках русского языка, направленные на развитие эстетического отношения к природе, задачи на уроках математики с упоминанием живых объектов. На уроках литературы дети знакомятся с произведениями о природе, однако акцент делается на наслаждении красотой, а не на стремлении защищать природу. Эти задания не всегда учитывают возрастные особенности детей, которые играют важную роль в формировании экологической культуры.

УМК «Перспектива» представляет более разнообразные задания, расширяющие кругозор детей в области природоведения и экологии. Однако количество таких заданий все еще недостаточно.

В данных УМК межпредметные связи используются преимущественно для развития личности ребёнка: его интересов, способности применять

Таким образом, анализ двух учебно-методических комплексов показал, что проблеме развития экологической культуры учащихся посредством межпредметных связей уделяется недостаточное внимание. Часто связь устанавливается только с одним предметом. Эта задача полностью ложится на плечи педагога: создавать собственные задания, наполнять уроки экологическим содержанием и обеспечивать взаимодействие детей с природой. Это способствует формированию экологической культуры и развитию детей, но значительно усложняет подготовку учителя к уроку.

Заключение. В современном обществе невозможно достичь положительных изменений в экологической ситуации на планете без изменений в культуре. Экологическая культура играет ключевую роль в приведении деятельности человека в соответствие с законами биосферы и общества. Поэтому экологическое образование становится приоритетным в развитии современного общества, что подтверждается законодательством, таким как закон «Об образовании» и Федеральный закон №7 «Об охране окружающей природной среды» в Российской Федерации.

Следовательно, мы считаем, что формирование экологической грамотности должно начинаться с младшего школьного возраста, чтобы обеспечить развитие экологического сознания. Младшие школьники должны овладеть элементарными правилами и нормами поведения в

окружающей среде, освоить основы экологической грамотности и осознать важность сохранения целостности окружающего мира.

Список литературы

1. Вдовина А.В. Экологическое воспитание младших школьников на межпредметной основе / А.В. Вдовина. – Приоритетные направления развития науки и образования. 2015. – № 4 (7). – С. 70.
2. Вергелес Г.И. Формирование учебной деятельности младших школьников на основе межпредметных связей / Г.И. Вергелес. – Санкт-Петербург, 1987. – С. 78.
3. Руденко А.А., Дьякова А.А., Химчик А.В. Педагогические условия формирования экологической культуры у младших школьников на уроках "окружающий мир" / А.А. Руденко, А.А. Дьякова, А.В. Химчик. – Вестник научных конференций. – 2023. – № 6-1 (94). – С. 89.
4. Суранова Т.А., Журавлев А.В., Васякина Л.С. Формирование экологической культуры младших школьников посредством использования межпредметных связей / Т.А. Суранова, А.В. Журавлев, Л.С. Васякина. – Обществознание и социальная психология. – 2022. – № 9 (39). – С. 30.
5. Топор А.В., Черней Н.Д. Педагогические условия формирования экологической культуры младших школьников / А.В. Топор, Н.Д. Черней // Педагогическое мастерство. Материалы IV Международной научной конференции. – Буки-Веди. 2014. – С. 138.

УДК 37.03

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ХАРАКТЕРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Борисюк М.В., канд. биол. наук,
Карпушина И.В., ORCID 0009-0009-4873-6328
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
inna.karpushina.82@bk.ru

Введение. В современном мире, когда роль школы в формировании всесторонне развитой личности непрерывно возрастает, учителю начальных классов крайне важно максимально использовать все возможности не только урочной, но и внеклассной работы для повышения эффективности процесса обучения и воспитания младших школьников.

Внеклассная работа является неотъемлемым и обязательным компонентом образовательного процесса начальной школы, поскольку она способствует решению ключевых задач воспитания, формированию мировоззрения, углублению связи теории с практикой, развитию интересов и творческих способностей обучающихся.

В условиях модернизации системы образования возникает необходимость повышения качества обучения и воспитания,

первостепенное значение приобретает тесная взаимосвязь всех элементов образовательного процесса, как в урочное, так и во внеурочное время.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, внеклассная работа, наряду с внеурочной деятельностью, ориентирована на развитие личности и создание стимулирующей среды, способствующей активизации социальных, интеллектуальных и творческих интересов учащихся во внеурочное время. Успех педагогической деятельности учителя напрямую зависит от методически грамотной организации работы по каждому направлению развития личности [1].

Учителя начальных классов традиционно стремятся расширить объем знаний по предмету за счет внеклассной работы. Именно они выступают организаторами и вдохновителями исследовательской деятельности младших школьников в области познания окружающего мира. Однако, педагогический опыт показывает, что особенности организации внеклассной работы часто недооцениваются.

Таким образом, **целью** нашего исследования является выявление особенностей внеклассной работы по окружающему миру на основе глубокого теоретического анализа доступной информации по данной теме.

Основная часть. Внеклассная работа – это добровольная деятельность учеников под руководством педагога, направленная на развитие познавательных интересов и творческой активности. От внеурочной деятельности её отличает добровольный характер и ориентированность на интересы учащихся, при этом учитываются возрастные особенности. Основная цель – расширение кругозора и развитие личностных качеств с учетом индивидуальных интересов, что способствует развитию способностей учеников [3].

Внеклассная работа играет важную роль в формировании исследовательских умений и профессиональной ориентации школьников. Природоведческая внеклассная работа способствует развитию интереса к естественным наукам, углубляет знания, полученные на уроках, и воспитывает бережное отношение к природе.

Содержание внеклассной работы связано с образовательным стандартом и учебной программой, но не направлено на их выполнение. Это существенно отличает её от обязательной учебной деятельности.

Внеклассная работа не регламентирована жесткими временными и возрастными рамками. Продолжительность занятий и состав групп определяются индивидуально, учитывая содержание занятия и необходимые условия.

Внеклассная работа может быть организована в школах при поддержке внешкольных учреждений, таких как дома детского творчества и станции юных натуралистов, а также на базе домов и дворцов культуры и музеев, где могут быть организованы занятия на естественнонаучные темы.

Подробнее рассмотрим особенности организации внеклассной работы в рамках изучения предмета «Окружающий мир», изучение которого ориентировано на достижение следующих целей:

- развитие умений наблюдать, характеризовать, анализировать, обобщать, рассуждать, решать творческие задачи;
- освоение знаний об окружающем мире, единстве и различиях природного и социального, о человеке и его месте в природе и обществе;
- воспитание позитивного эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, экологической и духовно-нравственной культуры, патриотических чувств; потребности участвовать в творческой деятельности в природе и обществе, сохранять и укреплять здоровье [1].

Внеклассная работа по данному предмету осуществляется по нескольким направлениям воспитательного и образовательного характера: героико-патриотическое и нравственное воспитание; формирование толерантного отношения к природе и уважения к традициям разных народов; развитие экологической культуры и мотивация к охране окружающей среды; формирование навыков личной гигиены и выживания в экстремальных ситуациях.

Ключевым элементом является экологическое воспитание, цель которого – формирование ответственного отношения к окружающей среде на основе экологического сознания. Это включает в себя соблюдение принципов природопользования, пропаганду идей его улучшения и активное участие в изучении и охране природы родного края [2].

Природа понимается не только как внешняя среда, но и как включающая в себя самого человека. Ответственное отношение к природе – это понимание законов природы, соблюдение нравственных и правовых норм природопользования, активная деятельность по охране окружающей среды, пропаганда бережного отношения к природе и борьба с негативным воздействием на неё. Важным условием является организация научной, нравственной, правовой, эстетической и практической деятельности учащихся, направленной на изучение и улучшение отношений между человеком и природой.

Внеклассная работа экологической направленности включает в себя познавательные экскурсии в природу, в зоопарки и ботанические сады, создание экологических троп, исследовательскую работу, сбор гербариев, беседы, экологические игры, конкурсы и посильную общественно полезную деятельность.

Заключение. Внеклассная работа играет важную роль в воспитании у детей любви к знаниям, к труду, к природе. Правильно организованная внеклассная работа позволяет удовлетворить разнообразные индивидуальные запросы и интересы детей, разумно организовать их досуг. Кроме того, такая работа помогает школьникам видеть, понимать и ценить красоту природы, формирует эстетическое отношение к окружающему миру.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [утвержденный приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. Редакция с изменениями № 467 от 18.06.2025] – URL: https://maoush60.gosuslugi.ru/netcat_files/33/46/FGOS_NOO.pdf (дата обращения: 30.09.2025).
2. Карпушина, И.В. Формирование экологических знаний младших школьников в проектной деятельности / И.В. Карпушина, Л.Е. Надеина // Драйверы развития общего и профессионального образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, – Павлово: Павловский филиал ФГАОУ ВО "Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского", 2021. – С. 282-288. – EDN DJUTNC.
3. Чоботова, С.О. Воспитание любви к Родине во внеурочной деятельности / С.О. Чоботова, М.В. Борисюк // Актуальные проблемы начального общего образования: теория и практика : материалы II Международной научно-практической конференции. – Чита: Забайкальский государственный университет, 2017. – С. 146-149. – EDN YLEPRS.

УДК 37.015.3-053.5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Бушнева Л.С., ORCID 0009-0004-9814-6151

ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи»,
г. Мариуполь, ДНР, РФ
l.bushneva@mgumariupol.ru

Введение. Младший школьный возраст – ключевой период в формировании личности ребенка. Именно в это время закладываются его моральные принципы, развиваются умственные способности, формируются взгляды на мир и отношения с окружающими. Педагогическая задача состоит в том, чтобы создать благоприятную среду для всестороннего развития ребенка, помочь ему раскрыть свои таланты и приобрести качества, необходимые для успешной жизни в обществе. Младший школьный возраст предоставляет отличную платформу для планомерного и всестороннего развития личности, охватывающий патриотический, нравственный, эстетический спектр воспитания. Фундамент, сформированный в сознании ребенка в этом возрасте, обладает особой крепостью.

Основная часть. Младший школьный возраст охватывает период жизни ребенка с 6-7 до 10-11 лет. Психическое и телесное становление ученика младших классов существенно определяется его анатомическими и физиологическими чертами, а также тем, насколько взрослые принимают во

внимание эти особенности в процессе обучения и воспитания. Каждый возрастной этап характеризуется особым положением ребенка в системе принятых в данном обществе отношений. В соответствии с этим жизнь детей разного возраста наполняется специфическим содержанием: особыми взаимоотношениями с окружающими людьми и особой, ведущей для данного этапа развития деятельностью [3]. Младший школьный возраст – это особый период развития личности человека. Начальная школа представляет собой особый этап в становлении человеческой личности. Ребенок младшего школьного возраста, несмотря на юный возраст, является сложным, со своими индивидуально-психологическими особенностями. Ученики начальной школы демонстрируют различия в уровне активности, способности к концентрации внимания и общей продуктивности. Темп их вовлечения в учебный процесс может существенно отличаться. Способ усвоения и осмысления учебной информации также индивидуален. Каждый ребенок обладает уникальным подходом к познавательной и мыслительной деятельности, что проявляется в особенностях внимания, восприятия, запоминания и творческого мышления.

В это время активно совершенствуются высшие психические функции и формируется личность ребенка в целом [2]. Этот прогресс обусловлен тем, что ведущей деятельностью становится не игра, а учеба. Приобщение к учебному процессу сигнализирует о начале преобразования когнитивных процессов и функций. Не сразу младшие школьники осознают важность учебы. Поначалу они могут не понимать, зачем им нужно ходить в школу и учиться. Но со временем приходит понимание, что учеба – это серьезный труд, требующий усилий. Если ребенок не готов к этому, он может сначала расстроиться, а потом и вовсе возненавидеть учебу. Чтобы этого не произошло, учитель должен сразу объяснить, что учеба – это не просто развлечение, а ответственная и серьезная работа, которая может быть интересной и позволит узнать много нового и полезного. Восприятие младших школьников, хоть и не всегда устойчиво, отличается необычайной остротой и любопытством. К этому возрасту дети уже хорошо умеют различать предметы по форме, цвету и величине, что свидетельствует о значительном развитии их восприятия.

Кроме того, немаловажно уделять внимание духовно-нравственному воспитанию личности младших школьников. Именно в этом возрасте закладываются основы моральных принципов и ценностей, таких как честность, доброта, милосердие, сострадание, любовь, сочувствие, уважение к старшим. Необходимо формировать у детей чувство патриотизма, любви к Родине, уважение к истории и культурному наследию своего народа. Духовно-нравственное воспитание формирует основы характера, закладывает фундамент будущих успехов и достижений, создает условия для гармоничного развития личности младшего школьника.

Мы детально рассмотрели психолого-педагогические особенности воспитания младших школьников [1]:

Психологические особенности:

Возрастная сензитивность – младший школьный возраст – это золотое время для воспитания. Дети впитывают моральные нормы как губки, особенно чувствительны к тому, что говорят и делают взрослые. Они ищут одобрения и нуждаются в четких ориентирах. Это идеальный момент, чтобы заложить основы позитивных ценностей и правильного поведения.

Ведущая учебная деятельность – в процессе обучения учебная деятельность приобретает первостепенное значение, оказывая влияние на стремления, стимулы и коммуникацию ребенка в обществе. Образовательный процесс должен быть неразрывно связан с воспитанием, развивая тягу к знаниям, чувство долга и навыки работать в коллективе.

Эмоциональность и впечатлительность – дети младшего школьного возраста очень болезненно реагируют на неудачи и оценке окружающих, поэтому им необходима поддержка, чтобы они верили в себя, учились понимать и управлять своими чувствами. Дружелюбная и поддерживающая обстановка помогает каждому ребенку раскрыть свои способности.

Развитие самосознания – в начальной школе дети учатся понимать себя, формируется представление о своих способностях и возможностях. Воспитание должно поддерживать их уверенность, адекватную самооценку и умение анализировать свои действия, подчеркивая достижения ребенка и помогая преодолевать трудности.

Стремление к подражанию – в младшем школьном возрасте дети часто берут пример с взрослых, друзей и вымышленных героев с книг или фильмов. Для их развития важно, чтобы они видели положительные образцы для подражания и понимали, как их собственные действия влияют на окружающий мир.

Педагогические особенности:

Личностно-ориентированный подход – каждый ребенок имеет свои уникальные индивидуальные особенности, поэтому воспитание должно быть ориентировано на его индивидуальные потребности, интересы и склонности. Важно обеспечить условия, в которых он сможет реализовать себя, развить свои таланты и раскрыть свой творческий потенциал.

Деятельностный подход – воспитание должно быть динамичным и вовлекать ребенка к участию в разных видах деятельности, например, игровая, учебная, творческая и трудовая. Это закладывает основу для формирования инициативы, самостоятельности, ответственности и навыков практического применения полученных знаний.

Комплексный подход – воспитание должно охватывать все сферы развития ребенка: интеллектуальную, познавательную, нравственную, духовную, эмоциональную, физическую и социальную. Важно

формировать всесторонне развитую личность, способную адаптироваться к изменяющимся условиям жизни.

Сотрудничество с семьей – воспитание ребенка во многом зависит от семьи. Для успешного развития ребенка важно тесное взаимодействие школы и семьи, включая совместные мероприятия, обмен информацией и разработку общих подходов к воспитанию.

Использование игровых технологий – игра занимает значительную роль в воспитании младших школьников. Использование игровых методик делает процесс обучения и воспитания увлекательным, способствуя развитию у детей необходимых умений и навыков, раскрытию их творческих способностей и повышению стимулирования интереса к изучению нового.

Заключение. Если учитывать особенности младших школьников и применять различные методы воспитания, можно создать оптимальную среду для развития гармоничной личности, которая сможет успешно справляться с вызовами современного мира. В этот период закладываются фундаменты для дальнейшего развития. Формируется внутренняя мотивация к обучению и устойчивые познавательные интересы. Ребенок приобретает практические навыки и умения, необходимые для самостоятельной деятельности, и начинает осознавать свой потенциал. Параллельно происходит становление системы нравственных ценностей, осваиваются принципы коллективного взаимодействия. Все когнитивные процессы – память, внимание, мышление, восприятие – становятся более зрелыми и осознанными. Начинает развиваться способность к саморефлексии и оценке своих достижений.

Список литературы

1. Акишева, А. К. Психолого-педагогические особенности развития самостоятельности у детей младшего школьного возраста / А.К. Акишева, Ж. А. Кульмагамбетова // НИР/S&R. – 2021. – № 1 (5). – С. 118–122.
2. Степанова, О. В. Особенности развития мышления у детей младшего школьного возраста / О.В. Степанова // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2016. – № 22. – С. 94–99.
3. Чикишева, О. В. Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста / О. В. Чикишева // Проблемы и перспективы развития образования : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.) / Перм. гос. нац. исслед. ун-т. – Пермь : Меркурий, 2012. – С. 90–92. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2267/>.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД

Воронина Л.В., д-р пед. наук, проф., ORCID 0000-0003-1038-8048,

Артемова В. В., канд. пед. наук, доц.,

Утюмова Е.А., канд. пед. наук, доц.

ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург, РФ

l.v.voronina@mail.ru, distantartvv@mail.ru, utyumovaea@mail.ru

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ставит перед педагогом задачу формирования не только предметных, но и метапредметных результатов обучения. Метапредметные результаты, определяются как универсальные способы деятельности, применяемые как в рамках образовательного процесса, так и в реальной жизни. В научно-методической литературе [1, 5] метапредметные результаты также называют метапредметными компетенциями. В начальной школе они приобретают особую значимость, закладывая фундамент для дальнейшего успешного обучения и развития личности.

Цель – показать возможности интегративного подхода для формирования метапредметных компетенций при обучении математике в начальной школе,

Основная часть. Основными метапредметными компетенциями в современной системе образования признаются: критическое мышление, навыки решения проблем и коммуникативные способности. Раскроем особенности формирования данных компетенций при обучении математике с использованием интегративного подхода.

Интегративный подход в обучении математике позволяет формировать метапредметные компетенции [2], связывая математическое содержание с реальными жизненными ситуациями, другими учебными предметами и опытом учащихся.

Для развития *критического мышления* целесообразно использовать следующие средства:

1) задачи с избыточными или недостающими данными. Интегративный подход предполагает использование задач, имитирующих реальные ситуации, где информация часто бывает неполной или избыточной. В ходе решения таких задач ученики должны провести анализ данных, выделить необходимое, существенное, отбросить лишнее;

2) межпредметные связи. Интегрирование математики с другими предметами, такими как «Окружающий мир», «Труд (Технология)» и др. позволяет анализировать математические задачи в более широком контексте [4]. Например, изучая тему «Площадь» на уроках математики, на

других уроках ученики могут применять эти знания (находить площадь поля, площадь населенного пункта и др.);

3) проектная деятельность. Реализация проектов, требующих сбора и анализа данных, например, исследование потребительских предпочтений в классе или анализ статистики спортивных соревнований, позволяет ученикам критически оценивать источники информации, выявлять закономерности и делать обоснованные выводы. Проектная деятельность связывает математику с жизненным опытом обучающихся.

Навыки решения проблем являются ключевыми для успешной адаптации в современном мире. Уроки математики в начальной школе должны быть направлены на формирование умения видеть проблему, анализировать ее, разрабатывать план решения. С этой целью могут быть использованы следующие средства:

1) практико-ориентированные задачи. Интегративный подход предполагает использование задач, связанных с повседневной жизнью учеников, требующих применения математических знаний для решения практических проблем. Например, задача о планировании поездки на автобусе, где нужно рассчитать время в пути, стоимость проезда и выбрать оптимальный маршрут;

2) математическое моделирование для решения реальных проблем. Интегрирование математики с другими предметами, такими как «Окружающий мир», «Труд (Технология)», позволяет создавать математические модели реальных явлений и использовать их для решения проблем. Например, создание модели кормушки для птиц и расчёт необходимого количества корма для них;

3) творческие проекты. Проекты, требующие разработки собственных математических инструментов или моделей для решения конкретных задач, стимулируют творческое мышление и умение находить нестандартные решения при решении проблем. Например, разработка математической модели для создания красивого и экономичного дизайна паркета, с использованием различных геометрических фигур.

Развитию *коммуникативных способностей* на уроках математики способствуют следующие приемы:

1) обсуждение различных способов решения задач [3]. Например, после решения задачи одним способом ученики представляют другие способы решения и объясняют, почему может быть использован тот или иной способ;

2) презентация результатов работы. Интегрирование математики с другими предметами, например, с русским языком, позволяет развивать навыки письменной и устной речи. Ученики могут подготовить доклады по предложенным темам и презентовать их перед классом;

3) работа над проектами в группах. Проекты, требующие совместной работы и распределения ролей, развивают навыки коммуникации и сотрудничества [6]. Например, разработка математической игры, где ученики должны совместно разработать правила, задания и систему оценки.

Раскроем общий механизм интегративного подхода:

1. Создание контекста. Учащимся предлагается реальная ситуация, проблема или вопрос, которые требуют решения.

2. Актуализация знаний. Для решения проблемы учитель предлагает задания, позволяющие повторить необходимые математические знания и умения.

3. Исследование и применение. На данном этапе происходит проведение анализа проблемы, создание плана решения и его последующая реализация на практике.

4. Коммуникация и рефлексия. Обсуждение результатов, обмен мнениями, оценка эффективности решения и рефлексия о процессе решения проблемы.

Заключение. Формирование метапредметных компетенций на уроках математики в начальной школе является важной задачей. Интегративный подход, предполагающий использование математического содержания для развития критического мышления, навыков решения проблем и коммуникативных способностей, позволяет сделать обучение математике более интересным, значимым и эффективным. Реализация данного подхода требует от учителя переосмысления традиционных методов преподавания и внедрения новых, активных форм работы, стимулирующих учащихся к самостоятельному поиску знаний, анализу информации и сотрудничеству.

Список литературы

1. Гелясина, Е.В. Метапредметная компетентность школьников: сущность понятия, основные компоненты структуры / Е.В. Гелясина // Народное просвещение. – 2019. – № 5. – С. 22-25. – EDN PFHKBVJ.
2. Попрыгина, А.А. Интеграция предметных областей как средство освоения младшими школьниками метапредметных понятий / А.А. Попрыгина, Л.В. Воронина // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 140-147. – DOI 10.26170/ro20-03-16. – EDN IBDDZE.
3. Прохорова, Л.В. Развитие метапредметных компетенций на уроках математики / Л.В. Прохорова // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2018. – № 1. – С. 33-36. – EDN XWFHRJ.
4. Расулова, П.А. Особенности реализации межпредметных связей при обучении математике младших школьников / П.А. Расулова // Начальная школа. – 2006. – № 12. – С. 44-46. – EDN HBATXJ.
5. Сорока, О.Г. Определение структуры метапредметных компетенций младших школьников / О.Г. Сорока, А.В. Степанова // Дошкольное и начальное образование: многообразие подходов : материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского», Ярославль, 01–30 сентября 2022 года. Том 1. – Ярославль: Ярославский гос. пед. университет им. К.Д. Ушинского, 2022. – С. 178-183. – EDN VTXFZC.
6. Степанова, А. В. Развитие метапредметных умений младших школьников / А.В. Степанова // Мир детства в современном образовательном пространстве : Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов / Редколлегия: Е.Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. Выпуск 13. – Витебск : Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2022. – С. 146-147. – EDN CSDFAU.

УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ «ЧЕЛОВЕК И МИР» НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Давыдчик Т.С.¹, ORCID 0009-0004-1460-4873,

Киселевич Е.И.², ORCID 0009-0000-8231-6516

¹ГУО «Средняя школа №14 г. Мозырь», г. Мозырь, Республика Беларусь

²ГУО «Лельчицкая средняя школа №2 имени М. Д. Некрашевича»,

г.п. Лельчицы, Республика Беларусь

tatkakis07@mail.ru, lenakiselevich1@yandex.ru

Введение. Проблема взаимодействия человека и природы актуальна как никогда. Человечество, развив науку и технику, шагнуло далеко вперед, но ухудшение окружающей среды свидетельствует о нарушении биосферного баланса. Даже в древности человек был неэкологичным: в эпоху собирательства и охоты он истребил множество крупных животных. Сегодня, с ростом населения и увеличением добычи полезных ископаемых, особенно энергии, а также внедрением инноваций, возникают экологические проблемы.

Многие учёные считают, что охрану окружающей среды нужно начинать не с борьбы с антропогенными факторами, а с порождающими их причинами, в первую очередь социально-экономическими.

Основная часть. Преодоление кризисной экологической ситуации возможно лишь посредством изменения психологии, воспитания ценностного отношения к природе, формирования этноэкологической компетентности. Поэтому этноэкологическое образование и воспитание младших школьников может быть с полным основанием отнесено к наиболее значимым направлениям учебно-воспитательного процесса. В младшем школьном возрасте происходит качественный этап развития личности, в значительной степени определяющий процесс развития этноэкологической компетентности. Необходимо с раннего возраста воспитывать в детях любовь к природе, бережное и ответственное отношение к родному краю.

Целью и планируемым результатом экологического образования, по мнению А. Н. Захлебного, являются сформированность ответственного отношения к природной среде, умение понимать и ценить красоту и богатство природы, способность осуществлять экологически грамотные действия, занимать активную жизненную позицию, выражать нетерпимость к проявлениям безответственного отношения к природе [1]

Ведущим образовательным компонентом при изучении предмета «Человек и мир» на I ступени общего среднего образования является

«Природа и человек». В соответствии с Концепцией учебного предмета «Человек и мир» систематизирующим компонентом и основным в содержании предмета являются знания о природе: ее разнообразии, значении, взаимосвязях, человеке как части природы, а также об охране природы [2].

При этом природная среда родного края рассматривается как один из факторов определяющих здоровье человека, его хозяйственную деятельность. В основу предмета положена Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи» [3].

Программой по учебному предмету «Человек и мир» предусмотрено формирование представлений и понятий об объектах природы и явлениях, а также опыта природоохранной деятельности и норм поведения в природе. Так, в 1 классе по предмету «Человек и мир» учащиеся узнают об объектах живой и неживой природы. Изучение изменений в неживой и живой природе в учебно-воспитательном процессе начинается с рассмотрения тем об изменениях в неживой и живой природе [4]. Это дает возможность проводить доступные для детей наблюдения на территории Мозырского Полесья, занимающего правобережье нижнего течения реки Припять. Доступные детям наблюдения дают наглядный материал об изменениях в окружающей среде, в растительном и животном мире, а также о взаимозависимости неживой и живой природы. Территория юго-востока Беларуси относится к Полесско-Приднепровскому округу подзоны широколистных сосновых лесов.

Встречаются также сосновые, дубовые, березовые и другие леса. На территории протекает река Припять с многочисленными притоками: Ствига, Уборть, Мытва, Словечна, Желонь, Случь, Птичь, Тремля, Ипа и др. В бассейне Припяти находится «Национальный парк Припятский», в нижнем течении реки – «Полесский радиационно-экологический заповедник», а также заказники Республиканского значения «Мозырские овраги», «Стрельский», многочисленные памятники природы республиканского и местного значения. Разнообразие полесской флоры и фауны позволяет осуществлять с первых учебных занятий, а также при проведении внеучебной деятельности, с детьми краеведческую и экологическую работу. На территории Республиканского заказника «Мозырские овраги» разработана экологическая тропа, где младшие школьники проводят систематические наблюдения за неживой и живой природой в процессе изучения учебного материала.

Содержание учебного материала построено на принципе сезонности, поэтому уже в 1 классе имеется возможность проводить наблюдения за осенними изменениями в живой и неживой природе родного края. В процессе проведения целевых прогулок школьники получают задания по вопросам изменения деревьев и кустарников, а также травяного покрова не только на территории школы, но и на территории заказника. Результаты

осенних наблюдений фиксируются в дневниках наблюдений и календарях природы. После целевых прогулок и экскурсий провели конкурс рисунков по теме «Животные родного края», «Птицы Полесья», составили рассказы о своих домашних питомцах. Проведение многочисленных наблюдений о сезонных изменениях в природе позволяет на примере объектов родного края закрепить у учащихся представления о неравномерности освещения нашей планеты Солнцем, а также о том, что изменение в неживой природе влекут за собой изменения в живой природе и труде людей.

Особое значение в этноэкологическом воспитании имеют темы о жизни растений и животных зимой, где учащиеся получают опыт природоохранной деятельности по уходу за растениями и птицами родного края, совместно с учителем школьники составили перечень перелетных и зимующих птиц родного края, а также занесенных в Красную книгу Республики Беларусь. А на уроках трудового обучения используя нетрадиционные материалы самостоятельно смастерили кормушки и ежедневно подкармливали птиц. Во время посещения озер в пойме реки Припять выяснили, что нельзя употреблять воду из реки, озера и пруда в следствие загрязнения воды от предприятий, а также хозяйственной деятельности человека. Младшие школьники провели акцию по сбору мусора у водоемов и выставили несколько табличек о сохранении водоемов родного края.

В ходе изучения и преподавания предмета «Человек и мир» мы обнаружили, что уроки не должны сводиться к простому чтению. Вместо этого следует использовать такие методы, как наблюдение, экскурсии, эксперименты, практические занятия с раздаточными материалами и т. д.

Заключение. Таким образом, применение краеведческого подхода в учебно-воспитательной работе по предмету «Человек и мир» раскрывает разные аспекты взаимодействия человека с природой с раннего школьного возраста, что в дальнейшем оказывает положительное влияние на школьника, определяет его гуманное отношение к природе и способствует развитию этноэкологической компетентности учащихся.

Список литературы

1. Захлебный, А.Н. Экологическое образование школьников / А. Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Е.М. Кудрявцева. – М.: Педагогика, 2001. – 266 с.
2. Образовательный портал Республики Беларусь. [Электронный ресурс]. Респ. Беларусь. Минск, 2009. – Режим доступа www.adu.by. Дата доступа: 09.08.2025.
3. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи. – Постановление Мин. образования Республики Беларусь 15 июля 2015 года №82.
4. Трафимова, Г.В. Человек и мир : учеб. пособие для 1-го кл. / Г. В. Трафимова, С.А. Трафимов. – Минск: НИО, 2017. – 64 с.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИКТ

Дяченко Е. Ю., ORCID 0009-0005-8403-6987

ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи»,
г. Мариуполь, ДНР, РФ
e.dyachenko@mgumariupol.ru

Введение. Современная цифровая эпоха трансформирует не только способы передачи знаний, но и сам процесс формирования личности ребенка. Младший школьный возраст, являясь сензитивным периодом для усвоения нравственных ценностей, требует особого подхода: традиционные методы воспитания сегодня сталкиваются с вызовами, порожденными виртуализацией общения, информационным перегрузом и снижением интереса детей к «неэкранным» формам деятельности. Однако, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), воспринимаемые нередко как угроза духовному развитию, способны стать мощным инструментом в руках педагогов для решения этих проблем.

Цель работы – обосновать эффективность применения информационно-коммуникационных технологий в духовно-нравственном воспитании младших школьников и предложить некоторые практические методы их интеграции в учебно-воспитательный процесс для формирования нравственных ценностей в цифровой среде.

Основная часть. Актуальность интеграции ИКТ в воспитательную деятельность обусловлена рядом факторов:

1. Изменение цифрового ландшафта детства. По данным ЮНИСЕФ (2023), 89% детей в возрасте 7-10 лет ежедневно взаимодействуют с гаджетами, что диктует необходимость перенести воспитательные практики в «знакомую» для них цифровую среду.

2. Требования ФГОС НОО, где подчеркивается важность формирования «основ гражданской идентичности и ценностно-смысловых установок» с использованием современных образовательных ресурсов [3].

3. Дефицит методик, сочетающих духовно-нравственное воспитание с цифровыми форматами. Большинство педагогов ограничиваются фрагментарным применением ИКТ (презентации, видео), не вовлекая детей в интерактивные проекты, направленные на формирование эмпатии, толерантности и выбор ценностных ориентиров.

В связи с этим возникает вопрос: как превратить цифровые технологии из «конкурента» в союзника, способного оживить уроки добра, милосердия и патриотизма. Вот ключевые возможности информационно-коммуникационных технологий в воспитании:

1. Формирование ценностей и этических норм через контент.

- Интерактивные уроки с анимированными историями, этическими кейсами и видеороликами, где дети учатся анализировать поступки героев.
- Виртуальные путешествия по культурным и религиозным объектам (например, 3D-туры по храмам, музеям) для знакомства с духовным наследием своего народа.
- Моделирование ситуаций – программы, позволяющие детям «проиграть» этические дилеммы и увидеть последствия своего выбора.

2. Развитие коммуникативных и социальных навыков.

- Он-лайн проекты (совместное создание цифровых плакатов, коллажей на тему «Наши добрые дела»), развивающие командные навыки и ответственность за общее дело.
- Он-лайн конкурсы, стимулирующие интерес детей к изучению традиций и моральных норм. Например, конкурс рисунков «Моя семья – моя крепость» или викторина «Что такое добро?» помогут детям задуматься над важными этическими вопросами и выразить свои мысли творчески.
- Социальные сети добра – это участие в детских сообществах, где школьники делятся примерами добрых дел (через закрытые образовательные платформы).

3. Повышение мотивации и вовлеченности.

- Использование геймификации (игровых элементов) в воспитательных заданиях делает процесс более увлекательным, повышая интерес к морально-нравственным темам, которые могут показаться сухими при традиционной подаче.

4. Развитие самостоятельности и ответственности.

- Цифровые портфолио. Дети учатся сами собирать, систематизировать и представлять свои достижения, развивая ответственность за свой «цифровой след».
- Исследовательская деятельность. Простой поиск информации по заданной теме (например, «Как помогать старшим?») учит самостоятельности в поиске и выборе решений.

Современный воспитательный процесс в начальной школе активно обогащается за счет методических подходов, основанных на использовании ИКТ. **Цифровой сторителлинг** открывает новые горизонты для осмысления моральных дилемм и семейных ценностей. Учащиеся могут самостоятельно создавать мультфильмы или комиксы, воплощая в них нравственные идеалы, участвовать в обсуждении видеосюжетов с помощью интерактивных инструментов, таких как опросы и голосования, что стимулирует активное вовлечение и способствует формированию собственной позиции. **Электронные дневники рефлексии** предлагают персонализированное пространство для самоанализа: дети фиксируют свои добрые поступки, размышляют над их смыслом и последствиями, развивая

самосознание и ответственность. **Виртуальные встречи с нравственными авторитетами** – вебинары и видеоконференции с писателями, волонтерами или священнослужителями – позволяют младшим школьникам напрямую услышать вдохновляющие примеры из жизни, перенося воспитательное воздействие в цифровую среду и делая его более доступным и действенным.

Заключение. Информационно-коммуникационные технологии выступают не заменой, а эффективным дополнением (усилителем) традиционных методов воспитания, позволяя сделать духовно-нравственные ценности ближе и понятнее «цифровому поколению» за счет интерактивности и визуализации. Успешные проекты сочетают цифровые инструменты с реальными практиками (волонтерство, творчество). Риски (например, зависимость от гаджетов, дефицит живого общения) нивелируются при грамотном методическом сопровождении. Ключевое условие – системность и строгий педагогический контроль за содержанием используемых цифровых ресурсов.

Список литературы

1. Кудрявцев, В.Т. Цифровое детство. Междисциплинарная дискуссия / В.Т. Кудрявцев, С. Н. Майорова-Щеглова, Т.А. Милехина, М.И. Рожков, Т.Д. Попкова // Комплексные исследования детства. – 2024. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-detstvo-mezhdistsiplinarnaya-diskussiya> (дата обращения: 01.10.2025).
2. Козлова, А.Г. Возрастающая роль социальных сетей в духовно-нравственном воспитании / А.Г. Козлова // Известия ВГПУ. – 2022. – № 1 (164). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrastayuschaya-rol-sotsialnyh-setey-v-duhovno-nravstvennom-vospitanii> (дата обращения: 01.10.2025).
3. Министерство просвещения Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/a661285999661484c1d52c29055114e4> (дата обращения: 10.05.2024).
4. Сахарова, Е.С. Цифровой этикет школьников: особенности трактовки и формирования первичных знаний и умений на платформе СберКласс / Е. С. Сахарова, Е.И. Балакирева, Р.В. Комаров // Гаудеамус. – 2024. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoy-etiket-shkolnikov-osobennosti-traktovki-i-formirovaniya-pervichnyh-znaniy-i-umeniy-na-platforme-sberklass> (дата обращения: 01.10.2025).

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Дяченко Е. Ю., ORCID 0009-0005-8403-6987,

Рамусь И.В., ORCID 0009-0003-3474-3881

ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи»,
г. Мариуполь, ДНР, РФ

e.dyachenko@mgumariupol.ru, iramus01@mail.ru

Введение. В современном мире, насыщенном информацией, читательская грамотность перестала быть просто умением складывать буквы в слова. Согласно международным исследованиям, таким как PIRLS, под читательской грамотностью понимается «способность понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [1]. Это сложный метапредметный навык, являющийся основой для успешного обучения по всем школьным предметам.

Цель работы – проанализировать потенциал ИКТ как эффективного средства формирования полноценной читательской грамотности младших школьников.

Основная часть. Традиционные методы обучения чтению, основанные на технике и скорости, сегодня не достаточны. Современный ребёнок – это «цифровой абориген», для которого гаджеты и виртуальная среда являются комфортной средой обитания. Это порождает противоречие: между привычными для детей форматами взаимодействия с информацией и зачастую консервативной системой преподавания чтения. Разрешить эти противоречия и превратить вызовы времени в образовательные возможности позволяют информационно-коммуникативные технологии (ИКТ). Использование цифровых инструментов в процессе обучения чтению не является самоцелью. Их интеграция должна быть педагогически обоснована и направлена на развитие конкретных умений у ребёнка:

1. **Мотивационный компонент.** ИКТ обладают мощным мотивационным потенциалом. Интерактивные задания, анимированные персонажи, игровые сюжеты, мгновенная обратная связь и система поощрений превращают процесс чтения из скучной обязанности в увлекательное приключение. Ребёнок не просто читает текст, а становится активным участником событий, что значительно повышает его вовлечённость.

2. **Развитие умений поиска и извлечение информации.** В цифровую эпоху критически важно уметь ориентироваться в больших

массивах данных. Работа с электронными библиотеками (например, «ЛитРес: Школа», «Национальная электронная детская библиотека»), детскими поисковыми системами и гипертекстовыми документами учит младших школьников: формулировать поисковые запросы; отбирать релевантные источники; находить ключевую информацию в нелинейном тексте; насыщенном гиперссылками.

3. Формирование умений интерпретации и оценки текста. Цифровые среды предоставляют уникальные возможности для коллективного осмысления прочитанного. Использование интерактивных досок (Padlet, Miro), онлайн-форумов или закрытых групп в образовательных платформах позволяет организовать дискуссию о произведении.

4. Развитие рефлексии и творческого подхода. Стоит отметить, что ИКТ позволяют выйти за рамки пассивного потребления текста. Создание собственных цифровых продуктов на основе прочитанного – мощный инструмент рефлексии. Это может быть: буктрейлер, интерактивный плакат, электронный комикс, аудиоподкаст.

Такой деятельный подход не только закрепляет понимание текста, но и развивает креативное мышление, медиаграмотность и коммуникативные навыки. Эффективность применения цифровых средств достигается при их системном использовании на всех этапах урока литературного чтения. Как отмечает М.В. Моисеева, «применение ИКТ на уроках литературного чтения способствует созданию ситуации успеха для каждого ученика, позволяет учитывать индивидуальные образовательные траектории» [2].

Несмотря на очевидные преимущества, бесконтрольное и несистемное использование технологий может принести вред. Необходимо учитывать следующие риски и минимизировать их:

- Перегрузка зрительного анализатора и утомляемость. Работа с экранами должна быть строго дозированной и сочетаться с работой по печатному учебнику.
- Подмена содержания формой. Яркие элементы и спецэффекты не должны становиться главным фокусом внимания, оттесняя смысл текста.
- Формирование «клипового» мышления. Короткие интерактивные задания должны чередоваться с заданиями, требующими длительной концентрации и глубокого погружения в текст.
- Цифровое неравенство. Не у всех детей есть дома равный доступ к технике и высокоскоростному интернету. Школа должна предоставлять возможности для работы в классе.

По мнению А.Г.Асмолова, «задача системы образования – не запрещать цифровые устройства, а научить детей жить с ними в симбиозе, используя их как инструмент для развития, а не как суррогат реальности» [3].

Заключение. Формирование читательской грамотности в начальной школе – стратегическая задача, от решения которой зависит будущее академических и жизненных успехов учеников. Информационно-коммуникационные технологии, грамотно интегрированные в образовательный процесс, являются мощным катализатором этого процесса. Современный учитель начальных классов должен быть не только наставником в мире литературы, но и компетентным проводником в цифровом пространстве, умело сочетающим традиционные ценности чтения с безграничными возможностями новых технологий. Как точно отмечает Е.С.Полат, «использование ИКТ в обучении должно быть подчинено дидактической задаче, а не наоборот» [4]. Именно в этом случае можно говорить о качественном формировании читательской грамотности, отвечающей вызовам XXI века.

Список литературы

1. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (PIRLS). – М. : ЦЕНТР ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ИИОС РАО, 2016.
2. Моисеева М.В. Использование цифровых образовательных ресурсов на уроках литературного чтения в начальной школе / М.В. Моисеева // Начальная школа. – 2020. – № 5. – С.45-49.
3. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы / А.Г. Асмолов. – М. : Просвещение, 2012. – 447 с.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2008. – 272 с.

УДК 373.1

ПРОПЕДЕВТИКА ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ КЕЙС-МЕТОДА)

Изянина Ю.В.¹, Кулаева О.А.², канд. филол. наук, доц.

¹ЧОУ «Лицей №1 Спутник», г. Самара, РФ

²ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»,
г. Самара, РФ

julia.izyanina@ya.ru, olga-kulaeva@mail.ru

Введение. Кейс-метод относят к активным методам обучения, среди которых данный метод занимает особое место. Он основан на анализе реальных ситуаций, позволяет учащимся погрузиться в содержание, рассмотреть проблему с разных сторон и самостоятельно прийти к решению. Целью данной работы является рассмотрение потенциала кейс-метода в школьном образовании как пропедевтики реализации проектно-исследовательской деятельности учащихся.

Кейс-метод появился в Соединенных штатах Америки еще в начале 20 века. Этот метод применяли для обучения юристов в школе бизнеса Гарвардского университета. В Российской Федерации кейс-метод приобрел популярность в конце 20 начало 21 веков [1]. В современном образовании кейс-технологии используются не только на ступени университетского образования, но также и школьного. На наш взгляд, кейс-метод является эффективной технологией при обучении учащихся начальной школы проектно-исследовательским навыкам. Кейс-метод заставляет учащихся решать (исследовательские) задачи, которые основаны на реальных, жизненных ситуациях. Именно это обстоятельство дает возможность заинтересовать учащихся начальной школы [2].

Основная часть. Развитие учащихся зависит от развития и квалификации учителя. Учитель учится и развивается совместно со своими учениками. Создание кейса для учащихся – это интеллектуальная и стратегическая задача для учителя. Создание кейса способствует развитию творческого, мыслительного и исследовательского потенциала учителя [3].

Учителю должен определить ситуацию из реальной жизни, создать, контекст кейса (описать место и время действия, обстоятельства, характеры, поведение, поступки героев кейса; при разработке вопросов и заданий следует учитывать их соотнесение с текстом основной истории (контекста) кейса, задания и вопросы должны соответствовать интересам и возрастным ограничениям учащихся, сформулированы понятным языком и посильны для решения. Кейс для учащихся начальной школы должен содержать иллюстративный материал в виде рисунков, схем и прочее.

При разработке кейса, на начальном этапе учитель сам для себя должен определить: с какой целью создается кейс, выделить интересы целевой аудитории (своих учащихся), определить, что учащиеся узнают и чему научиться при решении кейса.

Успешность учащихся при решении кейса полностью зависит от учителя начальных классов, как он составит кейс, как организует его решение. Ведь неправильно составленный и плохо организованный кейс и его решение может привести не только к неуспеху и нежеланию учащихся заниматься в будущем проектной деятельностью, но и к демотивации учащихся к учебно-образовательному процессу.

Считается, что кейс-метод рассчитан, на то, чтобы вовлечь учащиеся в процессе обучения. Учащиеся должны принимать активное участие в процессе познания новой информации, а не пассивно слушать и воспринимать. Мы полагаем, что основными принципами метода должны стать активное вовлечение учащихся в процесс решения кейса, другими словами интерактивность обучения должна проявляться не только в самом процессе обучения, но и в проявлении самостоятельности. Учащийся проявляет живой интерес и самостоятельность в поиске информации, процессе исследования, анализа, принятия решения (в соответствии с

полученными результатами исследования) и в умении делать вывод. Несомненно, учитель применяет проблемно-ориентированный подход для формирования исследовательской компетенции будущего юного исследователя. Чтобы учащимся было интересно и, чтобы они понимали, что исследовательский процесс неразрывно связан с реальной жизнью, необходимо выстраивать обучение вокруг реальной проблемы или проблемы, которая приближена к реальной ситуации. Исследователям любого возраста в современном мире следует уметь работать в команде, именно формированию данного умения и способствует кейс-метод. Взаимодействуя в рабочих группах учащиеся нарабатывают следующие навыки и умения: слушать собеседника, высказывать и отстаивать собственное мнение и пр.

Наиболее сложным «заданием» в кейс-методе для учителя будет показать, как полученные знания или продукт можно применить на в жизни. Как и любая новая информация новые знания требуют рефлексии. И именно этот пункт требует от учителя грамотно и выстроенных логических решений и итогов.

В 2024-2025 учебном году на базе Лицея №1 «Спутник» реализуется проект «Чемодан историй». Данный проект даёт возможность быстро, мобильно развернуть выставку, представить экспонат, манипулировать музейными предметами – всё это важно для активного, практического освоения мира детей.

Благодаря «Чемодану историй» создаётся эффект таинственности, заинтересованности, удивления от происходящего; усиливается любознательность, яркость эмоций, создаётся атмосфера обучения с развлечением. Занятия проводятся в интерактивной форме с использованием элементов театрализации.

Для учащихся начальной школы был создан кейс с тематикой «Новый год – семейный праздник». Эта тема вызвала живой интерес учащихся. Историей кейса было рассказать о праздновании Нового года в России и в семье учащегося. Ребят попросили нарисовать рисунки «Что такое Новый год». Каждый ребенок должен был приготовить информацию по данной тематике и отобразить красоту праздника на рисунке. В результате был представлен «чемодан» класса, в котором были собраны реликвии семей учащихся. Здесь были детские рисунки, познавательные книги, игрушки, фотографии. Дети презентовали чемодан учащимся других классов, отвечали на вопросы, поясняли.

Заключение. Конечно данный кейс был решен с помощью родителей, которые помогали найти информацию, логично ее представить. Но также ребята проявили свои творческие способности и воображение, отображая старинные и современные елки, новогодние украшения и прочее. У многих ребят появилось желание узнать больше о традициях данного праздника, его атрибутики. Сейчас готовится ряд проектов в нашем классе, которые

помогают посмотреть историю празднования Нового года в России и других странах, историю создания новогодней игрушки, новогодней елки и другие. Решение ребят представить свои проектные работы на лицейской научной конференции доказывает эффективность применения учителем метода кейсов.

Список литературы

1. Трапезникова Т.Н., Новейшие педагогические технологии: кейс-метод (метод ситуационного анализа) // Территория науки, – 2015. – №5 – С. 52-59.
2. Кейс-метод в дополнительном образовании детей. Методический конструктор / под общ. ред. Е.А. Ворониной. – ГБУ ДО ДДТ «Союз». 2019. – С. 52.
3. Изянина Ю.В., Кулаева О.А., Развитие интеллектуальных способностей младшего школьника на основе личностно-ориентированного подхода в проектной деятельности // Образование и общество. – 2023. – №5 (142). – С. 39-46.

УДК 37.036:745

МЕНЕДЖМЕНТ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОНСТРУКТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Лесько Д.Г., ORCID 0009-0008-3043-3460,

Татарина Т.И., канд. филол. наук, доц.

УО «Мозырский государственный педагогический университет

имени И.П. Шамякина», г. Мозырь, Республика Беларусь

darialeska004@gmail.com, tativ58@inbox.ru

Введение. Современная образовательная парадигма в Республике Беларусь, ориентированная на компетентностный подход и личностное развитие учащихся, выдвигает на первый план задачу формирования творческой, инициативной личности, способной к нестандартному решению проблем. Этот социальный заказ, закреплённый в Кодексе Республики Беларусь об образовании [1] и Государственной программе «Образование и молодёжная политика» на 2021-2025 годы [2], делает особо актуальной проблему развития творческой активности детей уже на начальной ступени обучения.

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития креативности, воображения и образного мышления. Одним из наиболее продуктивных видов деятельности для решения этой задачи является художественно-конструкторская деятельность, которая интегрирует в себе элементы изобразительного искусства, технологии и дизайна. Однако стихийное проявление творчества недостаточно для достижения устойчивых образовательных результатов. Необходимо

грамотное педагогическое управление, или *менеджмент творческой активности*, который представляет собой целенаправленный процесс организации условий, стимулирующих инициативу, самостоятельность и генерирование новых идей у учащихся.

Цель работы – теоретически обосновать и раскрыть структуру менеджмента творческой активности младших школьников в процессе художественно-конструкторской деятельности.

Основная часть. Под творческой активностью младшего школьника мы понимаем интегративное личностное качество, проявляющееся в motivated готовности к самостоятельному поиску оригинальных способов решения художественно-конструкторских задач, генерации идей и их реализации в материале.

Менеджмент творческой активности в данном контексте – это система педагогических действий учителя, направленных на создание благоприятных условий (мотивационных, содержательных, организационных) для запуска, поддержания и развития этой активности на всех этапах художественно-конструкторской деятельности.

Модель менеджмента творческой активности можно представить в виде четырёх взаимосвязанных компонентов:

1. Целевой компонент: определение стратегических и тактических целей (например, «развитие способности к комбинированию форм и цветов», «формирование навыка проектирования простейших макетов»).

2. Содержательный компонент: отбор и адаптация учебного материала, проектных заданий, тем для творческих работ, которые носят проблемный, открытый характер (например, «спроектируй дом для сказочного персонажа», «создай упаковку для подарка другу»).

3. Процессуальный компонент: непосредственная организация деятельности учащихся с использованием активных методов и приёмов (мозговой штурм, метод проектов, ролевые игры, работа в парах и малых группах).

4. Оценочный компонент: разработка критериев оценки, ориентированных не столько на техническое исполнение, сколько на оригинальность замысла, вариативность решений, самостоятельность и аргументированность защиты проекта.

Методы и приёмы менеджмента творческой активности в художественно-конструкторской деятельности

Эффективное управление творческой активностью требует от педагога владения широким арсеналом методов.

На этапе мотивации и генерации идей:

- Мозговой штурм: коллективное обсуждение возможных решений конструкторской задачи («Какой может быть летающая тарелка?», «Из каких материалов, кроме бумаги, можно создать маску?»). Критика на этом этапе исключается, что снимает страх ошибки.

- Метод аналогий: предложение найти сходства между создаваемым объектом и объектами живой природы, архитектуры, техники («Конструкция моста подобна скелету»).

- Синектика: использование различных видов аналогий (прямой, личной, символической) для активизации мышления.

На этапе проектирования и конструирования:

- Метод проектов: организация долгосрочной деятельности по созданию социально или личностно значимого продукта (проект «Город будущего» из бросового материала, создание декораций для школьного спектакля). Данный метод наиболее полно реализует идеи менеджмента, так как учитель выступает в роли тьютора, координатора, а ученик становится субъектом своей деятельности.

- Приём «ограничений»: сознательное ограничение в материалах, инструментах или цветовой гамме стимулирует поиск нестандартных решений (например, создать прочную конструкцию используя только бумагу и клей).

- Работа в малых группах: сотрудничество и обмен идеями между учениками обогащает творческий процесс, учит детей командной работе и управлению совместной деятельностью.

На этапе рефлексии и оценки:

- Организация мини-выставок и презентаций: каждый ученик или группа представляет свой продукт, аргументирует выбор материалов и способов решения, отвечает на вопросы одноклассников.

- Использование критериев оценки, сформулированных совместно с детьми: что мы будем оценивать в нашей работе? (Оригинальность, аккуратность, сложность, соответствие замыслу). Это формирует навык самооценки и самоконтроля.

- «Портфолио творческих работ»: сборник лучших работ ученика, который наглядно демонстрирует динамику развития его творческой активности.

Заключение. Таким образом, эффективный менеджмент творческой активности младших школьников в процессе художественно-конструкторской деятельности представляет собой не жёсткое администрирование, а гибкое, продуманное педагогическое сопровождение. Он направлен на создание творческой образовательной среды, где учитель является не транслятором готовых знаний, а фасилитатором, организатором и вдохновителем.

Реализация модели, включающей целеполагание, отбор содержания, применение активных методов и рефлексивную оценку, позволяет перевести творческую активность из эпизодического явления в устойчивую характеристику личности младшего школьника. Это полностью соответствует стратегическим целям национальной системы образования Республики Беларусь по воспитанию творческой, инициативной и конкурентоспособной личности.

Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2022. – 240 с.
2. Государственная программа «Образование и молодёжная политика» на 2021–2025 годы. Утверждена Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 28.01.2021 № 57.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 2019. – 318 с.
4. Прокопович, О.Н. Развитие творческого потенциала младших школьников в художественно-конструкторской деятельности / О.Н. Прокопович // Пачатковая школа. – 2020. – № 8. – С. 45–49.
5. Савенков, А.И. Психология детской одаренности / А.И. Савенков. – М.: Генезис, 2021. – 440 с.
6. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2018. – 256 с.

УДК 373.31

КЛЮЧЕВЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА КАК ИНСТРУМЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Лобейко В.Р., Кокоша Е.А.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
lobeikoviktoria@gmail.com

Введение. На протяжении всей истории России педагог традиционно являлся носителем и распространителем идей гражданской ответственности и преданности Родине. Степень успешности формирования личности молодого гражданина-патриота находится в прямой зависимости от уровня гражданского сознания педагога, качества его профессионального образования и патриотической направленности, степени нравственного совершенствования, личной зрелости, морально-психологической готовности передавать ценности патриотизма и наличия необходимых профессиональных навыков.

Цель исследования состоит в определении и систематизации ключевых профессиональных компетенций, которыми должен владеть педагог для успешной организации и проведения работ по патриотическому воспитанию обучающихся на современном этапе развития нашего общества.

Основная часть. Профессиональная компетентность в широком понимании представляет собой умение сотрудника эффективно и точно исполнять должностные обязанности, оперативно усваивать новые знания и

легко приспосабливаться к изменениям условий труда. Что касается педагогов, их профессиональная компетентность определяется в научной литературе как комплексное явление, включающее целостное сочетание профессиональных знаний, накопленного опыта, индивидуальных особенностей и личных качеств, обеспечивающих успешное выполнение педагогической деятельности, умелое построение процесса педагогического взаимодействия и способствующих постоянному развитию и самосовершенствованию самого педагога [1, с. 230]. И. Д. Сорвачева выделяет следующие ключевые признаки профессиональной компетенции педагога: обладание необходимыми профессиональными педагогическими знаниями; наличие педагогических установок, позиций, взглядов и системы ценностей; умение эффективно использовать профессиональные знания и практические навыки в образовательном процессе; личностные качества, обеспечивающие высокие результаты в учебной деятельности и воспитательной работе обучающихся [3, с. 214]. Следовательно, понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности в целостной структуре личности и характеризует его профессионализм. Наряду с этим, данная категория определяется также личностными ценностями педагога, его мотивацией к работе, самосознанием, восприятием окружающего мира, эффективностью взаимодействия с коллегами, общим культурным развитием и готовностью к постоянному развитию и совершенствованию. Такой набор качеств должен соответствовать современным реалиям – как в целом, так и в аспекте патриотического воспитания, которое обладает определенными особенностями, которые отражают динамику общественных перемен и вызовы нового времени.

По мнению М. Г. Домбровской, готовность педагогов к патриотическому воспитанию – это сложное индивидуально-личностное образование, предполагающее владение теоретическими, методическими, психолого-педагогическими знаниями и практическими умениями, навыками организации этого процесса, а также наличие положительной мотивации к патриотическому воспитанию обучающихся [2, с. 58]. В соответствии с этим можно выделить ряд критериев, которые наиболее четко характеризуют уровень профессиональной компетентности педагогов в области патриотического воспитания школьников: мотивационная готовность, теоретическая готовность, практическая готовность, которые находятся в системной взаимосвязи.

Критерии мотивационной готовности педагогов охватывают осознание важности патриотического воспитания подрастающего поколения, позитивное восприятие своей профессиональной роли и направленность усилий на развитие гражданской самоидентификации и патриотизма обучающихся, заинтересованность в работе именно в этой сфере образования, общую эрудицию в вопросах формирования

патриотических ценностей, стремление повышать уровень собственной квалификации. Педагог должен иметь четкое представление о значении исторических и культурных традиций России, быть ориентирован на формирование у детей позитивного образа Родины, гордости за ее достижения и уважения к различным этносам и культурам нашей многонациональной страны.

Критерием теоретической готовности в области патриотического воспитания является гармоничное сочетание глубоких познаний, ясного понимания целей и задач, научного обоснования практических действий и постоянного обновления знаний в свете современных реалий и вызовов. В частности, данный элемент предполагает владение педагогом необходимыми теоретическими и методическими знаниями, включая, в первую очередь, ведущие педагогические идеи, актуализирующие процесс патриотического воспитания; знание целей, задач, содержания, принципов, форм, методов и средств по патриотическому воспитанию школьников; знание образовательных программ, направленных на патриотическое воспитание, а также технологий развития и инноваций в этой сфере. Педагогу важно уметь ориентироваться в многообразии подходов и методов патриотического воспитания, применяемых в мире и в России, а также выбирать подходящие модели и подходы в зависимости от конкретного контекста воспитания. Безусловно, большую роль здесь играет и понимание особенностей этнических групп, представленных в российском обществе, а также учет регионального компонента и локальных особенностей воспитания патриотизма.

Практическая готовность означает умение педагогов осуществлять целостный образовательный процесс в данной области; организовать работу по патриотическому воспитанию; использовать современные средства и методы патриотического воспитания детей. В условиях цифровой среды педагогу важно уметь пользоваться мультимедийными материалами, онлайн-ресурсами, социальными сетями и мобильными приложениями для патриотического воспитания. Для обеспечения наглядности и привлекательности воспитательного процесса педагог должен уметь применять в своей работе интерактивные занятия, виртуальные путешествия, презентации, видеоролики и т.д. Творческий подход и индивидуальный выбор направлений патриотического воспитания позволят достигнуть высоких результатов в этой области.

Заключение. Для оптимизации процесса работы по патриотическому воспитанию школьников необходимы постоянное повышение квалификации педагогов, формирование положительной мотивации, убежденности в значимости этой деятельности, углубление правовых, психологических, педагогических и методических знаний, развитие соответствующих умений и навыков.

Список литературы

1. Джабраилова, Л.Х. Понятие и структура профессиональной компетентности педагогов/ Л. Х. Джабраилова, З. М. Ахметханова // Вопросы студенческой науки. 2020. № 11 (51). – С. 227-231.
2. Домбровская, М. Г. Становление готовности учителя к патриотическому воспитанию подростков в системе внутришкольного повышения квалификации / М.Г. Домбровская // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 1. – С. 45-52.
3. Сорвачева, И. Д. Профессиональные компетенции и компетентность педагога / И. Д. Сорвачева // Педагогика высшей школы. – 2022. – № 2. – С. 212-215.

УДК 371.4

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КАК МЕТОДА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Лобейко В. Р., Лукьянец Т. А., ORCID 0009-0004-3197-5449
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
lobeikoviktoria@gmail.com

Введение. Идеи патриотизма всегда играли ключевую роль не только в духовном развитии общества, но и во множестве важных областей человеческой деятельности – культуре, идеологии, политике, экономике, армии. Особую значимость патриотическое воспитание приобретает в реалиях сегодняшнего дня, связанных с внутренними и внешними угрозами национальной безопасности России на фоне трудностей самоидентификации у молодежи в условиях глобализации, что проявляется в утрате чувства причастности к истории своей страны, своему народу, недостаточном знании национальной культуры и отсутствии любви к природному наследию. Именно поэтому государство и общество уделяют все больше внимания созданию и внедрению специальных программ, нацеленных на восстановление воспитательной работы среди подрастающего поколения в образовательных учреждениях разных уровней. Особенно остро эта проблема стоит перед начальной школой, поскольку именно в детском возрасте закладываются основы патриотических чувств, эмоциональной связи с малой родиной, формируется стремление беречь и защищать свою страну.

Цель исследования – анализ сущности патриотического воспитания как метода управления образовательным процессом, определение его цели и задач, обеспечивающих эффективное формирование патриотических убеждений и установок у младших школьников.

Основная часть. Исследуемая проблема не нова для научных изысканий и традиционно поднималась в трудах таких выдающихся педагогов и общественных деятелей прошлого, как В. Г. Белинский, Е. Р. Дашкова, Н. А. Добролюбов, Н. М. Карамзин, М. В. Ломоносов, Н. И. Новиков, А. Н. Радищев, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, Н. Г. Чернышевский и др. Сегодня вопросы патриотического воспитания детей активно поднимаются в научной литературе как среди теоретиков педагогической науки, так и среди педагогов-практиков (О. А. Андриенко, И. Б. Бакарева, Г. Я. Гревцева, Н. В. Ипполитова, Г. А. Кобелева, Е. А. Гриценко, М. Г. Домбровская, Л. Ф. Савинова и др.). Работа по формированию чувства патриотизма рассматривается с разных сторон: в социально-культурной сфере, в условиях информационного многообразия, во внеучебной деятельности, через реализацию педагогических условий.

Само слово «патриот», происходящее от греческого πατριώτης, переводится как «земляк», «соотечественник». Изучение данного термина посредством популярных словарей и энциклопедий показывает, что патриотизм понимается одновременно и как руководящая установка, и как эмоциональное переживание, и как моральный долг, и как психологический настрой, и как мировоззренческая концепция, и как осознанная позиция. О. К. Позднякова подчеркивает, что патриотизм – это часть духовной культуры человека, основным звеном которой является нравственная культура [3, с. 132]. Г. Я. Гревцева и Н. В. Ипполитова называют патриотизмом «результат освоения личностью ценностей своей Родины, идентификация с культурой как совокупностью ценностей» [2, с. 28]. По мнению И. Б. Бакаревой, патриотизм в современных условиях включает: глубокую связь с местом рождения и взросления человека, уважение родного языка, искреннюю заинтересованность благополучием своей страны, активное выражение гражданской позиции и преданность Родине, чувство гордости за её социально-культурные успехи, защиту её свободы и самостоятельности, почтительное отношение к историческому наследию и традициям предков, а также желание вкладывать собственный труд, энергию и таланты в развитие своего Отечества [1, с. 2].

Как можно заключить, основа российского патриотизма заключается в искренней привязанности к своей Родине, Отечеству, Отчизне. Это чувство играет роль значимого внутреннего стимула, способствующего развитию общества, формированию активной жизненной позиции каждого гражданина и укреплению общественного единства. Отсюда вытекает вывод, что воспитание патриотического сознания является необходимым условием формирования людей, готовых возродить национальный дух и развивать идеи государства, ориентированные на благо человека. Являясь составной частью общего воспитательного процесса, патриотическое воспитание представляет собой целенаправленный педагогический процесс, интегрируемый в образовательную программу, который обеспечивает

формирование положительных нравственных качеств и идейно-политических убеждений у молодых граждан. Его цель – развитие активной жизненной позиции, чувства гражданского долга, нравственности среди россиян, воспитание достойных членов общества, ориентированных на положительные ценности и качества личности, готовых реализовывать их в конструктивной деятельности на благо своей Родины, укреплять государство и обеспечивать его ключевые интересы, стабильность и поступательное движение вперед.

Реализация поставленной цели достигается путем выполнения ряда педагогических задач: методическая поддержка работы системы гражданского и патриотического воспитания обучающихся; организация мероприятий, способствующих формированию благоприятных условий для продуктивного патриотического воспитания младших школьников; создание целостной системы патриотического воспитания, направленной на оптимальное развитие у детей преданности Родине, желания служить интересам общества и государства; расширение и углубление знаний учеников о местной истории и культуре; укрепление патриотических ориентиров, мировоззренческих позиций и убеждений, привитие уважительного отношения к российскому историко-культурному наследию, традициям своего региона, воспитание гордости за славное прошлое Отечества; пробуждение интереса к изучению исторических и культурных ценностей, активизация творческого потенциала; вовлечение школьников в деятельность, направленную на восстановление и сохранение культурного наследия и нравственно-духовных традиций малой родины [3, с. 134].

Патриотическое воспитание должно быть интегрировано в учебный процесс, а также культурные и воспитательные мероприятия во внеурочной деятельности, что позволяет обеспечить единый вектор развития личности молодого гражданина. В начальной школе оно имеет свои специфические особенности, обусловленные возрастом детей, уровнем их восприятия и возможностью влияния на их мировоззрение: опора на положительные эмоции, восхищение подвигами героев, гордость за достижения своей страны и народ; простота и доступность для понимания младших школьников; обязательное использование игровых элементов; тесная связь с семейными традициями и культурой.

Заключение. Подводя итоги, следует подчеркнуть, что эффективность патриотического воспитания младших школьников во многом зависит от профессиональных качеств педагога, включающих глубокое знание национальных, культурных, исторических традиций своего народа, а также умение творчески подходить к решению задач. Это, безусловно, влечет за собой необходимость качественного пересмотра содержания профессиональной подготовки будущего педагога.

Список литературы

1. Бакарева, И. Б. Формирование патриотических качеств личности учащихся / И. Б. Бакарева // Мультиурок, 2018. – URL: <https://multiurok.ru/files/formirovaniie-patriotichieskikh-kachiestv-lichnost.html#:~:text=Патриотизм%20в%20современных%20условиях%20включает%3A,силы%20и%20способности%20расцвету%20родины> (дата обращения: 18.09.2025).
2. Гревцева, Г. Я. Воспитание гражданственности и патриотизма молодежи: исторический аспект / Г. Я. Гревцева, Н. В. Ипполитова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 28-32.
4. Позднякова, О. К. Модель формирования патриотической культуры школьников / О. К. Позднякова, Н. И. Верещагина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 10 (210). – С. 132-136.

УДК 372.881.111.1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Логунова А.Д., ORCID 0009-0007-0780-8562,
Галинская Т.Н., канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0002-7260-9144
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
г. Оренбург, РФ
logunova2001@icloud.com, galinskaia2020@gmail.com

Введение. Современное образование ориентировано на создание условий для раннего изучения иностранных языков, поскольку именно начальная школа играет ключевую роль в формировании учебной мотивации и базовых коммуникативных навыков. Эффективность усвоения английского языка в дальнейшем во многом зависит от того, насколько успешно организован процесс на начальном этапе. Актуальность темы определяется необходимостью учитывать психолого-педагогические особенности младших школьников, которые проявляются в их высокой эмоциональности, потребности в игре, образности мышления и стремлении к сотрудничеству. Эти характеристики обуславливают востребованность интерактивных методов обучения, способных обеспечить вовлечённость учащихся и создать ситуацию успеха на уроке.

Цель работы – показать, как психолого-педагогические особенности младших школьников определяют выбор интерактивных методов обучения английскому языку в 4 классе.

Основная часть. Начальная школа играет решающую роль в формировании основ изучения иностранного языка, так как именно здесь закладывается фундамент дальнейших достижений. На этом этапе формируется методическая система, определяющая специфику освоения языка.

Возрастные рамки младшего школьного периода исследователи связывают с «кризисом семи лет», когда ребёнок осваивает новый социальный статус [1, с. 29]. В.И. Колесов определяет его границы как 6–7 до 9–10 лет, С.В. Быкова – как 6–6,5 до 10 лет, а в ряде работ верхняя граница сдвигается до 11 лет [2, с. 143]. В целом, возраст 7–11 лет считается базовым для интеллектуального развития: именно в это время активно формируется словесно-логическое мышление, способность классифицировать объекты и выполнять логические операции.

Психологические особенности. В этот период происходит перестройка психических процессов, развивается восприятие и память, девочки нередко опережают мальчиков в когнитивно-эмоциональном развитии. Возраст определяет «развитие уровня интеллекта, дальнейшее желание и умение учиться, уверенность в своих силах» [3, с. 100]. Мышление проходит путь от наглядно-действенного к абстрактно-логическому, что подтверждает и мысль К.Д. Ушинского о том, что дети «мыслят ощущениями и красками» [Цит. по: 4, с. 111]. Память постепенно становится произвольной и связанной с вниманием. Внимание развивается от непроизвольного к произвольному, воображение сохраняет яркость [3, с. 64]. Эмоционально-волевая сфера характеризуется сочетанием произвольности и слабости воли: «ученики способны концентрировать внимание только на том, что им интересно» [3, с. 45]. Важнейший мотив деятельности – познавательный интерес [4, с. 108]. В межличностных отношениях формируется чувство общности, а нравственные ценности только начинают закрепляться [3, с. 36]. Итогом становится то, что ребёнок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

Педагогические особенности. Ведущая деятельность младших школьников – учебная, но игра остаётся ключевым методом: наиболее естественным образом соответствует возрастным особенностям детей. Поступление в школу связано с противоречием между требованиями и уровнем развития, что становится «движущей силой развития» [5, с. 200]. Учебный процесс занимает центральное место [5, с. 201], особенно при изучении иностранного языка. Учитель выступает значимой фигурой и «представителем иной культуры» [5, с. 201]. Эффективность обучения усиливают совместные формы работы: «коэффициент усвоения учебной темы выше при групповом изучении детьми» [5, с. 201]. Важным условием является создание «ситуаций успеха», укрепляющих веру в свои силы. Большое значение имеет атмосфера в школе и семье: «ключом к этически правильному воспитанию и возрастному развитию является пребывание в дружественной атмосфере» [5, с. 201]. Таким образом, обучение иностранному языку в начальной школе требует учёта высокой эмоциональности, потребности в игре и совместной деятельности, а также создания позитивной среды, где учитель становится для ребёнка проводником в мир нового языка и культуры.

Описанные психолого-педагогические особенности младших школьников (высокой эмоциональность, потребность в игровой деятельности, развитое воображение и стремление к сотрудничеству) легли в основу разработанной нами программы интерактивного обучения английскому языку в начальной школе. Учитывая перечисленные характеристики, программа может быть представлена как система модулей, каждый из которых решает определённые задачи обучения и воспитания.

Первый модуль основан на игровых технологиях. Игровая деятельность является наиболее естественным способом включения младших школьников в образовательный процесс. В программу целесообразно включать ролевые игры, квесты, а также соревновательные задания, формирующие командный дух и поддерживающие мотивацию. Игровые формы помогают закреплять языковой материал и способствуют развитию коммуникативной компетенции.

Второй модуль нашей программы базируется на использовании цифровых ресурсов. Эффективность обучения усиливается за счёт применения мультимедийных средств. Интерактивные презентации позволяют визуализировать новые слова и грамматические конструкции, а онлайн-платформы обеспечивают доступ к тренировочным упражнениям, аудио- и видеоматериалам. Использование цифровых ресурсов создаёт эффект новизны и соответствует интересам детей, формируя положительное отношение к изучению английского языка.

Третий модуль включает проектные задания и групповую работу. Проектная деятельность способствует формированию у школьников навыков сотрудничества и самостоятельности. Совместная подготовка мини-проектов позволяет закрепить языковой материал и развивает умение работать в команде.

Четвертый модуль предполагает интеграцию с другими предметами. Особый потенциал имеет межпредметная интеграция. В рамках программы английский язык может сочетаться с музыкой, литературным чтением, изобразительным искусством.

Заключение. Таким образом, программа интерактивного обучения английскому языку в 4 классе строится на сочетании игровых технологий, цифровых средств, проектной деятельности и межпредметной интеграции. Такой подход обеспечивает высокий уровень вовлечённости, формирует устойчивую мотивацию и создаёт условия для успешного освоения иностранного языка младшими школьниками.

Список литературы

1. Бегиева, Б.М. Психолого-педагогические особенности младших школьников / Б.М. Бегиева, А. А. Кабжихов // Вопросы науки и образования. – 2020. – № 26 (110). – С. 29–31.
2. Быкова, С.В. Особенности формирования социального опыта младших школьников средствами внеурочной деятельности / С.В. Быкова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3 (140). – С. 141–149.

3. Дейкина, А.А. Психологические особенности детей младшего школьного возраста при обучении иностранному языку / А.А. Дейкина, О.Н. Дувалина // Colloquium-Journal. – 2021. – № 12-4 (99). – С. 8–12. – EDN BSYTVB.
4. Колесов, В.И. Сущность психолого-педагогического процесса в младшем школьном возрасте / В.И. Колесов, А.Н. Смолонская, С.И. Смолонский // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2018. – № 1. – С. 107–114.
5. Писковитина, Е.А. Психолого-педагогические особенности воспитания детей младшего школьного возраста / Е.А. Писковитина, Н.Б. Нижниченко // Защити меня. – 2022. – № 2. – С. 199–203. – EDN BCDDLZ

УДК 373.31

ЧТО ИЗВЕСТНО МЛАДШИМ ШКОЛЬНИКАМ ОБ УПОТРЕБЛЕНИИ ВИТАМИНОВ И МИКРОЭЛЕМЕНТОВ

Малых Л.Ю., Бокова А.В.

МОУ «Бендерская средняя общеобразовательная школа №5», г. Бендеры, ПМР
m-lusia@mail.ru

Введение. В связи с резким снижением процента здоровых детей, в современном обществе чрезвычайно важна проблема сохранения здоровья подрастающего поколения. Причины тому: неправильное питание, нервно-психические нагрузки, неблагоприятная экологическая обстановка, и другие факторы. Для решения данной проблемы в соответствии с государственным образовательным стандартом начального общего образования поколения ПМР, была разработана программа внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления «Путь к здоровью». Построена программа на основании современных научных представлений о физиологическом, психологическом развитии ребенка в возрасте от 6 до 11 лет, раскрывает особенности его соматического и социального здоровья, рассчитана на проведение одного часа в неделю. Программа включает пять разделов: «Мо здоровье – в моих руках», «Полезные и вредные привычки», «Подвижные игры», «Я и мои друзья», «Питание и здоровье»; которые повторяются на протяжении четырех лет, что способствует систематизации знаний о здоровье, закреплению социально одобряемой модели поведения детей. Реализация данной программы осуществляется учителями начальных классов.

Основная часть. Рассмотрим один из пяти разделов: «Питание и здоровье». **Цель его: основы правильного питания, необходимость употребления витаминов.** А также: гигиенические навыки культуры поведения во время приема пищи, кулинарные традиции современности и прошлого. Такие темы, как: «Что разрушает здоровье, а что укрепляет?»,

«Питание – необходимое условие для жизни человека», «Режим и правила питания», «О пользе завтрака», «Пищевые отравления», «Овощи и фрукты – лучшие продукты на твоём столе», «Витамины нашего сада и огорода» перекликаются и с программой курса «Окружающий мир» А.А. Плешакова в начальной школе. Они хорошо воспринимаются и усваиваются детьми.

Для проведения викторины «Очень вкусная еда, но не детская она: чипсы, жвачки, сухарики, газированные напитки», нами был проведен опрос среди учащихся школы и их родителей, с целью узнать об их отношении к фаст-фуду и пищевым добавкам.

Обработка и анализ полученных данных показали: Фаст-фуд любят 75 % из 236 опрошенных, однако при этом, 50 % считают его вредным. По всеобщему мнению маркировка должна быть обязательна. Но, к сожалению, не все читают состав пищевых продуктов на этикетке при покупке.

При проведении эксперимента, когда 180 учащимся для перекуса из трех предложенных продуктов (чипсы, шоколад, семечки) нужно было выбрать только один: шоколад выбрали 16,7 %, чипсы – 55,6 %, семечки – 27,7 %. Некоторые учащиеся выбрали чипсы и семечки, хотя самым полезным считали шоколад.

Особые затруднения при проведении вызвала викторина «Страна Витаминия», так как мы столкнулись некоторыми информационными пробелами в знаниях детей. Надо сказать, что изучение микроэлементов и минералов, как составляющих витаминных комплексов начинается лишь по программе предмета «Биология» в 7 классе. С целью выявить уровень информированности о пользе и употреблении витаминов и микроэлементов, при соблюдении принципов здорового питания, семьям учащихся начальной школы, было предложено принять участие в анкетировании. В опросе приняли участие 288 человек. Возраста 7-11 лет – 31,3 %; 12-15 лет – 2,5 %; 15-20 лет – 2,5 %; 21-25 лет – 2,5 %; 26-35 лет – 23,6 %; 36-45 лет – 18,8 %; 46-55 лет – 11,8 %; 56 лет и старше – 7 %. Из них школьники – 34 %; студенты – 2,3 %. Отвечая на вопрос: «Имеют ли значение знания о роли элементов для здоровья человека в современных условиях?», 59 %, уверены, что это важно знать; 6 %, наоборот, считают, что это не имеет значения; 35 % затрудняются ответить. Среди источников, из которых в организм человека поступают жизненно необходимые элементы - 35,4 % выбрали из питьевой воды; 81,9 % из пищи; 6,9 % из внутренних резервов организма; 21,5 % из витаминов и БАДов.

Из предложенного списка химических элементов, необходимых организму человека для здоровья, выбрали: кальций – 96 %; железо – 78,5 %; йод – 78,5 %; магний – 72,9 %; калий – 57,6 %; фосфор – 51,4 %; натрий – 29,2 %; селен – 25,7 %; цинк – 25,7 %; марганец – 11,1 %; медь – 10,4 %; серебро – 8,3 %; кобальт – 4,9 %; серу – 4,9 %; золото – 4,3 %. Свинец, хлор, ртуть – 0 %. **Для улучшения полноценности пищи – 87,5 % предпочитают употреблять продукты естественного происхождения**

(овощи, фрукты и т.д.); 43,1% – обогащённые продукты (соки, крупы, хлопья и т.д.); 6,9 % – биологически активные добавки; 3,5 % затрудняются ответить, и только 2,8 % принимают – лекарственные препараты. Под **«биологически активными добавками» (БАД)** 12,2 % понимают лекарственные препараты; 26,8 %, считает, что это концентрированные натуральные вещества, которых недостаточно в пище; 25,4 % уверены, что – это концентрированные вещества, полученные химическим путём, которые улучшают здоровье. Большая часть взрослых опрошенных (35,6 %), утверждает, что это коммерческая спекуляция, никакой пользы от них нет. Вопрос: **«Как Вы относитесь к употреблению БАД к пище?»** вызвал затруднение у 38,9 %, 31,3 % ответили – «положительно»; 29,9 % – против БАДов. При выборе БАДов к пище 48,6 будут руководствоваться безопасностью; 44,4 % рекомендациями врача; 28,5 % – эффективностью; 15,3 % анкетированных прислушаются к советам знакомых и родственников; 9 % – к информации в СМИ; 7,6 % обратят внимание на имидж фирмы-производителя; по 6,3 % опрашиваемых – на цену и внешний вид упаковки.

Качество своего питания оценивают, как полноценное, с достаточным содержанием витаминов, элементов и питательных веществ 45,8 %; 30,6 % вообще не задумывались об этом и 23,6 % считают, что их питание с недостаточным содержанием витаминов, элементов и питательных веществ;

Результаты. Отметим, что у многих родителей и большинства детей, вопросы о БАДах вызвали наибольшее затруднение. В некоторых случаях, анкетированные, даже не имели представление о том, что это такое вообще. Однако же, вызвали тревогу ответы немногих детей, которых «заботливые» родители пичкают круглый год комплексами витаминов и БАДами. Не имея медицинских знаний, эти люди поддаются на пропаганду рекламных роликов, прислушиваются к советам некомпетентных знакомых, или алчных дистрибьюторов различных фирм по выпуску БАДов и подвергают риску свое здоровье и здоровье своего ребенка. Если в инструкции любого лекарства имеются противопоказания при его приеме, то и при употреблении БАДов или витаминов той, или иной группы необходимо самому соблюдать принципы предосторожности, ведь их регулярное употребление может нанести, не пользу, а вред.

Заключение. Быть здоровым – значит быть счастливым и успешным в будущей взрослой жизни. Выпускник начальной школы должен знать и соблюдать правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни: заниматься физической культурой, спортом, проводить много времени на свежем воздухе, соблюдать режим дня, придерживаться здорового питания, снижать влияние негативных факторов и рисков. Наша цель - научить младшего школьника заботиться о своём здоровье. Научить ребенка относиться к здоровью, как к ценности. А, главное, соблюдать первый из четырёх принципов биоэтики: «Не навреди!».

Список литературы

1. Кулибаба Л.М. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Путь к здоровью» ГОУ «ПГИРО», Тирасполь. – 2014.
2. Плешаков А..А. Рабочая программа «Окружающий мир» для 1,2,3,4 классов в 2 частях (Сборник рабочих программ УМК «Школа России» 1-4 классы – М: «Просвещение», 2012-2014.

УДК 373.012

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Матузова И.Г. канд. пед. наук, ORCID 0009-0006-1274-106X
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
i.matuzova25.11@mail.ru

Введение. Проблема формирования здоровьесберегающих компетенций у подрастающего поколения порождена резким снижением двигательной активности детей, особенно в младшем школьном возрасте: внедрение в повседневную жизнь школьника всевозможных гаджетов, малоподвижный образ жизни, иные негативные факторы привели к значительному ухудшению состояния здоровья детей. Кардинальные изменения в жизни ребенка, изменение режима дня в связи с обучением в начальной школе и выполнением домашних заданий, сокращение времени двигательной активности требует от учителя грамотного подхода в организации учебного процесса, укреплении здоровья ребенка, понимания им ценности здоровья, формирования устойчивых привычек здорового образа жизни.

Цель исследования – выявить оптимальные пути формирования здоровьесберегающих компетенций в начальной школе, ведь общеизвестно, что именно в младшем школьном возрасте закладывается привычка к ведению здорового образа жизни, происходит формирование знаний, умений, навыков, мотивации к ведению здоровой жизнедеятельности.

Основная часть. Большинство исследователей в области педагогики под здоровьесберегающей компетенцией понимают наличие совокупности знаний, умений и навыков у младшего школьника в области здоровьесбережения, которые позволяют ему организовать безопасную, активную жизнедеятельность. Так, по мнению Р.Е. Маловой, данная компетенция содержит в себе круг вопросов о здоровье, в которых компетентный обучающийся обладает опытом и знаниями; это совокупность умений и навыков по осуществлению деятельности по здоровьесбережению [1]. Если опираться на исследования А.В. Хуторского,

то можно выяснить, что здоровьесберегающие компетенции развиваются во время деятельности школьников и основываются на ряде принципов: обладание опытом ориентировочной и природоохранной деятельности в природных условиях; знание и применение правил поведения в экстремальных ситуациях; бережное отношение к собственному здоровью, владение методами эмоциональной саморегуляции, физического самосовершенствования, самоконтроля и самоподдержки; знание правил личной гигиены и применение их в повседневной жизни, умение заботиться о своем здоровье, владение техникой личной безопасности и способами оказания доврачебной помощи; обладание двигательным опытом, умение использовать его в организации активного отдыха и досуга, в массовых формах соревновательной деятельности; знание факторов, положительно влияющих на общее физическое состояние и другие [3] .

По наблюдениям педагогов, именно здоровьесберегающие технологии призваны если не устранить полностью, то хотя бы снизить у младших школьников влияние негативных факторов, а также развить и сформировать у них все компоненты, формирующие практические умения сохранности здоровья у детей младшего школьного возраста.

В своих исследованиях Л.Г. Татарникова уточняет эти факторы, влияющие на качество здоровья ребёнка во время образовательного процесса:

- интенсификация учебного процесса, провоцирующая перегрузку нервной системы, эмоциональное напряжение и нервное истощение у детей;
- завышение объема дневной и суммарной недельной учебной нагрузки, приводящее к уменьшению продолжительности сна, прогулок на свежем воздухе, отсутствия времени для разностороннего развития детей вне стен школы;
- раннее начало обучения детей, не достигших «школьной зрелости», что приводит к затруднениям в адаптации к школьной жизни, учащению болезней, увеличению риска развития близорукости, нарушений осанки и множеству других негативных последствий для их дальнейшего развития;
- несоответствие программ и технологий обучения функциональным и возрастным особенностям учащихся; бесконтрольное введение инноваций;
- несоблюдение элементарных физиолого-гигиенических требований к организации учебного процесса; сокращение необходимого объема суточной двигательной активности; низкая эффективность существующей системы физического воспитания [2].

Все здоровьесберегающие технологии, направленные на формирование здоровьесберегающей компетенции у детей младшего школьного возраста, можно условно разделить на четыре группы:

1. Технологии сохранения и стимулирования здоровья (динамические паузы, то есть комплексы физкультминутки, которые могут включать дыхательную, пальчиковую, артикуляционную гимнастику, гимнастику для глаз и т.д.), подвижные и спортивные игры, контрастная дорожка, тренажеры;

2. Технологии обучения здоровому образу жизни (утренняя гимнастика, физкультурные занятия, бассейн, точечный массаж, спортивные праздники, развлечения, ситуативные малые игры – ролевая подражательная имитационная игра);

3. Технология музыкального воздействия (музыкотерапия, сказкотерапия, библиотерапия), используемая для снятия напряжения, повышения эмоционального настроения и пр.;

4. Технологии коррекции поведения (игры с правилами, игры – соревнования, раскрепощающие психотехнические игры).

Реализуются такие технологии через непосредственное обучение младших школьников приемам ЗОЖ во время образовательного процесса, в урочной и внеурочной деятельности: привитие детям элементарных гигиенических навыков, правильная организация учебной деятельности (строгое соблюдение режима школьных занятий, построение и анализ урока с позиции здоровьесбережения, использование средств наглядности, обязательное выполнение гигиенических требований, благоприятный эмоциональный настрой); чередование занятий с высокой и низкой двигательной активностью; проведения массовых оздоровительных мероприятий; в работе с семьёй (родительский лекторий); в таких практических действиях, как регулярное проведение физкультминутки и подвижных упражнений в течение урока; проведение на уроке пальчиковой гимнастики; выполнение упражнений для укрепления и тренировки зрения.

Формирование основ валеологической культуры младшего школьника и основ здорового образа жизни у них осуществляется в системе оздоровительных мероприятий на всех проводимых уроках, классных часах и внеклассных мероприятиях по специальной тематике, проведении игр, бесед, викторин, специальных здоровьесберегающих упражнений и тренингах.

Заключение. Таким образом, внедряя на уроках в начальной школе здоровьесберегающие технологии, учитель начальных классов закладывает мощный фундамент для формирования здоровьесберегающих компетенций у своих учеников, прививает им не просто полезные привычки, а по сути, формирует у детей потребность в здоровом образе жизни как единственно правильном выборе.

Список литературы

1. Малова, Р.Е. Формирование здоровьесберегающих компетенций у обучающихся в школе / Р.Е. Малова, А.А. Хрусталева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 51 (446). – С. 203-204. – URL: <https://moluch.ru/archive/446/98079/> / (дата обращения: 22.09.2025).
2. Татарникова Л.Г. Валеология в педагогическом пространстве. Монография-эссе. Изд. 2-е доп. Библ – СПб.: Кристмас+, 2000 г. – 200 с.
3. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении / А.В. Хуторской. Научно-методическое пособие. – Москва : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с. : ил. (Серия «Новые стандарты»).

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Одноколова Н.В., ORCID 0009-0006-2161-6025

ГУО «Средняя школа №74 г. Гомеля», г. Гомель, Республика Беларусь

mc.odnokolova@mail.ru

Введение. Современный этап развития общества, характеризующийся как эпоха цифровой трансформации, предъявляет новые требования к системе общего среднего образования. Интеграция информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в педагогическую практику перешла из разряда инноваций в категорию объективной необходимости. Это в полной мере касается и первой ступени образования, где закладывается фундамент не только предметных знаний, но и универсальных учебных действий. Для учителя начальных классов ИКТ стали неотъемлемым инструментом, используемым для решения широкого спектра задач: от создания дидактических материалов до проектирования целых мультимедийных образовательных сред. Однако их роль не сводится лишь к технической функции; они коренным образом изменяют методический арсенал педагога, формы взаимодействия с учащимися и содержание образовательного процесса. Это обуславливает актуальность анализа их дидактического потенциала в контексте специфики младшего школьного возраста.

Цель работы – выявить и охарактеризовать дидактический и методический потенциал информационно-коммуникационных технологий для повышения эффективности обучения и достижения метапредметных результатов на I ступени общего среднего образования. В работе на конкретных примерах демонстрируются возможности ИКТ для реализации личностно-ориентированного подхода, активизации познавательной деятельности и формирования информационной культуры младших школьников.

Основная часть. В научной литературе (Б. С. Гершунский, А. П. Ершов, А. А. Кузнецов, В. В. Рубцов и др.) ИКТ рассматриваются как катализатор изменений в образовании. Они позволяют решать комплексные задачи: от оптимизации рутинных процессов до создания условий для реализации личностно-ориентированной модели обучения. Ключевое преимущество ИКТ заключается в их способности трансформировать традиционную объяснительно-иллюстративную модель обучения в деятельностьную, где ученик становится активным субъектом познания.

Использование ИКТ учителем начальных классов позволяет:

1. *Повысить мотивацию и активизировать познавательную деятельность.* Визуализация учебного материала с помощью анимации,

графиков, видеофрагментов и интерактивных моделей делает абстрактные понятия наглядными и доступными для восприятия младшими школьниками, чей ведущий тип мышления – наглядно-образный. Как справедливо отмечается в исследованиях, уроки с использованием мультимедиа привлекают внимание даже самых пассивных учащихся [1, с. 13]. Создание ситуаций успеха через мгновенную положительную обратную связь от интерактивных заданий усиливает внутреннюю мотивацию.

2. *Реализовать дифференцированный и личностно-ориентированный подход.* Цифровые образовательные ресурсы и онлайн-платформы предоставляют возможность выбора уровня сложности заданий, темпа работы и способа предъявления информации, что позволяет учитывать индивидуальные особенности восприятия и уровень готовности каждого ребенка. Таким образом, учитель получает эффективный инструмент для адресной коррекции знаний и поддержки одаренных детей в рамках одного класса.

3. *Формировать информационную культуру учащихся.* Систематическая работа с цифровыми инструментами способствует развитию умений находить, критически оценивать, анализировать, обрабатывать и представлять информацию. Это закладывает основы медиаграмотности и готовит детей к жизни в цифровом обществе, где работа с информацией является ключевой компетенцией.

Практическая реализация данных возможностей может быть проиллюстрирована на примере организации словарного диктанта. Традиционная методика предполагает аудиальное восприятие слова и его запись с последующей проверкой учителем, что откладывает обратную связь. Использование мультимедийной презентации трансформирует этот процесс: учитель зачитывает загадку, на экране появляется изображение-подсказка, а после выполнения задания учащиеся самостоятельно или в парах проверяют себя по появившемуся на слайде эталону. Это делает процесс обучения красочным, динамичным и формирует навыки самоконтроля. Подобная организация работы превращает рутинный вид деятельности в увлекательную игру, значительно повышая продуктивность запоминания.

На основе системного подхода к использованию ИКТ можно выделить следующие типы уроков в начальной школе:

- урок с мультимедийной поддержкой: используется преимущественно для наглядной иллюстрации и объяснения нового материала, создания проблемной ситуации;
- урок с компьютерной поддержкой: предполагает активную самостоятельную или групповую деятельность учащихся за компьютерами (исследование, проектная деятельность, виртуальные экскурсии, онлайн-тестирование);

– урок с использованием интерактивной доски: позволяет создавать высокоинтерактивную среду, где учитель и учащиеся могут непосредственно манипулировать объектами на экране, что особенно эффективно для развития пространственного мышления и навыков классификации на уроках математики и «Человека и мира»;

– дистанционный урок: организуется с использованием средств онлайн-коммуникации, что развивает у младших школьников навыки самоорганизации и цифровой грамотности.

Широкий спектр инструментов пакета Microsoft Office предоставляет учителю возможности для развития коммуникативных и когнитивных умений учащихся. Работа с текстовым редактором формирует навыки письменной речи и структурирования информации; создание презентаций развивает умение лаконично и визуально привлекательно представлять результаты своей деятельности; работа с таблицами учит систематизации и анализу данных. В процессе коллективного обсуждения проектов, созданных с помощью этих инструментов, развиваются коммуникативные компетенции, умение аргументировать свою точку зрения и работать в команде. Важно отметить, что проектная деятельность с использованием ИКТ носит метапредметный характер, интегрируя знания из разных областей и переводя их в практическую плоскость.

Оптимальность использования ИКТ на I ступени общего среднего образования обеспечивает экологичность процесса обучения, которая соотносится с идеями здоровьесбережения и самосохранения [2, с. 17].

Заключение. Таким образом, ИКТ являются не просто вспомогательным средством, а мощным педагогическим инструментом, который позволяет учителю начальных классов вывести образовательный процесс на качественно новый уровень. Их грамотное и системное применение способствует не только усвоению предметных знаний, но и формированию у младших школьников метапредметных компетенций (коммуникативных, регулятивных, познавательных), критического мышления и основ информационной культуры, что является залогом их успешной адаптации в современном цифровом обществе.

Список литературы

1. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании : сб. тр. / Деп. образования Москвы, Моск. центр качества образования; [науч. ред.: О. Н. Держицкая]. – Москва : Москов. центр качества образования, 2008. – 89 с.
2. Болбас, Г. В. Экологичность образования: содержательно-сущностный аспект / Г. В. Болбас // Педагогические и экологические аспекты перехода к устойчивому развитию: матер. Междунар. науч.-практ. конф. (Арзамас, 25 нояб. – 3 дек. 2017 г.). – Арзамас: Арзамас. филиал ННГУ, Нижегород. обл. общ. орг-ция «Компьют. эколог. центр», Инициат.-проект. группа «Кессельберг», 2018. – С. 17–20.

СКАЗКОТЕРАПИЯ И СТОРИТЕЛЛИНГ В ГРУППЕ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Олейник П.А., ORCID 0009-0001-4816-0236

ГБОУ «СШ № 15 г.о. Макеевка», г. Макеевка, ДНР, РФ
dobroe_ytro_02@mail.ru

Введение. В современном мире все большее внимание уделяется развитию личности ребенка в условиях современного образования, где от подрастающего поколения требуется не только обширные знания, но и развитое воображение, коммуникативные навыки, умение ясно выражать свои мысли и креативно решать задачи. Одним из значимых этапов становления этих качеств является младший школьный возраст – период, когда ребенок активно познает окружающий мир, учится взаимодействовать с ним и формирует основы своей речи.

Одним из эффективных средств в работе с младшими школьниками является использование сказкотерапии и сторителлинга, которые в условиях группы продленного дня (ГПД) приобретают особую актуальность. ГПД становится не только пространством для выполнения домашних заданий, но и важной средой воспитательного и развивающего воздействия. У педагогов появляется возможность через нетрадиционные формы работы развивать речь учащихся, обогащать их словарный запас, формировать навыки связного повествования, а также стимулировать творческое мышление.

Цель – обосновать значимость использования сказкотерапии и сторителлинга в условиях группы продленного дня как эффективного средства развития речи, воображения и творческих способностей младших школьников.

Основная часть. Сказкотерапия – это метод психологии, использующий сказку для решения задач в области воспитания, образования, коррекции поведения, профилактики психологических отклонений, психологической и психотерапевтической помощи и других. Она позволяет ребенку проживать разные жизненные ситуации в метафорической форме, учит понимать чувства и поступки героев, тем самым способствует развитию эмоционального интеллекта и речи.

Сторителлинг (от англ. storytelling) – это навык рассказывать истории. Он же открывает пространство для самовыражения: дети учатся строить собственные рассказы, придумывать сюжеты и персонажей, делиться впечатлениями и фантазиями.

Совместное использование этих методик помогает младшим школьникам не только развивать воображение, но и учиться выражать свои мысли более грамотно, последовательно и образно.

В научной статье Н.Л. Ермолкиной [1] рассматривается потенциал сказкотерапии как эффективного инструмента развития креативности у младших школьников. Она подчеркивает, что работа со сказкой способствует активному развитию воображения, творческого мышления и эмоциональной сферы ребенка. Слушание, чтение, обсуждение и сочинение сказок становятся теми видами деятельности, которые стимулируют у детей способность к самовыражению, развивают навыки анализа и интерпретации, а также обогащают словарный запас и формируют связную речь.

Практическая часть исследования Н.Л. Ермолкиной подтверждает эффективность сказкотерапии. Авторский курс «В сказочном мире», проведенный со школьниками третьих классов, включал три блока занятий, направленных на развитие навыков сочинения сказок, формирование положительного отношения к себе и обучение эмпатии. Итоги эксперимента показали значимый рост уровня креативности детей, что свидетельствует о результативности использования сказкотерапии как педагогической технологии. Особенно важно отметить, что занятия по сочинению и инсценировке сказок в группе способствовали не только развитию воображения, но и активному речевому взаимодействию между учащимися.

В статье А.А. Комович [2] рассматриваются возможности технологии сторителлинга в формировании коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников. Отмечается, что в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования именно развитие универсальных учебных действий, включая коммуникативные, является одной из ключевых задач современного образования. Под коммуникативными универсальными действиями понимаются умения слушать собеседника, вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении, сотрудничать со сверстниками и взрослыми.

Особое внимание уделяется видам сторителлинга, которые могут использоваться в образовательной практике:

- классический (когда учитель рассказывает историю);
- активный (дети сами вовлекаются в процесс создания сюжета);
- цифровой (основанный на мультимедийных технологиях).

Эти формы позволяют разнообразить внеурочные занятия, сделать их более увлекательными и продуктивными для развития речи и воображения младших школьников.

К числу основных преимуществ сторителлинга относят развитие познавательного интереса детей, формирование навыков аудирования, совершенствование монологической речи, активизацию творческого воображения, воспитательную функцию и развитие риторических способностей. Особенно важно подчеркнуть, что сторителлинг способствует формированию монологической речи: ребенок учится строить

развернутые высказывания, использовать более сложные лексические и грамматические конструкции, выражать свои мысли последовательно и логично. Это напрямую связано с развитием связной речи и коммуникативной компетенции.

Не менее значимой является роль сторителлинга в развитии творческого воображения. Используя предложенный сюжет или идею-подсказку, ребенок учится создавать собственные истории, манипулировать образами и строить новые планы-замыслы. Такая деятельность особенно полезна в ГПД, где есть возможность уделить больше внимания творческим видам работы, не ограниченным рамками урока.

Таким образом, в условиях ГПД сторителлинг становится средством развития речи, воображения, коммуникативных навыков и творческой активности детей, позволяя сочетать образовательные и воспитательные цели.

Заключение. Подводя итог, сказкотерапия и сторителлинг в условиях ГПД являются действенными средствами развития речи и воображения младших школьников. Они способствуют обогащению словарного запаса, развитию монологической и диалогической речи, стимулируют креативное мышление, воображение и эмоциональный интеллект. Совместное сочинение и обсуждение сказок позволяет детям самовыражаться, учиться сотрудничать и осознавать ценности общения, что делает данные методы эффективными в решении образовательных и воспитательных задач.

Список литературы

1. Ермолкина, Н.Л. Сказкотерапия как инструмент развития креативности младших школьников / Н.Л. Ермолкина // VIII Машеровские чтения : Материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 16-17 октября 2014 года / Главный редактор И.М. Прищепа. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2014. – С. 210-211. – EDN YQRWQX.
2. Комович, А.А. Возможности технологии "сторителлинг" в формировании коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности: теоретический аспект / А.А. Комович // Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития : материалы региональной научно-практической конференции, Красноярск, 18–19 апреля 2024 года. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2024. – С. 27-29. – EDN VWYKKV.

РОЛЬ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИХ КУРСОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Субботина О.С.¹, ORCID 0009-0007-2759-7707,

Сухорукова О.С.^{1,2}, ORCID 0009-0009-6471-5033

¹ ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

² ФГБНУ «Донецкий физико-технический институт им. А.А. Галкина», г. Донецк, РФ
olesi1709@mail.ru

Введение. В настоящей работе рассматриваются проблемы слабой успеваемости и отсутствия заинтересованности школьников при изучении предметов «Физика» и «Информатика». Представлены причины возникновения данных проблем и пути их решения, а именно введение пропедевтического курса физики и основ информатики в программу 1-4 классов.

Цель работы – формирование компетентности младших школьников в области физики, а также информационно – коммуникационных технологий с целью повышения интереса к изучению естественно – научных дисциплин и углубления мотивации в процессе обучения физике и информатике в средней школе.

Основная часть. На сегодняшний день учителя общеобразовательных учреждений столкнулись с проблемой слабой успеваемости школьников при изучении предмета «Информатика». В Федеральный государственный стандарт начального и среднего общего образования были введены изменения, согласно которым изучение предмета теперь начинается с седьмого класса. Такая «корректировка» негативно повлияла на качество образования школьников: ученики, впервые приступившие к изучению предмета, не успевают усваивать новые знания из-за имеющихся пробелов в темах, которые могли быть изучены в начальных классах. Учащиеся старшей школы также начали испытывать затруднения, так как изменения коснулись и тематического планирования всего курса предмета. В связи с возникновением указанных данными трудностей интерес учащихся к познанию информационных технологий начал угасать, что, безусловно, оказывает прямое влияние и на качество знаний [1].

В течение 2020–2024 учебного года в ГБОУ «СШ № 35 г.о. Макеевка» в учебный процесс во внеурочное время была введена программа пропедевтического курса по физике для обучающихся первых-четвертых классов «Удивительная физика». Были отмечены следующие

педагогические наблюдения учителей средней школы семиклассники, которые в начальной школе изучали пропедевтический курс, имеют более глубокие первоначальные знания по физике, владеют базовыми определениями и пониманием основных физических процессов, что значительно облегчает изучение предмета в средней школе [2].

Однако, в связи с вышеуказанной проблемой, возникла потребность в расширении данной программы, а именно включении в нее основ информатики. В 2023–2024 учебном году программа пропедевтического курса «Удивительная физика» в пробном режиме была дополнена основами информатики исключительно для обучающихся 3 и 4 класса. По окончании курса в ходе проведения сравнительного анализа по результатам входного и контрольного уровней развития познавательных процессов школьников было установлено, что количество учеников с высоким и средним уровнями развития значительно увеличилось по причине перехода ребят из низкой ступени на среднюю и, соответственно, со средней на высокую [3].

Накопленный положительный опыт показал, что начинать знакомство с основами физики и информатики можно с первого класса, разумеется, в большей степени используя игровые формы обучения. Поэтому, в 2024-2025 учебном году реализация пропедевтического курса «Удивительная физика и информатика» была введена по всей начальной школе ГБОУ «СШ № 35 г.о. Макеевка». Процесс педагогического наблюдения и ход проведения диагностик был аналогичным предыдущим исследованиям. С целью отслеживания развития познавательных процессов был проведен начальный контроль уровня познавательных процессов, результат которого представлен на рисунке 1. Занятия в рамках курса осуществлялись один раз в неделю отдельно для обучающихся каждой возрастной группы. По окончании программы среди ребят был проведен итоговый контроль уровня знаний, который свидетельствует о необходимости введения пропедевтического курса в учебную программу начальной школы (см. рис. 2).

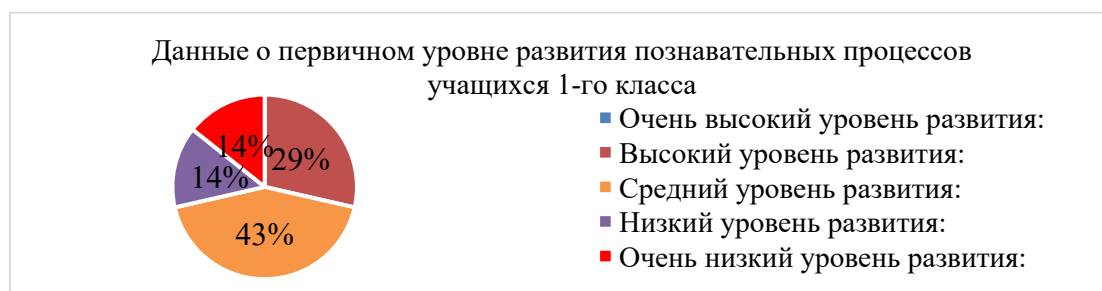


Рис.1. Результат входного контроля уровня познавательных процессов обучающихся 1-го класса



Рис. 2. Результат контроля развития познавательных процессов обучающихся 1-го класса

Заключение. В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что пропедевтический курс по основам информатики рекомендуется вводить с первого класса. Курс «Удивительная физика и информатика» позволяет не только дать базовые знания по предметам, но и способствует более легкому изучению предметов «Физика» и «Информатика» в средней школе, что, в свою очередь, способствует повышению заинтересованности обучающихся, а также правильному развитию психических процессов [4].

Список литературы

1. Пашенко О.И. Информатизация образовательного процесса в начальной школе: учеб. пособие / О.И. Пашенко. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – 257с.
2. Субботина О.С. Влияние пропедевтики физики во внеурочное время на развитие познавательных процессов обучающихся 3-4 классов / О.С. Субботина. // Донецкие чтения 2021: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VI Международной научной конференции (Донецк, 26–28 октября 2021 г.). – 2021. – Т. 6, ч. 3. – С. 115–118.
3. Субботина О.С. Влияние пропедевтики физики на развитие познавательных процессов младших школьников / О.С. Субботина, О.С. Сухорукова // Актуальные проблемы образования, науки и практики: материалы I Всероссийской научно-практической конференции (г. Старобельск, 26 марта 2024 г.). – Луганск. – 2024. – С. 47–50.
4. Субботина О.С. Влияние пропедевтики физики и основ информатики на развитие познавательных процессов младших школьников / О.С. Субботина, О.С. Сухорукова. // Донецкие чтения 2024: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы IX Международной научной конференции (Донецк, 15–17 октября 2024 г.). – 2024. – Т. 6, ч. 2. – С. 168–170.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сухинина-Болотова О.В., ORCID 0009-0000-9161-6852

ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет
имени А.И. Куинджи», г. Мариуполь, ДНР, РФ
o.sukhininabolotova@mgumariupol.ru

Введение. В современных условиях развития образования особую актуальность приобретает вопрос выработки единых теоретико-методологических подходов к обучению и воспитанию детей младшего школьного возраста. Это обусловлено комплексным характером развития личности младшего школьника, интеграционными процессами в образовании, а также возрастающими социальными требованиями к результатам обучения.

Методологическая целостность играет ключевую роль в социализации личности младшего школьника. Она обеспечивает формирование социальных компетенций, развитие коммуникативных навыков, освоение норм и правил поведения, становление ценностных ориентаций и успешную адаптацию к школьной среде. Выработка единых подходов создает необходимые условия для гармоничного развития личности младшего школьника во всех направлениях: физическом, интеллектуальном, эмоциональном, нравственном и творческом. Это особенно важно в период активного формирования личности и становления системы ценностей. Практическая реализация единых подходов включает разработку общих методических рекомендаций, создание программ преемственности, организацию взаимодействия педагогов и внедрение современных образовательных технологий. Такой комплексный подход позволяет повысить качество образования, улучшить показатели успеваемости, развить индивидуальные способности учащихся и сформировать ключевые компетенции. Поэтому, **целью** настоящей работы является: рассмотрение теоретико-методологической основы обучения и воспитания детей младшего школьного возраста и предложить практические подходы к их реализации в современной образовательной среде.

Основная часть. Диагностика исходного уровня теоретико-методологических аспектов обучения и воспитания детей младшего школьного возраста обучающихся ГБОУ «СШ № 65 г.о. Мариуполь» (120 учащихся начальных классов (1-4 классы), проведенная с использованием методики Н.Г. Лусканова [1] и теста Н.В. Кулешова, Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова [2], выявила в когнитивной сфере: высокий уровень развития познавательных процессов – **25%**, средний уровень – **55%**, низкий уровень – **20%**. Мотивационная сфера: высокая учебная мотивация – **30%**,

средняя мотивация – **60%**, Низкая мотивация – **10%**. Личностное развитие: высокий уровень сформированности личностных качеств – **22%**, Средний уровень – **68%**, Низкий уровень – **10%**. Учебная деятельность: сформированность навыков самоконтроля: высокий уровень – **28%**, средний уровень – **52%**, низкий уровень – **20%**. Умение планировать деятельность: высокий уровень – **24%**, средний уровень – **65%**, низкий уровень – **11%**.

Выявленные проблемы: **35%** учащихся нуждаются в дополнительной поддержке по формированию учебных навыков, **20%** детей требуют индивидуального подхода в развитии познавательной активности, **15%** учащихся имеют затруднения в социальной адаптации.

Рекомендации по результатам диагностики: разработать программу по повышению учебной мотивации для **10%** учащихся, организовать дополнительные занятия по развитию познавательных процессов для **20%** детей, внедрить систему групповых занятий для **15%** учащихся с целью развития коммуникативных навыков, провести консультативную работу с родителями **25%** учащихся.

При реализации предложенных мер ожидается: повышение уровня сформированности учебных навыков на **15%**, рост познавательной активности на **20%**, улучшение показателей социальной адаптации на **10%**

Практический аспект. В рамках эксперимента была разработана и апробирована комплексная программа. **Основная цель программы** направлена на формирование устойчивой учебной мотивации через: развитие познавательного интереса, формирование положительного отношения к учебной деятельности, создание условий для личностного роста.

Ключевые задачи программы охватывают: формирование познавательных мотивов, развитие социальных мотивов учения, создание ситуации успеха, стимулирование творческой активности.

Содержательный анализ: **компоненты программы** включают: диагностический блок, теоретический модуль, практический блок.

Группы методов мотивации: эмоциональные (поощрение, создание ситуации успеха), познавательные (проблемные ситуации, творческие задания), волевые (формирование ответственности), социальные (развитие сотрудничества).

Критерии результативности: повышение познавательного интереса, рост учебной активности, улучшение успеваемости, развитие самостоятельности.

Формы работы: индивидуальные занятия, проектная работа, игровые технологии, групповая деятельность.

Реализация программы способствует формированию устойчивой учебной мотивации и создаёт благоприятные условия для полноценного развития личности младшего школьника.

Заключение. Проведённое исследование теоретико-методологических аспектов обучения и воспитания детей младшего школьного возраста позволяет сделать ряд важных выводов.

Младший школьный возраст является критически важным периодом в развитии личности ребенка, когда закладываются фундаментальные основы его дальнейшего образования и социализации.

В современных условиях развития образования особую значимость приобретает формирование единой методологической базы, обеспечивающей эффективное обучение и воспитание младших школьников. **Методологическая основа** образовательного процесса должна строиться на принципах личностно-ориентированного подхода, который создает условия для полноценного развития каждого ребенка.

Теоретический анализ показал, что успешное становление личности младшего школьника возможно только при реализации комплексного подхода к обучению и воспитанию.

Важнейшим условием является создание образовательной среды, способствующей формированию универсальных учебных действий, развитию познавательных процессов и становлению учебной самостоятельности.

Особое внимание следует уделить формированию у младших школьников ключевых компетенций, включая: теоретическое мышление, самоконтроль и самооценку, навыки исследовательской деятельности, способность к практическому применению знаний.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанные теоретико-методологические основы позволяют: обеспечить преемственность в образовательном процессе, оптимизировать методы и формы работы с младшими школьниками, повысить эффективность формирования ключевых компетенций.

В современных условиях необходимо продолжать поиск новых форм и методов обучения и воспитания, учитывая постоянно меняющиеся социальные и образовательные запросы общества. Особое внимание следует уделить подготовке педагогических кадров к реализации инновационных подходов в образовательном процессе.

Таким образом, теоретико-методологические аспекты обучения и воспитания детей младшего школьного возраста требуют комплексного подхода, учитывающего как традиционные, так и современные образовательные парадигмы, что позволит обеспечить качественное образование и полноценное развитие личности каждого учащегося.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Психологические тесты / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2021. – 672 с.
2. Кулешова Н.В. Диагностика и развитие мотивации достижения у младших школьников / Н.В. Кулешова // Начальная школа. – 2020. – № 3. – С. 56-62.
3. Лусканова Н.Г. Методика определения школьной мотивации учащихся начальных классов / Н.Г. Лусканова // Практическая психология образования. – М.: ТЦ «Сфера», 2022. – С. 432-437

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Уманец С.Ф., канд. пед. наук, доц., **Мартынцова Т.М.**
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
ulybashka0@mail.ru

Введение. Современное образование ориентировано не только на передачу знаний, но и на формирование у подрастающего поколения целостного мировоззрения, в котором важное место занимает художественно-эстетическое развитие. В условиях поликультурного общества и глобализации именно художественно-эстетические компетенции способствуют становлению гармоничной, творчески активной личности, способной воспринимать и оценивать культурные явления, выражать свои мысли и эмоции через различные виды искусства, а также сохранять и приумножать культурное наследие.

В связи с этим, **целью работы** является выявление особенностей формирования художественно-эстетических компетенций у младших школьников.

Основная часть. Формирование художественно-эстетических компетенций у младших школьников в современных условиях связано с социально-культурными изменениями российского общества и направлено на развитие эстетических ценностей, творческих способностей и духовного потенциала личности. В нормативных документах, таких как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [1], ФГОС НОО [2], «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [3] и Концепция модернизации российского образования до 2030 года [4], подчеркивается приоритет художественного и эстетического воспитания, его преимущество, ориентация на выявление и поддержку одаренных детей, развитие креативности и способности к осмыслению культурных явлений.

Формирование художественно-эстетических компетенций у младших школьников осуществляется через практическую художественно-эстетическую деятельность, способствующую развитию познавательной активности, самостоятельности, инициативности и чувственности. Ранняя вовлеченность детей в художественную деятельность формирует основы эстетического сознания и мировоззрения, стимулирует воображение и эмоциональное переживание [5, с. 85].

Творческое воображение детей отличается свободой и нетребовательностью, но при этом связано с особенностями незрелого мышления, субъективизмом и автобиографичностью, что объясняет

ограниченность в доработке творческих продуктов и недостаточный критический подход к результатам деятельности. Вместе с тем именно эти качества делают детское творчество уникальным этапом становления личности.

Развитие детского творчества осуществляется поэтапно и зависит от возрастных особенностей: в дошкольном возрасте ведущей формой становится рисование, переходящее от каракулей к полноценному изображению, а также конструктивная деятельность; в младшем школьном возрасте ослабляется интерес к изобразительному творчеству, но возрастает роль словесного, прежде всего устного; в подростковом возрасте происходит качественный скачок в развитии письменной речи, когда субъективные переживания начинают находить отражение в объективных формах – стихотворениях, рассказах и других жанрах литературного творчества [6, с. 34].

Формирование художественно-эстетических компетенций у младших школьников представляет собой интеграцию теоретических знаний и практических навыков, направленных на развитие способности воспринимать, понимать и создавать произведения искусства.

На первом этапе важно познакомить детей с основами художественно-эстетического восприятия, сущностью искусства, его жанрами и общественной значимостью.

На втором этапе особое внимание уделяется развитию практических навыков через занятия рисованием, музыкой, лепкой или театральным искусством, где дети осваивают базовые техники и учатся выражать собственные эмоции и мысли.

Третий этап формирования художественно-эстетических компетенций связан с углубленным изучением искусства и его историко-культурного контекста, что способствует развитию эстетического анализа и осознанию связи искусства с жизнью. Одновременно дети участвуют в практических проектах, интегрирующих теорию и художественные навыки, что формирует критическое мышление, умение объективно оценивать результаты, развивает самокоррекцию и личностный рост, а также навыки коллективного взаимодействия [7, с. 116].

Заключительные этапы формирования художественно-эстетических компетенций связаны с развитием самостоятельного творчества, когда ребенок получает возможность реализовывать собственные идеи, а также с формированием восприятия искусства как поликультурного явления. В процессе рефлексии дети учатся осознавать личностное значение искусства, воспринимать его как набор умений и как средство самовыражения [5, с. 85].

Формирование художественно-эстетических компетенций у младших школьников осложняется рядом проблем, среди которых ключевыми являются утрата культурного наследия и переоценка ценностей,

проявляющиеся как в разрушении памятников, так и в распространении массовой культуры, подменяющей подлинные эстетические ориентиры суррогатами. Дополнительные трудности связаны с чрезмерными культурными заимствованиями, ведущими к потере самобытности, отсутствием поликультурного мировоззрения, необходимого для воспитания толерантности, а также неравным доступом к культурным ценностям, особенно в малых городах и сельской местности [6, с. 35].

Заключение. Таким образом, формирование художественно-эстетических компетенций у младших школьников представляет собой сложный и многоэтапный процесс, включающий интеграцию теоретических знаний и практических навыков, развитие воображения, творческой активности и критического мышления, а также воспитание способности воспринимать искусство как духовную ценность и средство самовыражения. Несмотря на существующие проблемы, связанные с переоценкой культурных ценностей, влиянием массовой культуры, утратой самобытности и неравным доступом к культурным достижениям, именно системный подход к художественно-эстетическому воспитанию позволит обеспечить гармоничное развитие личности, формирование поликультурного мировоззрения и сохранение культурного наследия для будущих поколений.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета от 31 декабря 2012 г. № 303.
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. N 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // Официальный интернет-портал правовой информации от 5 июля 2021 г. № 0001202107050028.
3. Распоряжение Правительства РФ от 12 ноября 2020 г. №2945-р «Об утверждении плана мероприятий по реализации в 2021-2025 гг. Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2020. – №46. – Ст. 7375.
4. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.» // Официальный интернет-портал правовой информации от 5 июня 2022 г. № 0001202107050028.
5. Володичева, Н.В. Творческое воображение младших школьников / Н.В. Володичева // Гаудеамус. – 2016. – №4. – С. 84-87.
6. Ткаченко, М.В. Развитие творческого потенциала одаренных детей посредством проектной и исследовательской деятельности / М.В. Ткаченко, Н. В. Остапенко // Дополнительное образование и воспитание : Ежемес. науч.-метод. журн. – М., 2021. – № 3. – С. 33-35.
7. Савина, А.А. Особенности проявления и развития творческих способностей детей младшего школьного возраста / А.А. Савина // Вестник КазГУКИ. – 2018. – №1. – С. 115-118.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ С ПОМОЩЬЮ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Утюмова Е.А., канд. пед. наук, доц.,
Воронина Л.В., д-р пед. наук, проф., ORCID 0000-0003-1038-8048,
Артемова В.В., канд. пед. наук, доц.
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург, РФ
utyumovaea@mail.ru, l.v.voronina@mail.ru, distantartvv@mail.ru,

Введение. Жизнь в современном быстроменяющемся мире ставит перед образованием новые задачи, связанные с анализом больших объемов информации и необходимостью формирования умений быстрой адаптации к новым условиям существования общества. Запрос государства, отражающий политику научно-технологического суверенитета российского образования и закрепленный в нормативных документах, обуславливает необходимость на всех ступенях обучения развития личности, способной к самообразованию, саморазвитию и умеющей находить решения и действовать в новых ситуациях. Так Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) ориентирован на деятельностный подход к процессу обучения, при котором у младших школьников необходимо сформировать не только предметные, но и метапредметные результаты, развивать универсальные учебные действия. Согласно данным требованиям, выпускники начальной школы должны обладать способностью к организации своей учебной деятельности, включая самостоятельное планирование, осуществление познавательных действий и организацию сотрудничества с одноклассниками для достижения необходимых учебных целей, оценивать достижения результата. Перечисленные умения определяют развитие их познавательной самостоятельности.

Цель – показать возможности активных методов обучения в процессе формирования познавательной самостоятельности у детей младшего школьного возраста на уроках математики.

Основная часть. Проблема формирования познавательной самостоятельности обучающихся освещена в работах И.Н. Артамоновой [2], О.А. Кирилловой [5], И.И. Находкиной [6], Х.Э. Абдулшехидовой [1], Т.Л. Блиновой [3] и др. Анализ исследований показал, понятие «познавательная самостоятельность» не имеет устойчивого и единого определения. Авторы статьи познавательную самостоятельность трактуют как интегративную характеристику личности субъекта деятельности, отражающую его потребность и умение ставить учебную цель и планировать познавательную деятельность по ее достижению, готовность

на основе полученных знаний, умений и способов действий решать учебно-познавательные задачи [3,6].

В познавательной самостоятельности выделяют мотивационно-целевой, операционно-действенный, оценочный и волевой компоненты.

Мотивационно-целевой включает мотивацию субъекта к обучению, которая проявляется в любознательности, в стремлении к получению знаний, в сформированности умений ставить образовательные цели.

Операционно-действенный компонент определяет умения обрабатывать информацию, анализировать источники информации, планировать и организовывать собственную самостоятельную познавательную деятельность по достижению поставленных учебных целей.

Оценочный компонент включает умения адекватно оценивать достижение поставленных целей, критично относиться к своей деятельности, производить рефлекссию, определять затруднения в деятельности и выделять общие алгоритмы изученных математических фактов, делать выводы.

Волевой компонент определяет способность к осуществлению волевых усилий при организации познавательной деятельности; проявлению упорства при достижении поставленной образовательной цели.

Математика, как учебный предмет, предоставляет уникальные возможности для формирования познавательной самостоятельности младших школьников. В процессе решения математических задач возможно организовать деятельность по «открытию» нового знания, поиску алгоритма решения задач через разрешение проблемной ситуации, выдвижение и проверку гипотез, построение цепочки логических рассуждений. Связь изучаемого материала с деятельностью людей позволяет находить способы решения познавательных задач математического содержания и применять полученные знания в повседневной жизни, развивая интерес к изучению предмета.

Для реализации данных возможностей на уроках математики педагогу необходимо организовать учебный процесс так, чтобы учащийся перешел из роли потребителя знаний к роли активного субъекта обучения. Достижение этой цели возможно при использовании активных методов обучения, позволяющих ученику стать равноправным участником учебного процесса.

В методической литературе [4] активные методы обучения определяются как система методов, которая с помощью специальных условий и средств стимулирует обучающихся активно участвовать в процессе познания, к самостоятельному, инициативному и творческому изучению учебного материала во время познавательной деятельности.

На уроках математики в начальной школе для формирования познавательной самостоятельности можно использовать неимитационные и имитационные активные методы обучения [4].

К неимитационным методам относятся способы активизации познавательной деятельности младших школьников на уроках по математике при изучении теоретического материала:

- проблемное обучение (например, использование на уроках математики задач, содержащих недостающие или противоречивые данные);
- лабораторная работа (сбор информации по математическим зависимостям, фактам для установления закономерностей, вывода алгоритмов);
- тематическая дискуссия, дебаты (обсуждение определенной темы, например, использование математики в определенных сферах жизни).

К имитационным относятся методы, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности:

- деловая игра (закрепление материала в игровой форме с применением ситуаций практической жизни, профессиональной деятельности);
- имитационные упражнения (моделирование реальных или абстрактных процессов);
- анализ конкретных ситуаций в рамках проектной деятельности (например, планирование бюджета дня рождения, праздника, экскурсии).

Заключение. Использование активных методов обучения на уроках математики в начальной школе позволяет стимулировать формирование познавательной самостоятельности младших школьников. Вследствие этого у учащихся повышается интерес к изучению предмета, поиску решения математических задач, развивается критическое и творческое мышление, формируется умение планировать познавательную деятельность для достижения учебной цели, что способствует глубокому и осознанному усвоению материала на уроках математики в начальной школе.

Список литературы

1. Абдулшехидова, Х.Э. Метод проектов как средство формирования познавательной активности младших школьников / Х.Э. Абдулшехидова ; ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет». – Махачкала : ООО "АЛЕФ", 2019. – 146 с. – ISBN 978-5-00128-305-8. – EDN XPTQRJ.
2. Артамонова, И.Н. Развитие познавательной самостоятельности студентов как обязательное условие дистанционного обучения / И.Н. Артамонова // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. – 2020. – № 3. – С. 5-8. – EDN MNTRHS.
3. Блинова, Т.Л. Дифференцированный подход в формировании познавательной самостоятельности обучающихся на уроках математики / Т.Л. Блинова, В.Е. Чеботина // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. – 2024. – № 3. – С. 62-69. – EDN PVGMPE.
4. Блинова, Т.Л. К вопросу применения активных методов в обучении математике / Т.Л. Блинова, А.М. Квернадзе // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. – 2023. – № 8. – С. 323-326. – EDN GXANFS.
5. Кириллова, О.А. Воспитание учебной самостоятельности школьников посредством комплекса проблемных задач : специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кириллова Оксана Александровна. – Шадринск, 2008. – 217 с. – EDN NPKOMF.
6. Находкина, И.И. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников на занятиях по образовательной робототехнике / И.И. Находкина // Педагогика. – 2023. – Т. 87, № 12. – С. 46-56. – EDN CRKCBY.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Хомич А.А., ORCID 0009-0001-8720-5898,

Палиева Т.В., канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0003-3903-1026

УО «Мозырский государственный педагогический университет

имени И. П. Шамякина», г. Мозырь, Республика Беларусь

anekahamicka@gmail.com, 0605tanya1980@rambler.ru

Введение. Современная образовательная парадигма актуализирует проблему развития учебно-познавательной активности младших школьников как фундаментальной основы формирования метапредметных компетенций. В контексте преподавания математики данная проблема приобретает особую значимость в связи с необходимостью преодоления формализма в усвоении абстрактных математических понятий. Анализ психолого-педагогических исследований (Выготский Л.С., Эльконин Д.Б., Давыдов В.В.) свидетельствует о наличии существенного потенциала в разработке методологии активизации познавательной деятельности именно в младшем школьном возрасте, когда закладываются основы математического мышления [1]. Однако практическая реализация этого потенциала требует системного осмысления теоретических основ и разработки соответствующего методического обеспечения.

Цель – теоретически обосновать и разработать методическую систему развития учебно-познавательной активности учащихся младшего школьного возраста на уроках математики.

Основная часть. Активизацию учебно-познавательной активности как проблему, начали рассматривать с давних времен и до сегодняшнего времени она остается актуальной. От уровня учебно-познавательной активности зависит то, насколько эффективно учащийся младшего школьного возраста сможет справляться с решением обучающей, воспитывающей и развивающей задачей обучения.

На 1 ступени общего среднего образования основой развития обучающихся выступает их учебно-познавательная деятельность, которая рассматривается как особая форма активности, направленная на изменение самого себя [2].

Особую значимость это приобретает в рамках такого сложного и фундаментального предмета, как математика. Формирование логического, алгоритмического и пространственного мышления, абстрактных представлений о числе и величине представляет определенную трудность для детей 7-10 лет, находящихся на этапе конкретно-образного мышления.

Содержательный анализ понятия «учебно-познавательная активность» позволяет выделить его структурные компоненты, имеющие особую специфику в контексте математического образования. Мотивационный компонент включает не только общую познавательную направленность, но и специфический интерес к математике как к особому языку описания действительности. Содержательно-операционный компонент предполагает овладение не просто математическими знаниями, но и способами математического мышления абстрагированием, анализом, моделированием. Эмоционально-волевой компонент проявляется в настойчивости при решении математических задач, готовности преодолевать интеллектуальные трудности. Рефлексивный компонент выражается в способности анализировать собственные способы решения математических проблем, оценивать их эффективность и выбирать оптимальные стратегии [3].

Методологическая система развития познавательной активности на уроках математики интегрирует взаимосвязанные компоненты. Дидактической основой выступают принципы проблемности (создание ситуаций интеллектуального затруднения), диалогичности (организация совместного поиска решений), вариативности (допущение различных способов решения) и связи с жизненным опытом (демонстрация практической значимости математики) [4].

Инструментарий реализации включает проблемно-диалогические технологии, проектную деятельность, дидактические игры, исследовательские задания и методы визуализации. Организационные формы представляют дифференцированную работу, математические квесты, уроки-исследования и интегрированные занятия. Средства активизации представлены предметными моделями, математическими конструкторами и цифровыми образовательными ресурсами.

Система оценки предполагает собой мониторинг четырёх критериев когнитивного (гибкость математического мышления), мотивационного (устойчивость познавательного интереса), деятельностного (самостоятельность в решении задач) и творческого (оригинальность математических решений). Данный комплекс обеспечивает целостное развитие учебно-познавательной активности младших школьников [5].

Реализация разработанной методологической системы требует от учителя глубокого понимания психологических механизмов развития познавательной активности и владения широким арсеналом методов активизации учебной деятельности. Учитель должен выступать как организатор познавательного поиска, создающий условия для самостоятельного открытия математических истин, а не как простой передатчик готовых знаний. Это предполагает коренное изменение позиции учителя в учебном процессе и пересмотр традиционных подходов к построению урока математики

Заключение. Проведенное исследование позволило теоретически обосновать и методически разработать целостную систему развития учебно-познавательной активности младших школьников на уроках математики. Доказано, что эффективное формирование познавательной активности требует комплексного подхода, учитывающего психолого-возрастные особенности учащихся и специфику математического содержания. Разработанная методологическая система интегрирует структурные компоненты познавательной деятельности, дидактические принципы, разнообразные методы и формы организации обучения, а также критериальную систему оценки результатов.

Особое значение имеет кардинальное изменение позиции учителя, который должен трансформироваться из транслятора готовых знаний в организатора познавательного поиска, создающего условия для самостоятельного открытия математических закономерностей. Это предполагает фундаментальный пересмотр традиционных подходов к построению урока математики и смещение акцента с репродуктивного усвоения информации на развитие мышления и познавательной самостоятельности учащихся.

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке конкретных методических материалов и технологических карт уроков математики, реализующих предложенную систему, а также в организации экспериментальной проверки ее эффективности в реальной практике начального образования. Практическая реализация данной системы будет способствовать не только повышению качества математической подготовки, но и формированию основ познавательной самостоятельности как ключевой компетенции современного человека.

Список литературы

1. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе / Н.Б. Истомина. – Москва : Академия, 2020. – 288 с.
2. Абрамова Т. А. Формирование универсальных учебных действий обучающихся на уроках математики // Эксперимент и инновации в школе. – 2015. – № 3. – С. 4–6.
3. Бондарь Т. В. Особенности формирования мотивации учения младших школьников на основе уровневой дифференциации обучения: Автореф... дис. канд. психол. наук. – Краснодар: КПУ, 2008. – 197 с.
4. Казицкая И. Б. Способы активизации познавательной деятельности учащихся на уроках математики // Педагогика. – 2014. – № 17. – С. 72–77.
5. Кирилова Г. Д. Динамика процесса обучения как условие развития познавательных возможностей учащихся начальных классов // Педагогика. – 2014. – № 17. – С. 77–81.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Чумакова Е.Ю., ORCID 0009-0002-8474-1182

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
elena.lazarenko-thumakova@yandex.ru

Введение. Образовательная система современного мира отводит большую роль развитию профессионализма педагога и его саморазвитию. Основной причиной данного явления в образовательной сфере является меняющийся темп жизни, его непрерывное усложнение современными реалиями. От современного специалиста в области образования требуется постоянное обновление, обогащение своего профессионального потенциала от которого будет зависеть не только успеваемость школьников, но и полное формирование у них мотивации к учёбе, познавательной деятельности, поиску новых знаний, заинтересованности в школе и школьных предметах.

Цель - установление взаимосвязи профессиональных качеств педагога, которые развиваются при повышении профессионализма с личностными качествами педагога, его ценностными ориентирами, принципами и целями в саморазвитии.

Основная часть. Что же мы включаем в систему профессионального саморазвития педагога? В первую очередь система - это уже сама по себе сформированная цепочка действий, направленная на улучшение профессиональных обязанностей и функций по обучению и воспитанию обучающихся. Профессиональное самосовершенствование – это устойчивый, осознанный, целенаправленный процесс повышения своей педагогической компетентности.

Известный российский психолог, изучавший проблему личностно-профессионального развития учителя, Л.М. Митина включает в понятие «педагогическая компетентность» такие компоненты как «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности»[5]. В структуре педагогической компетентности, предложенной психологом, выделяются три взаимосвязанных звена:

1. Деятельностное (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности).

2. Коммуникативное (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения).

3. Личностное (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования)» [3].

Предложенная структура подтверждает неразрывную целостность таких качеств как знания ↔ творческое общение ↔ саморазвитие ↔ самосовершенствование.

В сознательную работу профессионального самосовершенствования входит систематическое развитие у себя положительных и устранение негативных качеств личности.

В научной литературе можем найти разделение источников активности саморазвития на внешние и внутренние [2].

Источники определяющие направление и глубину профессионального саморазвития являются внешними, к которым относятся требования и ожидания общества. В данном направлении необходимость преподавателя в самовоспитании, обусловленная внешними факторами, в будущем поддерживается личным источником активности: убеждениями, чувством долга, ответственности, профессиональной чести, здорового самолюбия и т.п. Данная потребность, в свою очередь, стимулирует и активизирует действия по самосовершенствованию, характер которых в большинстве своём предопределяется содержанием профессионального идеала [2].

Можно сделать вывод, что педагогическая деятельность в глазах педагога осознанно переходит в личностную, осознанную ценность. Так и проявляется потребность в самосовершенствовании и начинается процесс саморазвития.

Профессиональное саморазвитие педагога начальной школы – это процесс постоянного обновления своих знаний (курсы повышения квалификации, самостоятельное изучение новой литературы, обмен идеями и проектами с коллегами) и навыков (на основе традиционных, крепко устоявшихся знаний, осваивать новые методики преподавания и актуальные педагогические технологии). Данные виды деятельности обогащают профессиональный опыт и способствуют повышению качества образования.

Ещё одним, не мало важным, аспектом самосовершенствования личности педагога является такой вид деятельности, как рефлексия, которая позволяет выявлять сильные и слабые стороны в работе, что в свою очередь приводит к постоянному улучшению. Прodelывая рефлексивный обзор ежедневной профессиональной практики позволяет педагогу стать компетентным в своей сфере деятельности.

В «Кратком словаре современных понятий и терминов» мы находим такое значение рефлексии, которое раскрывается через его психологическое содержание: «Рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад, отражение) – размышление, самонаблюдение, самопознание; обращенность познания человека на самого себя, свой внутренний мир, психические качества и состояние, склонность к самоанализу» [4].

Одной из важных составляющих рефлексивной способности педагога во взаимодействии с учащимся является его умение общения и слушания,

как активных, коммуникативных и познавательных процессов, что в свою очередь определяет эффективность обратной связи.

Ещё одним ключевым компонентом в открытии новых профессиональных горизонтов является внедрение новых образовательных (совместные проекты с учащимися и другими педагогами, образовательные платформы «Учи.ру», «Российская электронная школа», «Я Класс» и т.д. для обмена идеями между учениками) и игровых (учащиеся и преподаватель становятся активными участниками процесса учебного обучения, а не просто пассивными слушателями, развивают командный дух и навыки коммуникации) технологий.

Ученые, рассматривающие проблему профессионального самосовершенствования, как специфического вида профессиональной деятельности отмечают, что ориентация будущих специалистов на профессиональное самосовершенствование является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки и, что профессиональное самосовершенствование есть личностно-социальное явление [1].

Достаточно четко личностный аспект профессионального самосовершенствования специалиста раскрыт в исследовании Д.В. Агейкина. Автор диссертации на тему «Формирование позитивного отношения студентов к личностно-профессиональному самосовершенствованию в условиях технического вуза» рассматривает личностно-профессиональное самосовершенствование, как потребностно-мотивационную готовность и стремление к освоению системы действий, адекватных его индивидуальным особенностям и направленным на успешную реализацию поставленных им профессионально-значимых целей» [1].

Заключение. Самосовершенствование и саморазвитие педагога – это ключевые факторы в личностно-профессиональном развитии педагога. Профессиональная компетентность заключается в стойком, крепко заложенном, сплочённом, взаимодополняющем статусе самой деятельности педагога, его общения, его личности. Функция профессионального самосовершенствования и саморазвития заключается в придании стабильности педагогу в овладении различными этапами научного знания, профессиональными умениями, опытом приобщения учащихся к культуре, опытом взаимодействия с ними.

Список литературы

1. Агейкин, Д.В. Формирование позитивного отношения студентов к личностно-профессиональному самосовершенствованию в условиях технического вуза : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Сам. гос. пед. ун-т. – Самара, 2003. – 23 с.
2. Вековцева Т.А. Методологические основания профессионального саморазвития преподавателя вуза / Т.А. Вековцева // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 12. – С. 15.

3. Казаков А.Ю. Деятельность педагога профессионального образования в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения: психолого-педагогический аспект / А.Ю. Казаков // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – № 1 (9). – С. 31-33.
4. Краткий словарь современных понятий и терминов / под ред. Н.Т. Бунимович. Москва: Республика, 2000. – 669 с.
5. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 320 с.

УДК 371

ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ДЕВИАЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ

Шеремет Е.А.¹, ORCID 0000-0001-7635-4241, Базарова Д.И.²

¹ Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, Белгородская обл., РФ

² МАОУ «Средняя политехническая школа №33», г. Старый Оскол, Белгородская обл., РФ
helen.sher@bk.ru, dbazarovp@mail.ru

Введение. Современные педагоги всё чаще сталкиваются с разными проявлениями отклоняющегося поведения у обучающихся. Данная проблема актуальна как для детей младшего школьного возраста, так и для среднего и старшего звена. Девиантное поведение является не только психологической, но и социально-педагогической проблемой, решение которой требует актуальных и современных превентивных средств.

Цель исследования – изучить и проанализировать потенциал песочной терапии в системе психолого-педагогической профилактики отклонений в поведении обучающихся в рамках учебно-воспитательной деятельности общеобразовательных учреждений.

Основная часть. Обращаясь к определению понятия «отклоняющееся (девиантное поведение)» поддерживаем мнение Запорожец А.М. который трактует его следующим образом: «Отклоняющееся поведение – это сложное явление и изучается в рамках нескольких научных дисциплин: социологии, криминологии, психиатрии, психологии, педагогики и др.» [2, с.166].

По мнению Фетискина Н.П., на девиации ребёнка школьного возраста могут влиять разные факторы: биологические (генетические заболевания и физиологические особенности (дефекты речи, слуха, зрения, задержка умственного развития и др.); социальные (сильное влияние на поведение ребёнка оказывает его окружение, при ненадлежащем семейном и

общественном воспитании возникают проблемы с социализацией, которые могут перерасти в девиантное поведение); психологические (особенности темперамента и характера, наличие психопатологий) [4, с. 201].

Существуют разные способы профилактики девиаций у детей младшего школьного возраста: создание комфортного психологического климата и в семье, и в классе, поддержка мотивации, применение различных педагогических технологий во время учебного процесса. Одним из эффективных методов предотвращения девиаций является песочная терапия. По мнению Раимовой Л.А., песочная терапия – это способ творческого самовыражения ребёнка [1, с.98]. Данный вид деятельности положительно влияет на учеников, так как позволяет переключить внимание ребёнка. В отличие от физкультминуток, песочная терапия оставляет стабильным психологическое состояние школьника во время учебного процесса. Включение в образовательный процесс песочной терапии требует предварительной подготовки. Справедливым будет отметить, что подобные занятия могут отрицательно сказаться на здоровье детей, имеющих ряд заболеваний: пылевые аллергические реакции, болезни лёгких, дерматологические патологии и т.д.

Игры с песком или «sandplay» можно разделить на несколько групп в зависимости от вида проводимого занятия:

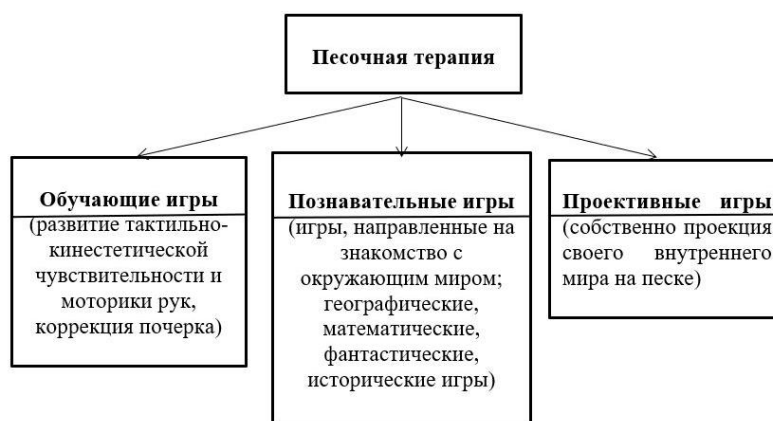


Рис. 1. Виды игр, применяемые в песочной терапии

Песочная терапия имеет множество видов, следовательно, она может быть адаптирована под тему урока. Смена деятельности и переключение внимания помогут школьнику сохранить уровень концентрации и работоспособности. Более того, педагог может разнообразить образовательный процесс играми с песком в разных формах: индивидуальной, парной и групповой. При взаимодействии друг с другом во время песочной терапии дети смогут наладить межличностные отношения и научиться работать в команде. Отметим, что для успешного проведения занятия важно соблюдать правила игры и гигиенические нормы.

Процесс применения песочной терапии во время обучения можно разделить на несколько этапов.

Таблица 1

Этапы песочной терапии

Этап	Деятельность учителя и обучающихся
Организационный	Знакомство с игрой. Демонстрация песочницы, подготовка.
Подготовительный	Объяснение правил игры. Несмотря на то, что во время песочной терапии нет строгих ограничений, необходимо обозначить правила и запреты. Ставятся задачи перед обучающимися. Игра может содержать тематические элементы, связанные с уроком.
Основной	Игровой процесс. Обозначается количество времени, отведенное на занятие с песком, и проводится наблюдение.
Заключительный	Окончание игры. Дети завершают занятие, убирают рабочие мест. Рефлексия.

При соблюдении последовательности данных этапов дети смогут снять психологическое напряжение, переключить внимание, не теряя концентрации, развить творческое мышление, а также значительно улучшить мелкую моторику.

Важную роль играет наличие интереса у самих обучающихся к песочному творчеству. Нами был проведен онлайн-опрос «Песочная терапия в начальной школе», который позволил оценить уровень заинтересованности младших школьников заниматься данным видом деятельности.

Таблица 2

Результаты онлайн-опроса

№ п/п	Уровни заинтересованности	Количество	
		Чел.	%
1.	Высокий	13	48.1
2.	Средний	9	33.3
3.	Низкий	5	18.5

Проанализировав результаты исследования, можно констатировать следующее: у большинства младших школьников – высокий уровень желания заняться песочной терапией во время образовательного процесса (48.1 %), средний уровень был выявлен у 33,3 %, низкий – у 18,5 % детей.

Заключение. Подводя итоги, можно сделать вывод, что песочная терапия – важное, интересное и перспективное средство в профилактике девиантного поведения у школьников. Такой тип занятия положительно влияет не только на коммуникацию обучающихся друг с другом, мелкую моторику и креативное мышление, но и на психоэмоциональное состояние в целом. Педагог может разнообразить процесс обучения и воспитания обучающихся посредством игр с песком, тем самым повысив интерес к образовательной деятельности.

Список литературы

1. Актуальные проблемы воспитания детей и подростков девиантного поведения [Текст] / Авт.- сост. Р. Н. Грошева. М., 2011. – 142 с.
1. 2. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования личности / А.В. Запорожец. – Текст: непосредственный // Принцип развития в психологии: сборник статей под ред. Л.И. Анциферовой. – М.: Наука, 1978. – 248 с.
2. Колобов, Б.А. Педагогические условия профилактики девиантного поведения [Электронный ресурс], – URL: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-profilaktiki-deviantnogo-povedeniya-u-vospitannikov-detsko-yunoshes> (Дата обращения: 05.11.2024)
3. Фетискин, Н.П. Психология девиантного поведения: диагностика и методы профилактики: монография / Н.П. Фетискин. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003. 320 с.
4. Грабенко, Т.М. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. Методическое пособие для педагогов, психологов и родителей / Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева – СПб: Питер. – 1998. – 128 с.

Актуальные проблемы и тенденции развития музыкальной педагогики

УДК 378.0

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Гончаренко С.Б., ORCID 0009-0007-2847-3853

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
sb-lingv@list.ru

Введение. Тема патриотического воспитания молодёжи остаётся сегодня не только одной из важнейших и актуальнейших тем, но является предметом пристального внимания и поддержки со стороны государства. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» направлен на обеспечение функционирования системы патриотического воспитания в образовательных организациях.

Поскольку студенты, будучи активной и уязвимой частью общества, особенно восприимчивой к насаждению ложных идеалов, подверженной влиянию экстремистских элементов, особенно нуждаются в устойчивой патриотической грамотности, роль ВУЗов в формировании патриотического сознания обучающихся стремительно возрастает.

Цель формирования патриотического сознания обучающихся заключается в выработке нравственных принципов, осознании своей принадлежности к русской культуре как к системе идеалов и ценностей русского народа, привитии любви к родной стране и почитании ее прошлого, а также в укреплении чувства национальной гордости.

Основная часть. Одним из важнейших направлений воспитательной работы в ВУЗе является гражданско-патриотическое воспитание.

По мере взросления, при отсутствии необходимого контроля, молодые люди рискуют утратить связь с общепринятыми культурными и патриотическими идеалами. Крайне важно, чтобы вузы продолжили патриотическое воспитание, начатое в школе.

«Патриотизм – нравственное чувство, которое присуще каждому человеку и является результатом освоения личностью ценностей своей Родины, а, следовательно, идентификацией с культурой как совокупностью ценностей, и проявляется в деятельности личности» [1, с.31].

Одно из направлений подготовки Донецкого государственного университета – педагогическое образование. Формирование патриотического мировоззрения у обучающихся – важнейший аспект

подготовки будущих учителей. Для реализации патриотического воспитания как в школе, так и в системе дополнительного образования, педагог должен обладать не только высоким уровнем профессиональной компетенции, но и быть подлинным хранителем и проводником патриотических ценностей.

Уроки музыки в общеобразовательной школе играют важную роль в патриотическом воспитании, которое пронизывает весь образовательный процесс. Помимо развития музыкального вкуса детей, эти уроки способствуют формированию моральных и эстетических ценностей. Они воспитывают любовь к окружающим, своему народу и Отечеству, а также уважение к истории, обычаям и музыкальному наследию.

Музыкальная культура России – это уникальное отражение многовековой истории государства. Испокон веков русский народ отличался любовью к музыке, и пение сопровождало человека на протяжении всей жизни. Произведения русских композиторов обладают значительным потенциалом для нравственного и духовного развития.

При организации воспитательной работы со студентами-музыкантами необходимо учитывать более тонкое восприятие обучающимися данного профиля музыкальной составляющей мероприятий. Тщательный отбор музыкальных произведений не только способствует развитию собственного музыкального вкуса будущего учителя музыки, но и выступает в качестве его ценностных ориентиров.

Тема Великой Отечественной войны всегда была и есть очень важной для каждого из нас, а в современном обществе её актуальность возрастает. Воспитание молодежи на историческом наследии Великой Победы способствует формированию у подрастающего поколения психологии успешности [2]. Важный путь эффективного формирования патриотического сознания на материалах Великой Победы – целостный и системный подход к этой работе по ее направлениям, формам и методам, который предполагает и регулярность осуществляемых мероприятий, и охват ими максимального количества молодежи.

Мероприятия, которые проводятся на кафедре музыкального педагогического образования, всегда с готовностью поддерживаются обучающимися. Война для каждого жителя Донеска – это уже не только героическое прошлое, но и героическое настоящее. Несмотря на то, что уже несколько лет в нашем вузе сохраняется дистанционное обучение, каждая памятная дата, связанная с Великой Отечественной войной, находит отклик у студенческой молодежи.

8 сентября, в День освобождения Донбасса от немецко-фашистских захватчиков, студенты кафедры готовят видеоматериал о главных памятниках и мемориалах ДНР, посвященных Великой Отечественной войне. Именно там, у памятных мест, обучающиеся ведут свой рассказ, читают стихи.

Место нашей силы и гордости – мемориальный комплекс «Саур-Могила» – посвящён освобождению Донбасса советскими воинами в 1943 году. Он находится за пределами Донецка. Но с каждым годом всё больше студентов в сентябре самостоятельно или с родителями едут туда, чтобы прикоснуться к Великой истории своего региона и своей страны.

9 Мая обучающиеся принимают участие в мероприятии «Бессмертный полк», который также проходит в дистанционном формате. И каждый год количество участников только увеличивается. Большую роль в этом играет сохранение патриотических ценностей в семье.

Жизнедеятельность современного общества во многом зависит от гражданской позиции молодого поколения [3, с.106]. Плановая системная работа над формированием и развитием патриотического сознания у будущих педагогов музыкального образования, основанная на важнейших исторических событиях своей страны, является одним из важнейших направлений воспитания с целью уважения к героической российской истории, патриотически направленной деятельности во имя Отечества.

Заключение. Таким образом, формирование патриотического сознания и преданности Отчизне – это трудный, многоступенчатый путь, нуждающийся в тщательно продуманных воспитательных мероприятиях, комплексном и системном подходе, организованном и всестороннем плане действий. Проникновение чуждых идеалов в молодежную среду – это современные проблемы, требующие повышенного внимания к укреплению у обучающихся ясной гражданской идентичности, базирующейся на любви к своей стране, почитании её прошлого и наследия.

Воспитательная работа, направленная на формирование патриотического сознания будущих учителей музыки, включает в себя множество мероприятий. Все они ориентированы не только на развитие гражданской ответственности, духовности, патриотической грамотности будущих педагогов, готовых в скором времени перейти от теории к практике, но и на патриотически направленную деятельность обучающихся во имя Отечества.

Список литературы

1. Гревцева, Г. Я. Краткий словарь-справочник по гражданско-патриотическому воспитанию / Г. Я. Гревцева, М. В. Циулина. – Челябинск: ЗАО «Цицero», 2014. – 45 с. – ISBN 978-5-91283-110-2.
2. Кусмарцев, М. Б. Патриотическое воспитание детей и молодежи: от образа победы к духовной идентичности с поколением победителей / М. Б. Кусмарцев; Российский гос. военный историко-культурный центр при Правительстве Российской Федерации. – Волгоград : Изд-во ВолгГМУ, 2013. – 189, [2] с. – ISBN 978-5-9652-0289-8.
3. Саматеева, М. З. Формирование патриотического сознания студенческой молодежи / М. З. Саматеева // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2023. Т. 29, № 1. – С. 104–108. – DOI: 10.18287/2542-0445-2023-29-1-104-108.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВОКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Даниленко А.Е. ORCID 0009-0001-7550-2537,

Будницкая Т.А., канд. пед. наук

АНО ВО «Институт современного искусства», г. Москва, РФ

ariana.danilenko14@gmail.com, tatianabudnitskaya@yandex.ru

Введение. Работа посвящена исследованию процесса формирования вокальных навыков у детей, анализу научных подходов и методик для эффективного обучения. Детский голосовой аппарат находится на стадии формирования, поэтому в процессе обучения детей пению очень важно знать и понимать особенности, связанные с его работой. В работе рассматриваются этапы развития голосового аппарата у детей, основные теоретические и практические аспекты, совокупность факторов, влияющих на процесс становления, в том числе и психофизиологические. Анализируются методики основных деятелей в сфере музыкального воспитания детей. Цель исследования состоит в выявлении факторов, необходимых для достижения высокого вокального мастерства у детей.

Цель – выявить и проанализировать особенности и этапы формирования вокальных навыков у детей, определить совокупность факторов, которые формируют результат в виде высокого вокального мастерства и достижений.

Основная часть. Обучение детей пению является одной из распространенных форм приобщения к миру музыки, а также выполняет роль художественного воспитания. Вокальная деятельность становится объектом внимания не только для музыкантов-педагогов, но и для представителей смежных дисциплин: психологии, физиологии, эстетики, медицины и искусствоведения. Пение способствует всеобщему и эмоциональному развитию, развивает концентрацию внимания и трудолюбия, памяти, оказывает оздоровительное воздействие. В процессе обучения развиваются не только голос, но формирование личности ребенка. А также происходит развитие музыкального и ритмического слуха, дикции, творческого мышления, способности передавать чувства и эмоции через исполнение, увеличение диапазона голоса, контроль динамики, улучшение взаимосвязи между слуховым восприятием и воспроизведения голосом.

Основой методики, в первую очередь, является научное понимание возрастной специфики развития аппарата голосообразования. Следуя принципу комплексного развития певческих навыков, педагог выявляет и развивает наиболее сильные физические и личностные характеристики

учащихся. На начальной стадии обучения ключевыми целями выступают защита голоса от неблагоприятных воздействий и контроль над верным образованием звука. Нередко у детей наблюдается бессознательное копирование манеры пения, демонстрируемой с телеэкранов, в СМИ, социальных сетях и современной эстрадной музыке. Это явление можно охарактеризовать как «пассивное» пение. Голосовые складки при этом непроизвольно сокращаются. В связи с этим формирование у ребенка образца певческого звука приобретает первостепенную важность. Как подчеркивал В. В. Емельянов [3], основатель фонопедического метода развития и охраны голоса, формирования данного образца должно быть постепенным. Пение – сложный процесс, при котором нужно иметь точное представление какие элементы задействованы в формировании звука. Дыхание, гортань, резонирующие ткани и полости, артикуляторы придают звуку яркую окраску. Также задействована система кровообращения, эндокринная система и пр. Во время исполнения песни ребенком необходимо обращать внимание на его общее состояние. Нередко встречаются зажимы в области шеи и гортани. Система Кристин Линклэйтер [4] предлагает ряд упражнений по освобождению голоса от мышечных зажимов. Учет продолжительности занятия – немаловажный аспект. Перегрузка может негативно повлиять на качество звучания. Признаками перегрузки голосового аппарата являются усталость голоса, першение, хрипотца, а также звук становится неровным и неестественным. При построении программы обучения необходимо внимательно изучить ряд особенностей голосового аппарата ребенка, который находится в процессе формирования и становления: растут голосовые складки, гортань и пр. Соответственно, вокальные методы и упражнения должны быть тщательно разработаны. Учитывается диапазон голоса (у детей младшего школьного возраста диапазон находится преимущественно в пределах до-ре первой октавы - ре второй октавы), регистр (преобладает фальцетный механизм голосообразования), темперамент ученика и др. В процессе занятий педагог должен контролировать, чтобы звук при выполнении упражнений и исполнении песни не переходил в крик. Отметим необходимость выстраивания верной вокализации. Об этом в своих исследованиях писал А.Е. Варламов [2], выдающийся педагог и композитор. Важно подчеркнуть, что формирование вокальных навыков легче осваивается в детском возрасте, нежели у взрослого человека. Педагоги-музыканты, такие как В.А. Багадуров [1] и другие в своих работах показали, что раннее обучение пению имеет большое значение в развитии ребенка, формирует силу и гибкость голоса, прививает любовь к музыке, оберегает от крика и напряжения голосовых связок. Кроме того, улучшается качество речи, памяти, выразительности. Педагог должен обладать всеми необходимыми профессиональными качествами, такими как хороший музыкальный слух,

знания анатомического строения голосового аппарата и др., чтобы скорректировать исполнение ученика.

На первых занятиях нужно проанализировать слабые и сильные стороны ученика, чтобы в дальнейшем подбирать подходящие методы и репертуар, что подчеркивает в своих рекомендациях к обучению пению Е.М. Малинина [5]. Также она описывает правильное положение тела во время пения: ровная осанка, плечи, опора на две ноги. Урок можно начать с артикуляционных упражнений для разогрева речевого аппарата, после чего перейти к распеванию. Для детей лучше всего использовать несложные мелодии, упражнения-попевки. К примеру, народный фольклор. На начальном этапе стоит отрабатывать упражнения в примарном диапазоне голоса ребенка, постепенно увеличивая его по полутонам. Подтверждение данному утверждению мы находим в работах Г.П. Стуловой [6]. Пение материала в неудобной тесситуре может привести к перенапряжению и детонации. При исполнении песни обращаем внимание на выразительность и понимание обучающимся настроения и текста произведения. Одной из особенностей детского мышления является конкретность. Педагог должен помочь ученику образ произведения, направить, дать возможность представить историю из песни. Можно провести аналогию с ситуацией из жизни, показать фотографию, иллюстрацию. Все это наполнит исполнение эмоцией и сделает исполнение более «живым», а уроки запоминающимися. Пение должно быть комфортным, приносить удовольствие.

Для подбора учебного материала также необходимо учесть темперамент ученика, поскольку он определяет тип мыслительной деятельности и поведения ребенка. Разделяют четыре типа темперамента: сангвиник, флегматик, холерик и меланхолик. Так, для подвижного и неусидчивого сангвиника оптимальной стратегией на занятиях станет деление и изучение материала по частям с использованием игровых элементов, что поддержит его интерес. У сангвиников очень подвижная мимика, быстрая речь. Флегматики, наоборот, отличаются медлительностью, спокойствием и основательностью. На занятиях должен быть четко построен алгоритм действий. Таким детям нужно давать время на обдумывание материала, не стоит слишком часто переключаться на другие задания, основной принцип работы - постепенность. Дети-холерики подвижны, энергичны, но эмоционально неустойчивы, склонны к частой смене настроения. Холерики «тяжело» реагируют на критику, поэтому задачей педагога является научить ученика объективной оценке. Не стоит публично критиковать ребенка, как и часто хвалить. Наиболее ранимый тип – меланхолик – требует доброжелательной атмосферы на занятиях, где критика заменяется мягкими рекомендациями, а новый материал вводится постепенно. Таких детей стоит больше хвалить за результаты, чтобы формировать уверенность в себе. Адаптация педагогических методов под

врожденные свойства нервной системы ребенка позволяет максимально раскрыть потенциал ученика и сформировать устойчивую мотивацию к занятиям.

Заключение. Таким образом, чтобы получить результат в виде хорошего исполнения ребенком материала, необходимо учесть ряд факторов: гигиена голоса, принцип постепенности, всестороннее развитие, правильное дыхание, систематическая тренировка голоса, атака звука должна быть мягкой, плавные переходы из регистра в регистр, а также сценическое мастерство, понимание текста исполняемого материала. Выбор репертуара основан на анализе исходных данных и способностей ребёнка.

Список литературы

1. Багадуров, В.А. Вокальное воспитание детей / В.А. Багадуров. – Москва : Академические педагогические науки РСФСР, 1953. – 96 с. – Текст : непосредственный.
2. Варламов А.Е. Полная школа пения : учебное пособие / А. Е. Варламов. – Санкт-Петербург: Планета музыки, 2012. – 120 с. – ISBN 978-5-91938-062-7. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/3180> (дата обращения: 21.09.2025)
3. Емельянов, В.В. Фонопедический метод формирования певческого голосообразования : Методические рекомендации для учителей музыки / В.В. Емельянов. – Новосибирск : Наука, 1991. – 39,[2] с. – ISBN 5-02-029963-4. – Текст : непосредственный.
4. Линклейтер Кристин Освобождение голоса / Линклейтер Кристин. — Текст : электронный // Театр Семья : [сайт]. — 1993. — URL: https://teatrsemya.ru/lib/mast_akt/scen_rech/linklejter_k-osvobozhdenie_golosa-chast_1.pdf (дата обращения: 22.09.2025).
5. Малинина, Е. М. Вокальное воспитание детей / Е. М. Малинина. – Санкт-Петербург : Музыка, 1967. - С.6. – Текст : непосредственный.
6. Стулова, Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению / Г.П. Стулова. — Москва : Прометей, 1992. — 272 с. — ISBN 5-7042-0344-2. — Текст : непосредственный.

МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Демина Е.Н.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
elenadi2401@gmail.com

Введение. Музыкальное образование, которое когда-то ограничивалось традиционными, консервативными классическими методами теперь обрело новую площадку в цифровом мире. Эта трансформация – не просто мимолетная тенденция, а кардинальный сдвиг, который меняет то, как мы учимся, преподаем и воспринимаем музыку. С появлением технологий изучение музыки стало более доступным, увлекательным и персонализированным.

Целью данной работы является рассмотреть особенности современных музыкально-компьютерных технологий, возможности их влияния на музыкальное творчество и содержание образования.

Основная часть. Основные дидактические принципы компьютерных технологий в образовании по их внедрению и использованию описал Б.Ф. Скиннер [4]:

- 1) принцип интерактивности – постоянный контакт ученика и педагога через компьютер;
- 2) принцип педагогического мастерства – методика тестирования для анализа знаний обучающегося;
- 3) модульный принцип – материал разбит на части;
- 4) принцип обратной связи – ошибочные суждения корректируются;
- 5) мотивационный принцип – поощрение успешных результатов.

Основываясь на возможностях цифровых (музыкально-компьютерных) технологий, нацеленных на создание, обработку и воспроизведение музыкального материала с применением электронных ресурсов, следует отметить следующие основные направления применения данных технологий:

- поиск нужной информации, новой нотной литературы;
- сочинение музыки, при котором компьютер предоставляет неограниченные тембровые, ритмические, звуковысотные и другие возможности, недоступные в иных условиях;
- поиск новых выразительных средств, экспериментирование, конструирование звукового материала;
- исполнительская деятельность, участия в исполнительских и музыковедческих онлайн-конкурсах и др.

Можно с уверенностью утверждать, что «одной из насущных проблем музыкальной педагогики является внедрение в учебный процесс музыкальных образовательных учреждений информационно-компьютерных технологий» [2, с. 46].

На сегодняшний день большой популярностью пользуются для записи фонограмм такие программы как, Adobe Audition (пакет Adobe Audition 1 и 5 обладает расширенными возможностями проигрывания и повторения мелодии аудиомикширования, редактирования, записи мастер-диска и наложения звуковых эффектов).

Особое значение имеет музыкальная программа «Сибелиус», которая является одной из мощных современных систем нотации. С её помощью можно за короткий промежуток времени подготовить необходимый музыкальный материал (программа позволяет прослушать произведение, подобрать и гармонизовать мелодию, упростить музыкальную фактуру, транспонировать произведение и т.п.).

Незаменимым помощником будут мультимедийные программы с музыкальными проигрывателями: Aimp, Winamp, J.River Media Center которые поддерживают очень большое количество форматов музыки – AAC, MP3, WMA, WAV, FLAC.

Отдельного внимания заслуживает использование мультимедийных лекций и мастер-классов в рамках дистанционных занятий. Это не только изучение материала дисциплины в электронном виде или просмотр видеолекций и мастер-классов, а целостный процесс, включающий самостоятельную работу по выполнению индивидуальных заданий, участие в форуме, обмен письмами и онлайн-общение с преподавателями (вебинары).

Поворотным моментом в музыкальном профессиональном образовании стало использование электронных инструментов, которое позволило преодолеть одностороннюю исполнительскую направленность традиционного обучения и расширить рамки учебно-образовательного процесса.

Некоторые преимущества применения электронных инструментов:

- Стимулирование творческого процесса. Электронные инструменты раскрывают новые горизонты музыкального мышления и стимулируют творческий процесс.

- Преодоление разрыва между прошлым и настоящим. Благодаря современным тембрам и аранжировке произведения, сочинённые много лет назад, становятся актуальными и сегодня.

- Оптимизация процесса обучения. Оснащение музыкальных учебных заведений современными цифровыми инструментами позволяет активизировать самостоятельную познавательную деятельность студентов и расширить возможности для их самообучения.

- Объединение разных видов деятельности. Если раньше музыкант мог взять на себя одну из трёх ролей: композитора, исполнителя или звукорежиссёра, то с использованием электронных инструментов он может объединять в своём творчестве все эти виды деятельности.

Заключение. По мнению И.Б. Горбуновой, «новые информационные технологии, ориентированные на современное музыкальное образование, создают условия для подготовки музыкального деятеля, владеющего кроме традиционных музыкальных дисциплин музыкальным компьютером как новым музыкальным инструментом» [2, с. 123].

Успешное их применение в музыкальном профессиональном образовании при обучении и повышении квалификации обеспечивает естественность процесса обучения, позволяет сократить его срок, но не исключает традиционных форм обучения, основанных на непосредственном творческом общении, создавая новые позитивные факторы в обучении, в частности значительное увеличение доли и эффективности самостоятельной работы учащихся.

Внедрение музыкально-компьютерных технологий в музыкальное педагогическое образование коренным образом меняет подходы к преподаванию и изучению музыки. Это расширяет возможности, обогащает опыт и предлагает инновационные методы вовлечения учащихся, что подчёркивает важную роль МКТ в формировании будущего музыкального образования и творчества.

Преподаватели и студенты, использующие эти инновации, не просто идут в ногу со временем – они создают основу для гармоничного будущего.

Список литературы

1. Гао, Фуцзя. Исполнительская культура как объект музыкально-педагогического дискурса: категориальный анализ / Гао Фуцзя, А. П. Мансурова // МНКО. – 2022. – № 2 (93). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolnitelskaya-kultura-kak-obektmuzykalno-pedagogicheskogo-diskursa-kategorialnyy-analiz> (дата обращения: 02.04.2023)
2. Горбунова И. Б. Информационные технологии в художественном образовании // Философия коммуникации: интеллектуальные сети и современные информационно-коммуникативные технологии в образовании / под ред. С.В. Клягина, О.Д. Шипуновой. – СПб., 2013. – С. 192–202.
3. Минич О. А. Электронные средства обучения в образовательном процессе: материалы лекции / О.А. Минич. – М.: Дашков и К, 2007. – 280 с.
4. Османова М.Х. Обобщение инструментов цифровых технологий в образовательном пространстве / М.Х. Османова, З.А. Магазиева, З.Д. Рашидова // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11. – № 6А. – С. 526-532.

**СЕРГЕЙ ИВАНОВИЧ ТАНЕЕВ.
ЗНАЧИМОСТЬ ЕГО ЖИЗНЕННОГО И ТВОРЧЕСКОГО ПУТИ**

Жукова Ю.В. ORCID0009-0005-9479-3666, **Кутенова К.П.**

Губкинский филиал ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт
искусств и культуры», г. Губкин, Белгородская обл., РФ
July_Lux@mail.ru

Введение. Сергей Иванович Танеев – гениальный русский композитор, пианист и педагог, его творчество в корне повлияло на музыку двадцатого века. Значимость работы и творчества композитора сложно переоценить: он возродил классические традиции, обращаясь к моделям искусства Ренессанса, эпохи барокко и венских классиков. Танеев внес вклад в развитие хоровой музыки, развивая некогда популярный жанр хора а саррелла, трактуя его как сферу размышления, философии, эпоса, расширяя таким образом его возможности. Камерный ансамбль расцвел благодаря Танееву, что сказалось в дальнейшем развитии жанра в произведениях Н. Мясковского, Д. Шостаковича, В. Шебалина и других советских композиторов.

Основная часть. Танеев заложил основу полноценной теоретической подготовки для музыкантов-исполнителей и усовершенствования профессионального музыкального образования, предложив разделить его на две ступени.

Танеев занимался также и научной деятельностью, стал ученым-музыковедом, которому принадлежит множество исследований в области устного народного творчества, а его работы и сегодня весьма актуальны. К примеру, фундаментальный труд композитора «Подвижной контрапункт строгого письма» явился первым поистине научным трудом русской музыкальной культуры.

Одним из важных факторов, повлиявших на Танеева, стала его поездка за границу, позволившая ему соприкоснуться с культурой Европы. Находясь под впечатлением от поездки, композитор спланировал свое расширение кругозора, поставив целью разностороннее образование. Влияние европейской музыки прослеживается и в сочинениях Танеева. Композитор стремился осознать музыкальные традиции зарубежья, перенести, переосмыслить и заново овладеть ими на одной русской почве.

Немалую роль в жизни и творчестве Танеева сыграло образование. Уже с пяти лет он обучался игре на фортепиано, а после переезда в Москву в 1866 году стал вольнослушателем в только недавно открывшейся консерватории. Спустя три года Танеев стал действительным учеником и

продолжил занятия в классе фортепиано Н. Г. Рубинштейна, гармонии, инструментовки и свободного сочинения П. И. Чайковского, контрапункта, фуги и музыкальной формы Н. А. Губерта. Обучаясь у столь именитых педагогов и композиторов, Танеев окончил консерваторию с золотой медалью.

Спустя годы, Танеев стал преподавателем в Московской консерватории, затем занял должность профессора и директора, руководя оркестровым и хоровым классами. Однако, впоследствии покинул учебное заведение, протестуя против авторитарных методов руководства.

Танеев проявил себя как один из основателей и педагогов Народной консерватории – общедоступного музыкально-образовательного учреждения, целью которого было «содействовать народному музыкально-эстетическому воспитанию». Также Танеев занимался с учениками частным образом, но всегда безвозмездно.

Раннее творчество композитора характеризуется необычным сочетанием романтической лирики и строгостью классицизма. Танеев, как ученик и последователь П. И. Чайковского, смог найти свой собственный путь — путь синтеза особенностей двух художественных стилей. Также для данного периода Танеева характерна связь с русским фольклором: в музыке отражены лад, гармония, мелодика и структура народных произведений. Композитор смог записать и сделать обработки более тридцати русских и украинских народных песен. Совершенное Танеевым путешествие на Северный Кавказ позволило композитору собрать и записать песни и инструментальные наигрыши народов Северного Кавказа. Целью работы с народным творчеством Танеев поставил приобретение творческой чуткости к народным чертам стиля и музыкальному языку. Благодаря изучению фольклора композитор почувствовал, что протяжное, распевное мелодическое начало – важнейшее из свойств, отличающих русское мышление от любого иного.

Второй период эволюции стиля Танеева отмечается постепенным наступлением творческой зрелости. Он открывается с работы композитора над оперой «Орестея» – самым масштабным из сочинений этого времени, то есть 1887 год. Успешная премьера состоялась в Мариинском театре в 1895 году. Эта опера, как и некоторые другие произведения, например, двойной хор «Из края в край» на слова Тютчева, хорошо отражают наступление зрелости в хоровом творчестве Танеева. Вершиной хорового творчества композитора был признан цикл «Двенадцать хоров а' cappella для смешанных голосов» op. 27.

Сама музыка становится более содержательной, благодаря монотематизму, полифонизации и подчинению средств музыкальной выразительности идейно-образной стороне. У Танеева формируется и проявляется новое, необычное отношение к камерному жанру – это приводит к монументализации через укрупнение, сложные

формы, симфонизацию в целом камерного стиля. Композитор все более тяготеет к нравственной и философской проблематике, склоняется считать целью искусства достижение этических идеалов, поэтому для Танеева становятся важными темы морали, милосердия, братства, совершенствования человека.

В поздние годы Танеев сосредоточился на камерно-инструментальной музыке, не написав ни одной симфонии. Композитор использует традиции венских классиков, развивая живость и полифоническую подвижность голосов и музыкальной ткани, чаще обращается к старинным жанрам барокко. Полифония для Танеева – главный метод выражения музыкального смысла. Излюбленным приемом становится каноническая имитация со свойственной ей динамичностью. Хоровые композиции обретают ещё большую монументальность, Танеев трактует жанр как эпическую сферу, сферу философского размышления.

Танеев педагог и композитор, чьи работы и произведения в дальнейшем серьезно повлияли на творчество многих композиторов, в том числе и его учеников. Среди них С. Рахманинов, А. Скрябин, Р. Глиэр, А. Гречанинов и многие другие представители русской музыки конца XIX — первой половины XX века. Педагог влиял на пианизм своих учеников, и, соответственно, на создававшийся ими фортепианный репертуар. В целом, пути развития композиторского и музыковедческого образования в Московской консерватории во многом были определены программами музыкально-теоретических курсов, написанных композитором. Одно из важнейших правил преподавания С. И. Танеева заключалось в том, что ученик должен был всё «уметь», а не только «знать».

Заключение. Творчество С.И. Танеева – это удивительный и уникальный синтез традиций и новаторства. Это делает значимость композитора как для русской, так и для зарубежной музыки, неоспоримой. Каждое произведение композитора пронизано философскими размышлениями, но также каждому свойственна определенная глубина эмоциональности. Деятельность Танеева охватывает объемные грани: композицию и преподавание. Его жизненный и творческий путь остается примером, благодаря которому можно доказать важность индивидуального выражения и вклада в культурное наследие. Таким образом, музыка Танеева продолжает жить и вдохновлять музыкантов и исследователей и сегодня, что в очередной раз утверждает значимость композитора для всего музыкального мира.

Список литературы

1. Корабельникова, Л. З. Творчество С.И. Танеева: Историко-стилистическое исследование / Л.З. Корабельникова. – Москва: Музыка, 1986. – 296 с.

ЭВОЛЮЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ АВТОРИТАРНОЙ МОДЕЛИ К РОЛИ ПЕДАГОГА- ФАСИЛИТАТОРА

Михай И.Б.

Губкинский филиал ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Губкин, Белгородская обл., РФ
innusena@bk.ru

Введение. Сфера музыкального образования переживает значительные перемены, так как меняются подходы к обучению и требования общества. Традиционная авторитарная модель, где учитель является единственным носителем знания, уступает место подходу, в котором педагог выступает в роли фасилитатора, наставника и проводника. Этот сдвиг является не просто сменой методик, но коренным изменением философии обучения.

Цель доклада – рассмотреть эволюцию музыкального образования: от авторитарной модели к роли педагога-фасилитатора.

Основная часть. В основе традиционного авторитарного подхода лежала активно-пассивная модель, где педагог являлся единоличным носителем истины, эталоном вкуса и непререкаемым авторитетом. Его слово было законом, а основными методами воздействия выступали жёсткий контроль, прямое указание и критика, часто подавляющая личность ученика. Целью обучения считалось достижение технического совершенства, безупречное соответствие стандартам и победы в конкурсах любой ценой. Процесс обучения был направлен на результат, а не на переживание музыки, что зачастую создавало атмосферу страха и напряжения. Ученик воспринимался как «чистый лист», который необходимо заполнить знаниями, а его собственные вкусы и индивидуальные особенности часто игнорировались.

Современная модель кардинально меняет этот сложившийся порядок. На смену авторитарному инструктору приходит педагог-наставник, чья главная задача – не диктовать, а создавать благоприятные условия для раскрытия творческого потенциала ученика. Такой педагог мотивирует, пробуждает искренний интерес, внимательно выявляет сильные стороны учащегося и помогает ему найти собственный голос в музыке. Меняется и сама цель образования. На первый план выходит не только, и не столько техническое мастерство, сколько гармоничное развитие личности через искусство. Цель обучения смещается с механического воспроизведения в сторону развития творчества, самостоятельности и личностного включения студента в музыкальный процесс. Поэтому и процесс обучения становится

гибким, ориентированным на интересы студента и процесс поиска, а не только на финальный результат. Главный принцип этой модели – диалог, построенный на вопросах и совместной работе. Современный подход не дает готовых ответов, а стимулирует ученика к размышлению, совместно анализирует трудности и успехи, выстраивая отношения партнерства.

Одной из фундаментальных практик, на которую опирается педагог-фасилитатор, является активное обучение. Оно понимается не просто как физическая деятельность, а как глубокий процесс «обучения через практические, увлекательные и приятные исследования». Этот метод основан на активной работе, а не на пассивном запоминании и включает в себя несколько приёмов.

Во-первых, мощным инструментом активизации учащихся выступает импровизация и коллективная композиция. Вместо того чтобы исключительно воспроизводить готовые музыкальные тексты, участники процесса совместно создают музыку здесь и сейчас. Этот авторский подход придаёт ответственность и уверенность в своих силах. Совместное творчество позволяет каждому найти личный смысл в музыкальном взаимодействии, превращая занятие из урока в живой, осмысленный диалог.

Во-вторых, фасилитатор сознательно включает интересы учеников в образовательный контекст. Когда учебный материал пересекается с личными увлечениями учащихся – например, когда в основу занятия ложатся саундтреки из популярных фильмов или видеоигр – обучение становится важным и актуальным. Это не просто повышает мотивацию, но и разрушает искусственный барьер между «академической» музыкой и личным миром учащегося, показывая, что музыкальные законы универсальны и действуют в той сфере, которая ему действительно близка.

Педагог-фасилитатор понимает этапы формирования группы и сознательно выстраивает процессы «знакомства» и «нормирования» правил до перехода к продуктивной работе. Такой подход предотвращает конфликты и создает атмосферу психологической безопасности. Кроме того, большое внимание уделяется тщательному дизайну урока, который сочетает разные форматы деятельности (индивидуальная работа, обсуждение в группе), но при этом остается гибким для реагирования на энергию группы.

Методы работы также претерпевают значительные изменения. Монолог учителя сменяется диалогом и сотрудничеством. Урок превращается в творческую лабораторию, где есть место эксперименту, импровизации, обсуждению интерпретаций. Ошибка перестаёт быть поводом для наказания, а становится естественной и важной частью учебного процесса. Это создаёт атмосферу психологической безопасности, без которой невозможно настоящее творчество. Успехом считается преодоление собственных страхов, умение самостоятельно работать и, самое главное, получение радости от музицирования.

Переход от теории к практике требует от педагога освоения конкретных инструментов. Вот ключевые методы:

1. Создание безопасной психологической атмосферы. Перед началом занятия уделить 2-3 минуты неформальному общению: спросить о настроении, поделиться интересной музыкальной находкой. На уроке использовать язык поддержки: «Интересная у тебя получилась фраза, давай подумаем, как ее можно сделать еще выразительнее?» вместо «Ты играешь невыразительно». В результате ученик не боится экспериментировать и ошибаться, так как знает, что ошибка – это не провал, а шаг в обучении.

2. Метод вопросов. Альтернатива указанием – совместный поиск решений. Вместо того, чтобы говорить: «Здесь нужно играть громче», педагог-фасилитатор задает наводящие вопросы: «Как ты думаешь, что хотел выразить композитор в этой части?» «Какое настроение здесь? Как мы можем передать его с помощью динамики (темпа, артикуляции)?» «Послушай, как ты сыграл этот пассаж. Что тебе нравится в своем исполнении? Что хотелось бы улучшить?» В результате ученик учится слушать себя, анализировать и принимать художественные решения. Он становится самостоятельным музыкантом.

3. Коллаборативное обучение (работа в ансамбле). Регулярно играть в дуэте (учитель-ученик) или объединять учеников в небольшие ансамбли. Задача педагога – не дирижировать, а координировать процесс, помогая музыкантам слышать друг друга и договариваться об интерпретации. В результате развиваются навыки слушания, чувство ответственности перед партнером, умение вести музыкальный диалог.

Заключение. Таким образом, эволюция концепции музыкального образования – это путь от авторитарной дисциплины к творческому партнёрству. Это переход от подготовки виртуоза-исполнителя, достигнутого порой ценой психологических потерь, к воспитанию целостной, творчески свободной личности.

Список литературы

1. Калантарян, Л.А. История музыкального образования и просвещения на Ставрополье: монография / Л.А. Калантарян, А.Ф. Григорьев. – Ставрополь, 2022. – 190 с. – ISBN 978-5-00091-827-7.
2. Малинковская, А.В. Гуманистические парадигмы в истории музыкального образования: от традиции к инновации / А.В. Малинковская. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательский дом «Музыка», 2021. – 324 с. – ISBN 978-5-9876-5432-1.
3. Мариупольская, Т.Г. Преемственность и обновление педагогических традиций отечественной пианистической школы / Т.Г. Мариупольская, К.Н. Игумнов, Я.И. Мильштейн, / Проблемы музыкальной науки / Российский научно-исследовательский институт искусствознания. – 2021. – № 4 (41). – С. 148–157. – ISSN 2782-3598.
4. Цыпин, Г.М. Человек. Талант. Труд. Музыкант в современном мире. Книга для учителя / Г. М. Цыпин. – М.: Просвещение, 1992. – 240 с.

ФИЛОСОФСКАЯ МЫСЛЬ И МУЗЫКА

Рыбина О.В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

o.rubina@mail.ru

«Музыка – это философское откровение,
а философия – это музыкальный энтузиазм»

А.Ф. Лосев

Введение. Существует глубокая внутренняя связь между движением философской мысли и процессами, происходящими в художественной культуре наиболее значительных эпох развития общества. Это в полной мере относится и к взаимосвязи философии и музыки. Она находит выражение в том, что в определенные исторические эпохи философская мысль в значительной мере обуславливает существенные характеристики музыки, особенность, направленность музыкальной культуры. Однако в учебной, исследовательской литературе недостаточное внимание уделяется систематизации информации о взаимосвязи философских теорий и путей развития музыкального искусства в различные культурно-исторические эпохи. Поэтому проблема взаимосвязи философского мировоззрения и музыкального творчества в настоящее время вызывает естественный интерес.

Цель работы: Рассмотреть взаимосвязи философских теорий и путей развития музыкального искусства в различные культурно-исторические эпохи, в частности, в Античности.

Основная часть. В философии и эстетике, в некоторых работах музыковедов затрагиваются в том или ином контексте вопросы о взаимодействии философии и музыкального искусства. Это работы Б.В. Асафьева «Музыкальная форма как процесс», А.Я. Зися «Философское мышление и художественное творчество», книги М.С. Кагана «Эстетика как философская наука», Т.Н. Левоу «Русская музыка начала XX века в художественном контексте эпохи», работа А.Ф. Лосева «Музыка как предмет логики», И.В. Малышева «Музыкальное произведение», Е.В. Назайкинского «О психологии музыкального восприятия», С.Х. Раппопорта «Эстетика». Создатели теории интонации Б.В. Асафьев и Б.Л. Яворский попытались объяснить сущность музыкального с позиций сугубо социальных, скорее даже социологических. Среди зарубежных исследований в этом направлении следует выделить работу немецкого философа и социолога Теодора В. Адорно «Избранное: социология музыки». А.Ф. Лосев занимался исследованием существенной структуры абсолютной музыки с помощью принципов формальной логики. О большом

влиянии музыкальной культуры на свое философское творчество указывал выдающийся отечественный мыслитель Н.А. Бердяев.

Музыка обладает способностью выступать компонентом процесса создания картины мира. Именно поэтому требуется выявление философского значения формально содержательных элементов музыкального творчества, концептуальное осмысление музыкального мышления определенной исторической эпохи как компонента философского миропонимания, причем как в музыковедении, так и в философии культуры. История философии и музыки прошла путь в несколько тысячелетий. Философское, эстетическое мышление началось только тогда, когда искусство отделилось от непосредственной трудовой деятельности.

Расцвет науки, искусства в эпоху Античности стал возможен во многом благодаря установлению рабовладельческой формации, при которой произошло разделение физического и умственного труда. Появилась категория так называемых свободных людей, получивших возможность заниматься умственным трудом. Музыка становится частью развивающегося научного мировоззрения. Она рассматривается как одна из первопричин появления космоса. Такую роль музыка получает ещё в ранних восточных цивилизациях. Так, древние индусы, китайцы связывали её с началом творения мира. Музыкантам отводилась роль пророков, так как считалось, что только посредством музыки можно возвести душу над рамками земной жизни. Семь основных музыкальных звуков ассоциировались с семью планетами, цветами. В индийской мантра-йоге звуки рассматривались как энергия Космоса, ритм – как движение Вселенной. Философские идеи в Древней Индии начинают формироваться приблизительно во II тыс. до н.э. Они стали известны благодаря древнеиндийским литературным памятникам под общим названием «Веды», буквально означающим знание, ведение. «Веды» представляют собой книги гимнов, молитв, песнопений, заклинаний и т. п. В «Ведах» впервые делается попытка приблизиться к философскому толкованию окружающей человека среды. Как известно, великие древнегреческие ученые были захвачены величию, гармоничностью, совершенством КОСМОСА, рассматривали человека его неотъемлемой частью, микрокосмосом, важнейшей составляющей космического пространства. Естественным был вывод о том, что человек должен быть так же безупречен, как Космос, иначе нарушится совершенство Космоса. Поэтому древние греки рассматривали человека как отражение Гармонии Космоса и провозгласили, что главной целью развития общества является формирование **всесторонне, гармонично развитой личности**, чтобы не нарушить Совершенство Космоса. Человек мыслился не как земное, но космическое существо, которое несет ответственность за ПОРЯДОК и ГАРМОНИЮ КОСМОСА. Античному свободному человеку давалось лучшее образование, образ Человека раскрывался во всех видах искусства. Так была провозглашена

основная задача развития человечества, определен СМЫСЛ ЖИЗНИ КАЖДОГО ЧЕЛОВЕКА – СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ. Как видим, это не благое пожелание, а необходимость, так как человеческое несовершенство разрушает Космос.

В культуре Античности была сформирована так необходимая развивающемуся человеку система жизненных ценностей. Она включала овладение знаниями, достижениями науки, искусства, воспитанность, доброту как главные источники совершенствования человека.

Достигают расцвета наука, образование, искусство, как необходимые основы развития человечества. Античная философия развивалась одновременно с научными знаниями, с мифологией и искусством, в частности, с музыкой. Помимо специальных трактатов о музыке, сведения о музыке в Древней Греции содержались в разнообразных философских трактатах, сочинениях по этике, математике, риторике, медицине... Мысли, теории о музыке формировались в напряжённой и острой борьбе различных философских, эстетических мировоззрений. Музыка рассматривалась учёными Древней Греции как точная математическая наука. Её первые научные принципы были заложены Пифагором и его последователями. Они считали, что в основе всех явлений лежит число. А так как происхождение звука – это движение, частоту которого можно измерить, посчитать, то музыка естественным образом становилась математической наукой. Пифагором были вычислены музыкальные интервалы, заложены основы музыкальной акустики. Развивая мысль о музыке как движении, Пифагор говорит о космическом значении музыки, создаёт «гармонию небесных сфер» (движущиеся планеты издают звуки). Пифагор считал, что «земная» музыка является проявлением Космической Гармонии Сфер, и по этой причине звучание возвышенной «человеческой» музыки способно создавать такой же гармонический порядок во внутреннем мире человека, какой «мировая музыка» создаёт в Космосе. Аналогичного взгляда на глубинную природу музыки придерживались и другие известные мыслители античности: от Платона и Аристотеля до неоплатоников и неопифагорейцев.

Заключение. Таким образом, в культуре Античности благодаря формированию системы ценностей в процессе воспитания человека были заложены основы не только науки, но и образования, сформулирована мысль о смысле жизни человека – всесторонне развитие личности. Начиная с эпохи Средневековья, остаётся идея развития, совершенствования личности, но сужается до идеи духовного развития через изучение христианской религии.

Новое рождение идея всестороннего гармоничного развития получает в советском образовании XX века. Однако, как известно, с развалом Советского Союза была уничтожена и задача гармоничного развития человека. Из образования была выброшена даже воспитательная составляющая, что к началу XXI века привело к серьёзным проблемам в

системе образования и воспитания. На нынешнем историческом отрезке в систему образования с трудом, но возвращается воспитательный процесс. Ведь конечная цель образования – формирование всесторонне, гармонично развитой личности. Музыка определяет космическую иерархию по макро-, мезо- и микроуровням. На этом уровне проявляется гармония человека, которая отражает равновесие противоположных жизненных сил. Значение музыки для жизни человека беспрецедентно, поскольку она охватывает важные сферы человеческой жизни: духовное «восприятие» мировой музыки, воспитание, врачевание болезней, нравов и страстей, а также восстановление гармонии душевных способностей.

Список литературы

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. – «Музыка», Ленинградское отделение, 1973. – 143 с.
2. Бердяев Н. А. Судьба России. Самопознание / Н. А. Бердяев. — Ростов н/Д: Феникс, 1997. — 541 е.
3. Васильченко А.В. Представление о ментальности русской культуры в трудах российских философов [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.gramota.net/article/hss20122307/pdf>
4. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 206 е.
5. Конен В. История зарубежной музыки / В. Конен. – «М», Москва, 1984 – 534 с.
6. Лосева И.В. Понятие музыки в философии иррационализма и его переосмысление в современную эпоху / И.В. Лосева // Южно-Российский музыкальный альманах. — 2007. — С. 85-89.
7. Монахов С.Л. Сущность феномена музыки в метафизике А. Шопенгауэра // Альманах «Studia culturae», Studia culturae. — Выпуск 3 №3 — Санкт-Петербург Санкт-Петербургское философское общество, 2002. — С.140-147.

УДК 373.21

СОЗДАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-БЛАГОПРИЯТНОЙ АТМОСФЕРЫ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ КАК СПОСОБ МОТИВАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ПЕСЕННОМУ ТВОРЧЕСТВУ

Слота Н.В., канд. пед. наук, ORCID 0000-0001-7493-0823, **Грипась Е.В.**
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
n.slota@donnu.ru gripaslina@mail.ru

Введение. Песенное творчество – важнейший элемент развития креативности у дошкольников. Однако, современная педагогика сталкивается с проблемой снижения интереса к этой деятельности. Решение – в создании эмоционально-благоприятной атмосферы на музыкальных

занятиях. Это не просто приятное дополнение, а необходимое условие для полного раскрытия творческого потенциала детей. В условиях индивидуализации обучения, данный аспект приобретает особое значение. Это исследование посвящено разработке практических подходов к созданию такой атмосферы, с целью повышения мотивации детей к песенному творчеству. Актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптации существующих методов к современным реалиям и поиском инновационных решений для создания эмоционально насыщенной образовательной среды.

Цель работы – разработка и апробация комплекса практических рекомендаций по созданию эмоционально-благоприятной атмосферы на музыкальных занятиях, направленных на повышение мотивации старших дошкольников к песенному творчеству.

Основная часть. «Только та музыка по-настоящему жива и действенна, которая воспринимается эмоционально, затрагивает сердце слушателя» (Б. Афанасьев)

Комфортная и поддерживающая среда, созданная позитивной эмоциональной атмосферой, является основой для эффективного обучения. Когда дети чувствуют себя в безопасности и получают одобрение, они готовы к экспериментам и усвоению новых знаний. Это приводит к улучшению музыкальных навыков, повышению мотивации и развитию социальных навыков. Важно также отметить снижение уровня стресса у детей, занимающихся в благоприятной эмоциональной обстановке. Эмоциональное состояние ребёнка является определяющим фактором для его развития, особенно в дошкольном возрасте. Л.С. Выготский подчёркивал, что положительные эмоции не только являются результатом успешного обучения, но и служат его важным условием. Исследования, включая работы Джона Хатти, подтверждают, что мотивация и эмоциональный комфорт могут значительно повысить успеваемость учащихся.

Авторы педагогических концепций, такие как Мария Монтессори, акцентируют внимание на важности создания поддерживающей эмоциональной среды, стимулирующей развитие ребёнка и обеспечивающей ему чувство безопасности и уверенности [1].

Современные методики музыкального образования, такие как методика Карла Орфа, активно используют игру и импровизацию для вовлечения детей в процесс обучения. Эти методики учитывают особенности детского восприятия музыки и создают комфортную и увлекательную атмосферу на занятиях [2].

Эмпирические данные, полученные Институтом детской психологии в 2020 году, демонстрируют, что использование эмоционально-ориентированных подходов, таких как музыкально-игровые занятия, улучшает настроение и повышает интерес к музыке у значительной части детей. Методика Эмиля Жака-Далькроза также подтверждает свою

эффективность в создании положительной эмоциональной атмосферы через ритмическое движение.

Наиболее распространённые методы создания эмоционально-благоприятной атмосферы на музыкальных занятиях включают: использование игровых элементов, организацию песенного творчества, разнообразные музыкальные игры и конкурсы (в том числе с применением онлайн-платформ), разнообразие репертуара, организацию работы в группе, использование визуальных и аудиоматериалов, поощрение и поддержку, инсценировку песен и музыкально-ритмические упражнения.

Современные методы работы с детьми старшего дошкольного возраста в вокале направлены на создание благоприятной и вдохновляющей атмосферы, где каждый ребёнок чувствует себя комфортно, уверенно и увлечённо. Вот несколько таких методов:

- метод ассоциаций и образного мышления: «Окрашивание» звука, создание музыкальных историй и сказок;
- технологии здоровьесбережения: дыхательные упражнения, артикуляционная гимнастика, пальчиковые игры;
- личностно-ориентированный подход: индивидуальные задания, поощрение и поддержка, совместное творчество.
- развитие эмоционального интеллекта: обсуждение эмоций, музыкальная терапия.

Новым перспективным направлением является использование искусственного интеллекта для создания эмоционально-привлекательной среды и мотивации детей к песенной деятельности. ИИ генерирует музыкальные идеи; создает мелодии аккордов и ритмов; предоставляет виртуальные уроки игры на музыкальных инструментах, предлагая упражнения и помогая исправлять ошибки в технике исполнения; анализировать музыкальные произведения, определять их жанр, структуру, гармонические и мелодические особенности. С помощью ИИ можно предложить музыкальные произведения, разработать интерактивные упражнения для практики слуха, ритма, мелодии и других музыкальных навыков, объяснять музыкальные термины, понятия и теории в доступной форме, предоставлять примеры и упражнения для закрепления знаний. Также можно симулировать игру музыкальных инструментов в ансамбле, адаптировать методы обучения и материалы под индивидуальные потребности, предложить упражнения для расслабления перед выступлением, помочь в работе над сценическим образом и предложить стратегии для управления волнением.

Заключение. Таким образом, результаты исследования показывают, что создание эмоционально-благоприятной атмосферы на музыкальных занятиях оказывает значительное положительное влияние на мотивацию старших дошкольников к песенному творчеству. Эмоциональный комфорт повышает уверенность в себе и стимулирует активное участие в музыкальной деятельности. Данные психолого-педагогического анализа

подтверждают, что положительное эмоциональное состояние учащихся является ключевым фактором успешного обучения. Практическая апробация предложенных методических рекомендаций подтвердила их эффективность, что выражается в увеличении интереса детей к песенному творчеству и улучшении их музыкальных навыков.

Список литературы

1. Барашкова Е.В. Интегративная музыкальная психология / Е. В. Барашкова, Л. И. Дробышева-Разумовская, Л. Я. Дорфман // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 2. – С. 96–112. – DOI: 10.17853/1994-5639-2019-2-96-112.
2. Джумайло П. Д., Курапова И. А. Взаимосвязь учебной мотивации и эмоционального отношения к учению в младшем школьном возрасте / П. Д. Джумайло, И. А. Курапова // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2021. – Выпуск 4. – С. 153–154. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-18.

УДК 372.878

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ ОЖИДАНИЙ ВИКТОРА ВРУМА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ К УРОКАМ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Слота Н.В., канд. пед. наук, ORCID0000-0001-7493-0823, *Слюта Ю.К.*
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
n.slota@donnu.ru, lulashka4@mail.ru

Введение. В современном образовательном процессе одной из ключевых задач является формирование устойчивой мотивации учащихся к обучению. Особенно остро проблема мотивации стоит в отношении предметов эстетического цикла, таких как музыка. Уроки музыки в общеобразовательной школе часто воспринимаются подростками как необязательные, не связанные с будущей карьерой, что приводит к снижению интереса и вовлеченности.

Теория ожиданий Виктора Врума предлагает мощный инструмент для анализа и повышения мотивации в различных сферах деятельности, включая образование. Данная теория утверждает, что мотивация человека зависит от трех факторов: ожиданий (вероятности достижения желаемого результата), инструментальности (связи между достигнутым результатом и получением вознаграждения) и валентности (ценности вознаграждения для человека).

Целью данной работы является анализ возможности применения теории ожиданий Виктора Врума для повышения мотивации подростков к

урокам музыки в общеобразовательной школе, а также разработка практических рекомендаций для учителей, основанных на принципах данной теории.

Основная часть. Теория ожиданий Виктора Врума (Expectancy Theory) является одной из наиболее известных и влиятельных теорий мотивации. Согласно Вруму, мотивация человека к выполнению определенной задачи определяется следующей формулой: Мотивация = Ожидание, Инструментальность, Валентность.

- Ожидание (Expectancy): Вера человека в то, что его усилия приведут к желаемому результату. Это субъективная оценка вероятности успеха при условии достаточных усилий. На ожидание влияют такие факторы, как уверенность в своих способностях, наличие необходимых ресурсов и поддержка со стороны.

- Инструментальность (Instrumentality): Вера человека в то, что достижение желаемого результата приведет к получению определенного вознаграждения. Это субъективная оценка связи между успехом и наградой. На инструментальность влияют такие факторы, как прозрачность системы оценки, справедливость вознаграждения и доверие к руководителю (в данном случае, к учителю).

- Валентность (Valence): Ценность вознаграждения для человека. Это субъективная оценка привлекательности и значимости награды. Валентность может быть положительной (награда желательна), отрицательной (награда нежелательна) или нейтральной (награда не имеет значения).

Таким образом, согласно Вруму, мотивация возникает только в том случае, если человек верит, что его усилия приведут к успеху, успех приведет к вознаграждению, и вознаграждение является для него ценным.

Для повышения мотивации подростков к урокам музыки мы рекомендуем создать педагогические условия, при которых будет возможность:

1. Верить в достижение успеха (Ожидание):

- ✓ Упрощение задач: Разбивать сложные задачи на более мелкие и достижимые этапы, чтобы ученики могли испытывать чувство успеха на каждом этапе.

- ✓ Индивидуализация обучения: Адаптировать задания и материалы к индивидуальным потребностям и способностям каждого ученика.

- ✓ Положительная обратная связь: Давать ученикам позитивную обратную связь, подчеркивая их прогресс и достижения.

- ✓ Примеры успеха: Демонстрировать примеры успешной музыкальной деятельности других подростков, показывая, что успех достижим при определённых усилиях.

✓ Предоставление ресурсов: Обеспечить учеников необходимыми ресурсами для занятий (учебные материалы, инструменты, доступ к онлайн-ресурсам).

2. Верить в связь между успехом и вознаграждением (Инструментальность):

✓ Прозрачная система оценки: Разработать четкую и понятную систему оценки, в которой критерии успеха и вознаграждения будут четко определены и известны ученикам.

✓ Справедливое вознаграждение: Обеспечить справедливую систему вознаграждения, в которой достижения учеников будут адекватно оценены и поощрены.

✓ Разнообразие вознаграждений: Использовать разнообразные формы вознаграждения, учитывающие индивидуальные предпочтения учеников (похвала, публичное признание, участие в концертах и конкурсах, возможность выбора репертуара, дополнительные баллы и т.д.).

✓ Связь с реальной жизнью: Демонстрировать связь между знаниями и навыками, полученными на уроках музыки, и реальными жизненными ситуациями (возможность играть в музыкальных группах, создавать музыку, посещать концерты и фестивали).

3. Ценить вознаграждение (Валентность):

✓ Учёт интересов: Учитывать интересы и предпочтения учеников при выборе репертуара, заданий и форм деятельности.

✓ Предоставление выбора: Предоставлять ученикам возможность выбора музыкальных инструментов, жанров, проектов и форм деятельности.

✓ Социальная значимость: Подчеркивать социальную значимость музыкальной деятельности, показывая, как музыка может объединять людей, выражать чувства, создавать атмосферу и т.д.

✓ Развитие самооценки: Помогать ученикам развивать положительную самооценку и уверенность в своих музыкальных способностях.

✓ Совместное творчество: Организовывать совместные музыкальные проекты, в которых ученики могут проявить свои таланты и получить признание со стороны сверстников.

Целесообразно придерживаться определенных практических рекомендаций для учителей музыки в общеобразовательной школе:

✓ Проведите диагностику мотивации: Перед началом работы с классом проведите диагностику уровня мотивации учащихся, чтобы выявить их ожидания, инструментальности и валентности в отношении уроков музыки.

✓ Разработайте систему мотивации: На основе результатов диагностики разработайте систему мотивации, учитывающую индивидуальные потребности и интересы учащихся.

✓ Создайте позитивную учебную среду: Создайте атмосферу поддержки, доверия и уважения в классе, где ученики будут чувствовать себя комфортно и уверенно.

✓ Используйте разнообразные методы обучения: Используйте разнообразные методы обучения, включающие интерактивные игры, проекты, групповую работу, использование ИКТ и другие современные технологии.

✓ Обеспечьте обратную связь: Предоставляйте учащимся регулярную обратную связь, подчеркивая их успехи и давая конструктивные советы по улучшению результатов.

✓ Поощряйте творчество: Создавайте условия для творческого самовыражения учеников, поддерживайте их инициативы и предоставляйте возможность делиться своими музыкальными произведениями.

✓ Установите связь с реальной жизнью: Демонстрируйте связь между знаниями и навыками, полученными на уроках музыки, и реальными жизненными ситуациями.

✓ Сотрудничайте с родителями: Информируйте родителей о достижениях учеников и привлекайте их к участию в музыкальной жизни школы.

Заключение. Применение теории ожиданий Виктора Врума позволяет существенно повысить мотивацию подростков к урокам музыки в общеобразовательной школе. Учитывая факторы ожидания, инструментальности и валентности, учителя могут создавать более привлекательную, стимулирующую и полезную учебную среду, способствующую развитию музыкальных способностей и формированию положительного отношения к музыке. Предложенные практические рекомендации помогут учителям в разработке эффективных стратегий мотивации, адаптированных к индивидуальным потребностям и интересам каждого ученика.

Таким образом, в конечном итоге, целенаправленное применение теории ожиданий Врума может способствовать не только повышению успеваемости по музыке, но и развитию творческого потенциала, эмоционального интеллекта и общей гармонии личности школьников.

Список литературы

1. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
2. Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 336 с.
3. Victor H. Vroom. Wiley / Victor H. – 1964 г. – 331 p.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ХОРМЕЙСТЕРОВ

Спицына Т.В., ORCID 0009-003-0435-130X

Губкинский филиал ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Губкин, Белгородская обл., РФ
spicyna.74@bk.ru

Введение. В работе, на основе комплексного подхода, рассмотрены проблемы профессиональной подготовки будущих хормейстера в современном колледже, в соответствии с которыми дан анализ путей процесса формирования профессионально значимых и личностных качеств будущих специалистов. По убеждению автора именно сформированные в вузе профессионально значимые личностные качества позволяют молодым специалистам-хоровикам в будущей практической деятельности эффективно применять полученные навыки творческого лидерства в хоровом коллективе и постоянно совершенствовать свое мастерство.

Цель. Проанализировать проблемы профессионального образования хормейстеров в колледже на современном этапе, позволил автору наметить перспективные направления решения задач, стоящих перед педагогическим сообществом культуры и искусства.

Основная часть. «Хоровой класс» – самый важный предмет в цикле дирижёрских дисциплин. Он всегда занимал, и будет занимать особое место у студентов дирижёрско - хоровых отделений. Безусловно, хоровой класс помогает будущим дирижёрам переступить психологический барьер, тем самым воспитывает в них очень важные качества необходимые для будущего дирижёра – это воспитание воли и артистизма. Поэтому нужно стараться максимально обеспечивать учеников практикой работы с профессиональными коллективами. В основном, в течении всего времени, с академическим хором работают выпускники (готовят дипломные программы), хотелось бы давать такую возможность поработать с профессиональным коллективом и студентам которые учатся на младших курсах.

Иногда можно услышать упрёки в том, то выпускники, обладая широким кругом специальных знаний, мало подготовлены к практической работе с людьми, не могут организовать коллектив, повести его за собой, заставить подчиняться своим требованиям. Главная проблема состоит не в том, чтобы подготовить специалиста, обладающего комплексом специальных знаний, а в том, чтобы воспитать в нём качества руководителя, лидера и научить навыкам управления коллективом.

Обычно начинающий дирижёр довольно отчётливо осознаёт конечную цель занятий – научиться управлять хором. Однако какие именно

качества и способности ему следует развивать, он представляет неясно. И это не удивительно, ибо дирижирование – один из самых сложных видов музыкального исполнительства. Конечно, как всякий музыкант – исполнитель, дирижёр прежде всего – художник, интерпретатор, истолкователь произведения. Но в отличие от музыканта – солиста, он является творческим посредником между авторами произведения (композитором, поэтом), с одной стороны и руководимыми им исполнителями – с другой, координатором художественных усилий целого коллектива.

Что бы научиться руководить массой исполнителей, устанавливать творческий контакт с коллективом; должным образом реагировать на неточности исполнения; лаконично и ясно формулировать свои требования и пожелания; уметь планировать репетицию и экономно расходовать силы и время её участников; организовывать концертную жизнь коллектива; завоевать доверие, симпатию, авторитет у участников хора и слушателей (для этого нужно ещё и личное обаяние артиста) обязательно нужно иметь педагогических способности, поскольку руководитель хора – это не только музыкант, но и педагог воспитатель.

Для будущего дирижёра хора очень важными способностями являются коммуникативные и экспрессивные, они помогают устанавливать правильные взаимоотношения с аудиторией.

Опыт работы руководителя коллектива в любой области предполагает коммуникативной компетентности, то есть уметь чётко озвучивать свои цели, задачи и методы их решения, владеть профессиональным языком для осуществления своей деятельности. При этом дирижёр должен владеть не только нормативным языком, но и уметь очень понятно объяснить любой группе людей, а также владеть невербальным языком [3, С.200].

Что же такое общение? Это взаимосвязь людей с другими людьми, это когда люди между собой обмениваются какой либо информацией.

В специфике работы хормейстера всегда присутствует широкое применение коммуникативных связей: дирижер и произведение, дирижер и хор, дирижер и публика. Поэтому в основные навыки коммуникативности руководителя хорового коллектива входит:

- уметь находить контакт с хористами посредством общения с ними;
- подбирать необходимый тон общения, при котором происходило бы такое воздействие;
- уметь ярко и образно представить музыкальное произведение, обеспечивать участников хора иной информацией, необходимой для трактовки хорового произведения.

Прежде всего следует помнить о том, что для восприятия информации требуется речь понятная, не очень долгая, образная, богатая, сочная. Дирижёр должен уметь подать мысль кратко, пользуясь немногими, но верными словами. Если дирижёр говорит много, то как правило, вызывает

негативную реакцию хора, особенно, если его высказывания не подкрепляются необходимыми дирижёрскими приёмами и не влекут за собой изменения звучания, штриха или фразировки.

Однако речь – не единственный способ коммуникации, наряду с ней, носителями информации могут выступать и неречевые средства общения, которые характеризуют внешний вид и поведения человека – жесты, мимика, манера держаться и т.п. Так, например, лицо, часто даже помимо нашей воли, отражает чувства и переживания, которые мы испытываем в данный момент. При восхищении мы широко раскрываем глаза, а при ненависти, презрении – суживаем. В минуту недовольства, озабоченности, огорчения хмурим брови, а в минуту радости, удивления – поднимаем.

Понятно, что у каждого человека эмоции могут выражаться и несколько иначе. Однако у большинства людей имеется определённая общность во внешних признаках проявления чувств. А поскольку для дирижёра поза, жест, движение, мимика являются не только средствами выявления его творческих намерений, но и средствами воздействия на исполнительский коллектив, совершенно очевидно, что они должны быть объектом внимательного изучения.

Ещё одна важная задача для профессионального хорового коллектива – это вокальное воспитание. Несомненно, будущему хормейстеру нужно уметь правильно владеть своим голосом, необходимо постоянно учиться овладевать техническими приёмами пения, так как в скором будущем ему самому придётся встать в качестве дирижёра и заниматься вокальным воспитанием его участников. Ещё П.Чесноков говорил «Дирижёр должен, прежде всего, усвоить простую истину: нельзя учить других тому, чего не знаешь сам».

Исходя из этого будущий дирижёр хора ещё в процессе обучения обязан научиться правильно владеть певческим дыханием, различными приёмами звукообразования, должен знать как пользоваться резонаторами, научиться всем вокально – техническим навыкам для правильного исполнения произведений различных стилей и разнообразных по вокальным сложностям. Если хормейстер научиться преодолевать вокально - хоровые трудности с учебным хором, то звучание этого хора становится более выразительным и весьма ярким, даже если он состоит из голосов весьма среднего качества [1, С.150].

Когда дирижёру приходится работать над вокальными трудностями в произведении, то он сталкивается с тем, что необходимо развивать у певцов в хоре вокальный слух, именно он очень тесно связан с умением точно интонировать хоровые партии, из которых складывается партитура произведения.

Очень важно приобрести все навыки в работе с хором во время обучения ещё на младших курсах, так как итогом обучения будет концертное выступление выпускников (государственный экзамен по

специальности «дирижирование» и «работа с хором»), где студент должен показать все свои знания и умения, приобретённые за время всего обучения [2, С.140].

Немаловажную роль в становлении профессиональных хоровых дирижёров играет исполнительское воспитание. Нельзя ограничиваться только репетициями хора, важно вести постоянные концертные выступления с академическим хором, потому, что артистические качества исполнителей может воспитывать именно сцена. Только на сцене можно общаться с живыми слушателями, только там царит атмосфера концертного выступления.

Для своих будущих концертных выступлений важно правильно научиться отбирать репертуар для своего коллектива. В репертуар своего коллектива нужно выбирать только лучшие образцы отечественной и зарубежной хоровой музыки, произведения различных стилей и жанров.

Общее определение «здоровый коллектив», «сильный коллектив», «талантливый коллектив» ещё не означает, что каждый его участник здоров, силен, талантлив. Среди них есть и истинные энтузиасты, есть и люди безразличные, есть люди откровенно меркантильные. Из всех этих разных людей дирижёр должен сплотить коллектив в единое целое. Задача эта чрезвычайно сложная, и её реализация зависит от руководителя коллектива.

И, конечно же, справедливо считается, то практическая деятельность – это источник познания и критерий истины. Хорошо организованные занятия на базе хоровых коллективов, где соблюдается единство между содержанием, методики работы и её результатами – необходимая основа плодотворной подготовки хоровых дирижёров.

Заключение. Итак, чтобы воспитать хорошего хормейстера, необходимо к данной проблеме подойти комплексно. Будущему дирижёру очень важно вести систематическую работу с коллективом, только тогда будет формироваться хоровая культура дирижёра.

Список литературы

1. Анисимов, А. Дирижер-хормейстер / А. Анисимов. – Л.: Музыка, 1976. – С. 150-159.
2. Ануфриев, Е.А. Формирование исполнительских компетенций магистров в музыкально-образовательной среде вуза / Е.А. Ануфриев // Формирование профессиональной компетентности современного музыканта: коллективная моногр. – М., 2014. – С. 137-162.
3. Асафьев, Б. О хоровом искусстве / Б. Асафьев; сост. и коммент. А.Б. Павлова-Арбенина. – Л.: Музыка, 1980. – С. 200–215.

ЗНАЧИМОСТЬ И ЦЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МОЛОДОГО МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ

Строева О.С., Строев А.Ф.

ГБУ ДО города Москвы «Детская музыкальная школа имени Эдварда Грига»,
г. Москва, РФ
olga_stroeva@mail.ru

Введение. Многолетний опыт работы в сфере музыкального искусства показывает, что профессиональный рост и качественная подготовка учеников возможна только в тесном тандеме «Педагог – ученик». Преподавателю необходимо установить дружеские отношения со своими учащимися, заслужить их доверие, побудить их к мотивации овладения профессиональными компетенциями. И в этом огромную роль играют взаимоотношения между учителем и учеником, их общение. Только в случае правильного и понятного общения получение музыкального образования станет успешным и будет способствовать формированию профессиональных навыков, что актуально как для учащихся ДМШ, так и для студентов ССУЗов и ВУЗов.

Цель работы показать возрастающую роль правильного педагогического общения преподавателя с молодыми музыкантами в непростых условиях современного мира.

Основная часть. Взаимоотношения между учеником и учителем играют критически важную роль в образовательном процессе. Эти отношения формируют основу для успешного обучения, влияя не только на академические достижения учащихся, но и на их личностное развитие. Важность педагогического общения трудно переоценить, так как оно создает атмосферу доверия и взаимопонимания, что способствует более глубокому усвоению знаний и развитию навыков.

Вопросы педагогического общения исследовали С. Т. Шацкий, Л. С. Выготский, В. А. Кан-Калик и многие другие. Один из выдающихся педагогов XX века А. С. Макаренко рассматривал педагогическое общение не просто как инструмент передачи знаний, но как особую теоретическую проблему, требующую глубокого анализа и понимания. Для Макаренко педагогическое общение являлось основой успешного воспитательного процесса. Он утверждал, что без налаженного взаимодействия между учителем и учеником невозможно достичь истинных образовательных целей.

Педагогическое общение занимает центральное место в образовательном процессе. Это особый вид взаимодействия, который включает в себя как передачу знаний, так и воспитание нравственных

ценностей. В этом контексте педагогическое общение выполняет несколько ключевых функций.

Во-первых, это когнитивная функция общения, которая связана с процессом передачи знаний и умений. Учитель выступает в роли проводника знаний, направляя учеников в их обучении и помогая им усваивать новые концепции. Однако успешное выполнение этой функции невозможно без создания доверительной атмосферы, где молодые музыканты чувствуют себя комфортно, имеют возможность задавать вопросы и выражать свои мысли.

Во-вторых, мотивационная функция общения играет значительную роль в стимулировании интереса к учебе. Педагог способен вдохновлять учащихся на достижение высоких результатов через личный пример и поддержку. Эмоциональная вовлеченность учителя способствует формированию положительного отношения к учебному процессу и повышению внутренней мотивации обучающихся.

Кроме того, педагогическое общение выполняет регулятивную функцию, обеспечивая организацию учебного процесса. Здесь важно умение педагога управлять вниманием группы, поддерживать дисциплину и создавать условия для эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Наконец, социальноориентированная функция общения помогает детям развивать навыки взаимодействия с окружающими. Через педагогическое общение учащиеся учатся работать в ансамбле, уважать мнение других и конструктивно разрешать конфликты.

В последние десятилетия в мире педагогики наблюдается значительное изменение подходов к обучению и воспитанию. Исторически сложилось так, что образовательные системы во многих странах основывались на авторитарной модели, где учитель выступал как единственный источник знаний и обладал полной властью над учебным процессом. Однако развитие мировой психико-педагогической мысли постепенно привело к осознанию необходимости перемен в этой области.

Переход от авторитарности к гуманистической концепции стал важным шагом в эволюции педагогического общения. Гуманистический подход акцентирует внимание на личности ученика, его уникальных способностях и потребностях. В рамках этой концепции учитель перестает быть просто передатчиком информации; он становится наставником и партнёром, который помогает обучающемуся раскрыть свой потенциал и достичь личностного роста [3, с. 319]. Истинное обучение происходит тогда, когда ученик движется вперед не из-за внешнего давления или страха наказания, а благодаря искреннему интересу и желанию постигнуть новое.

Педагог играет ключевую роль в создании атмосферы доверия и взаимопонимания [1, с. 97]. Он должен быть не только наставником, но и вдохновителем. Учитель, который умеет наладить контакт со своими

учениками, может значительно повысить их мотивацию к обучению. Только так можно вызвать у учеников стремление следовать за ним до конца пути — до момента, когда они сами смогут стать полноценными участниками образовательного процесса.

Этот подход требует от учителя глубокого понимания психологии учащихся, способности выявлять их индивидуальные потребности и интересы. Педагог должен быть готовым идти на диалог, разговаривать с учениками на понятном им языке, проявлять гибкость и адаптироваться к изменениям в настроении и мотивации своих воспитанников. В результате такого взаимодействия возникает уникальная образовательная среда, где каждый ученик чувствует себя значимым участником процесса обучения. Взаимодействие на уровне диалога помогает маленьким музыкантам раскрыть свой потенциал, стимулируя их к активному участию в образовательном процессе.

Кроме того, взаимоотношения с учителем оказывают значительное влияние на самооценку ученика. Положительная обратная связь и конструктивная критика от педагога могут помочь ученику обрести уверенность в своих силах и способностях. В то же время негативный опыт общения может привести к снижению мотивации и даже вызвать чувство отчуждения [2, с. 8].

Заключение. Таким образом, взаимоотношения между учеником и учителем — это не просто обмен информацией, а сложный процесс взаимодействия, который определяет качество образования и формирует будущее подрастающего поколения. Педагогическое общение становится основой для формирования устойчивой внутренней мотивации у обучающихся. Оно превращается в путь совместного роста и развития, где учитель и ученики идут рука об руку к новым открытиям и достижениям.

Список литературы

1. Андриади, И. П. Авторитет учителя и процесс его становления / Андриади И.П.; М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации. Моск. пед. гос. ун-т. — Москва, МПГУ, 1997. — 206 с.
2. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя / В.А. Кан-Калик. — Москва: Просвещение, 1987 г. - 190 с.
3. Петрушин, В. И. Музыкальная психология : учебник и практикум для вузов / В. И. Петрушин. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 380 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-05289-3. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/513391> (дата обращения: 01.09.2025).

ПЕСНЯ КАК ЭЛЕМЕНТ РУССКОГО КОДА, ОПРЕДЕЛЯЮЩЕГО ИДЕНТИЧНОСТЬ НАЦИИ, КУЛЬТУРЫ И ЛИЧНОСТИ

Трушин А.С., канд. техн. наук, доц., 0009-0005-0374-8967

ФГКВООУ ВО «Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное ордена Суворова
дважды Краснознаменное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова»,
г. Рязань, РФ
trushin-as@yandex.ru

Введение. Песни – это элемент культурного кода нации, который переносится через время, транслирует ценности народа, его историю, традиции и самосознание. Через музыку и текст песен с самого детства складывается коллективное понимание окружающего мира и идентичность. Национальная идентичность формируется во многом песнями на родном языке.

Цель. Анализ причин слабой поддержки песенной культурой современного вектора развития России.

Основная часть. Песни передают уникальные национальные черты в устной форме от старших поколений младшим. В песнях сохраняется информация и дух исторических событий, традиций, характер народа. Каждое поколение осознает себя во многом благодаря тем песням, которые они слышат вокруг себя и знают сами. С самого раннего детства человек постигает культурный код родных песен. Музыка и текст песен осваивается так же, как родной язык. Все начинается с колыбельных песен. Человек взрослеет и начинает осваивать музыкально-текстовый контент юношеских и взрослых песен. Важно то, что общество, радио, телевидение, Интернет предлагает человеку: русские народные песни, классическую музыку, советские лирические и военно-патриотические песни или попсу, рок, рэп и пр. Песенная музыка и слова кодирует сознание человека. Песня может формировать патриота и труженика, а может быть ментальным оружием в руках врагов России и формировать чуждый нам культурный код. Песенная музыка может формировать для России созидателя, а может программировать сознание разрушителя, потребителя, либерала с извращенными вкусами.

В советское время руководители пропагандистского аппарата страны понимали важность формирования и удержания созидательного и патриотического вектора в песенных жанрах. Песни буквально форматировали, программировали светлое, созидательное сознание советских людей. Конечно, это происходило в системном сочетании с другими направлениями культуры и искусства, системой образования, системой ступенчатого воспитания цепочки организаций (октябрятская организация, пионерская, комсомольская), системой спортивных обществ,

системой радио и телевизионного вещания, издательской системой песен на бумажных и виниловых носителях. Государство поддерживало композиторов и поэтов-песенников, писавших свои произведения в створе созидательного и патриотического вектора развития страны. Творческая цензура в СССР была фильтром очистки перед допуском песен на сцену, на включение их в кинофильмы, теле- и радиопередачи, в печать. Все это формировало культурные коды населения СССР и основывалось на фундаменте народной и классической музыки. В системных концертах советского времени звучала народная музыка народов СССР, арии из классических опер и великолепные мелодичные песни советских композиторов Дунаевского, Мокроусова, Колмановского, Хренникова, Блантера, Богословского, Пахмутовой, Новикова, Пономаренко и других.

В советское время наша страна была самой поющей в мире. Хоровое искусство активно развивалось по всей стране. Это развитие шло как на профессиональной, так и на любительской (самодеятельной) базе. Были созданы множество больших государственных хоров. Активно развивалось камерное хоровое исполнительство (коллективы под руководством Б.С. Певзнера, В.Н. Минина, Л.К. Сивухина и др.). Особенно масштабным было любительское хоровое искусство. Многочисленные самодеятельные народные хоры и ансамбли были практически в каждом клубе и доме (дворце) культуры. Самодеятельным хорам были близки народная основа в исполнении, народно-песенный репертуар [1]. В 1957 появилось Всероссийское хоровое общество, которое объединило усилия государства и общественности для развития хоровой культуры. Хоровое общество координировало свои усилия с Министерством культуры, ВЦСПС, ВЛКСМ и другими организациями [2]. При поддержке партийных и государственных органов возникли многочисленные любительские хоровые коллективы в школах, техникумах, вузах, на предприятиях, в организациях, воинских частях. В школах и музыкальных училищах хоровое пение стало обязательным элементом учебной программы. В 1959 году были введены новые учебные планы, которые предусматривали занятия хоровым пением на всех уровнях образования. Музыкальные училища, консерватории, институты культуры вели подготовку квалифицированных специалистов, способных вести хоровую работу в различных учреждениях.

По всей стране проводились праздники песен. В программы праздников обычно включали произведения хоровой классики и современных на тот момент композиторов, песни народов СССР и обработки народных песен. Регулярные смотры и фестивали художественной самодеятельности проводились на уровне школ, ВУЗов, районов, городов, областей. Советская страна превратилась в поющую страну. Население знало множество песен, которые пели дома и на отдыхе, на конкурсах песни. Очень точно пелось в песне И.О. Дунаевского на слова

В. Лебедева-Кумача из кинофильма «Веселые ребята»: «Нам песня строить и жить помогает...». Таким образом, песни кодировали сознание советского человека, формируя патриотов и тружеников.

Уже в конце 80-х годов прошлого века против России Запад развернул малозаметную со стороны ментальную войну с целью уничтожения национальной идентичности населения России. Это сфера сознания, сфера культуры, где стали искажаться и подменяться цивилизационные коды и духовые ценности. Запад сделал ставку на разрушение изнутри через сферу разрушения песенной советской культуры и народной песни, а значит на уничтожение русского кода, определяющего идентичность нашей нации, культуры и личности населения бывшей территории СССР. Многочисленные жанры западной музыки поддерживались и западными фондами, и доморощенными продюсерами, и владельцами теле- и радиоканалов, подконтрольными олигархам СМИ. Большинство хоров без поддержки и финансирования быстро распались. Руководителей хоров стало не для кого готовить в учебных заведениях. Конкурсы песен переориентировались на популярную музыку для широкой аудитории: поп, рок, рэп, техно, регги и пр.

В последнее десятилетие особенно распространился рэп. РЭП (RAP – Rapid American Poetry / ритмичная американская поэзия) – ритмичный речитатив, обычно читающийся под музыку с тяжёлым битом. Мелодическое сопровождение в рэпе занимает третьестепенную функцию. Песни поются, рэп читается. Рэп, как направление вокального искусства достаточно интересен и имеет развитие. Однако рэп следует рассматривать как отдельное направление искусства, находящееся между речитативом и песней. В конкурсах песен должны присутствовать песни, а для рэпа должны организовываться свои конкурсы. Мелодические песни не должны подавляться рэпом, который отучает молодое население России петь мелодические песни.

Заключение. Россия не должна потерять национальную идентичность, во многом формируемую народными и патриотическими песнями, не должна терять уникальные черты, сохраняемые в песнях народов России. Вектор развития страны должен быть определен на государственном уровне для песенной культуры. Тогда песня будет помогать формированию патриотов и созидателей, содействовать развитию России во всех сферах.

Список литературы

1. Балакшин, Р.А. Знамя народа, или Советская массовая песня как исключительное явление мировой музыкальной культуры / Р.А. Балакшин // День литературы: электрон. журн. 2017. № 11 (333). URL: <https://denliteraturi.ru/article/2256>. Дата публикации: 02.02.2017.
2. Хоровая википедия: свободная энциклопедия хоровой жизни: сайт.URL: https://хоровики.рф/Всероссийское_хоровое_общество (дата обращения: 27.09.2025).

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Хвостова Е.Н.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
el.hvostova@mail.ru

Введение. Педагогическая подготовка в области музыкального образования предполагает не только усвоение исполнительских и теоретических навыков, но и развитие творческого потенциала будущего учителя музыки. Художественная интерпретация выступает как мост между исполнительским мастерством и педагогическим видением: через интерпретацию студент учится воспринимать музыку не только как набор звуков, но и как выразитель смыслов, культурной среды и эмоционального воздействия. В этом контексте художественная интерпретация выступает как показатель творческого потенциала будущих музыкальных педагогов – их способности трансформировать произведение в педагогический инструмент, помогающий понять музыкальный смысл, выразить собственную эмоциональную позицию.

Цель данной работы – предложить модель художественной интерпретации как показателя творческого самовыражения и обосновать принципы ее диагностики и внедрения в учебный процесс.

Основная часть. «Воспроизведение – это второе творение, – считал А. Рубинштейн. – Обладая этой способностью (...) даже в творении великого композитора (...) найдет эффекты, на которые тот или забыл указать или о которых не думал ... Артист, выражая «идею творения», должен принять на себя ответственность оригинального толкования» [2, с.63]. Известный французский философ П. Рикёр считал, что именно в результате интерпретации и достигается единство мышления и культуры [1, с. 155].

Художественная интерпретация рассматривается как синергия содержания произведения, исполнительской техники, эстетического смысла и педагогических целей. Творческое самовыражение здесь понимается как способность студента не только воспроизводить стиль, но и предлагать оригинальные решения, обосновывать их смыслом для аудитории, учитывать возрастные и культурные особенности слушателей, а также рефлексировать свое творческое решение в ходе обучения и обратной связи. В рамках данной концепции интерпретация становится диалогом между личностными особенностями исполнителя, требованиями образовательной программы и ожиданиями аудитории.

Основными элементами методологии являются:

- дидактико-эмпирическая модель: сочетание моделирования, анализа учебных заданий по интерпретации, наблюдений за занятиями, беседы и анкетирование будущих педагогов;

- критерии оценки интерпретации: глубина понимания произведения, оригинальность подхода, соотнесённость со стилем и историческим контекстом, способность передать эмоциональный и смысловой замысел, прозрачность педагогической цели;

- инструменты сбора данных: видеозаписи интерпретационных выступлений, записи размышлений студентов, методы самооценки и взаимной оценки;

- аналитическая стратегия: тематический анализ, сопоставление интерпретационных материалов, разработка рубрик для оценки творческого содержания.

Компоненты содержания художественной интерпретации как показателя творческого самовыражения включают:

- выбор художественного замысла – студент формулирует концепцию интерпретации, обосновывает художественный замысел и подбирает средства реализации (динамику, темп, артикуляцию, тембр и т. п.), исходя из эстетических целей и аудитории;

- понимание исторического, культурного и жанрового контекста произведения;

- демонстрация индивидуальности в исполнении, умение выходить за рамки стереотипной интерпретации, создание новых смысловых связей, не нарушая канонических рамок;

- передача эмоционального содержания, умение вовлечь аудиторию, адаптация содержания к образовательному контексту и возрасту учащихся.

- использование активных форм обучения, рефлексивной работы, коллективного анализа и совместного поиска решений; способность обосновывать выбор методики и оценивать её эффективность;

- способность студента осознавать свой потенциал и творческие решения, учиться на опыте и формировать педагогическую идентичность через интерпретацию.

Для оценки художественной интерпретации как индикатора творческого самовыражения будущих учителей музыки предлагается следующий эксперимент, который можно реализовать в рамках курсовых и профессиональных модулей:

1. Подбор репертуара: студентам предлагаются произведения из разных стилей и эпох; задача – выбрать произведение и сформулировать замысел интерпретации.

2. Разработка концепции интерпретации: формулируются педагогическая цель, контекст и ожидаемая реакция аудитории.

3. Реализация и документирование: художественная интерпретация фиксируется видеозаписью; студент ведет рефлексивный дневник.

4. Анализ и обсуждение: коллеги и преподаватель предоставляют обратную связь; выделяются сильные стороны и зоны роста в плане творческого самовыражения.

5. Оценивание: применяется рубрика, сочетающая критерии художественной интерпретации и творческого самовыражения – оригинальность, обоснованность выбора художественного средства и педагогическая ценность для учеников.

Для реализации эксперимента необходимо создание условий: в образовательной программе следует выделять время на самостоятельную разработку интерпретаций; регулярное ведение дневников, анализ выступления и обсуждения; разнообразие форм интерпретации – обучение должно охватывать разные уровни сложности и стили, включая классическую, народную и современную музыку; интерпретация не должна рассматриваться как самоцель, а служить инструментом формирования музыкальной грамотности, эстетического восприятия и педагогических компетенций.

Рассматривая художественную интерпретацию как показатель творческого самовыражения будущих учителей музыки, важно учитывать взаимосвязь между личностными чертами студента и образовательной средой. Творческое самовыражение не ограничивается импровизацией: оно включает способность обосновать выбор, аргументировать педагогическую ценность интерпретации и адаптировать решение к контексту обучения. В таком смысле интерпретация становится профессиональным навыком, отражающим стиль педагогической деятельности, умение работать с контекстом и способность выстраивать диалог с обучающимися через музыкальный язык.

Заключение. Художественная интерпретация выступает как мощный показатель творческого самовыражения будущих учителей музыки, объединяя эстетическую чуткость, профессиональные знания и педагогическую цель. Предлагаемая модель позволяет не только описывать этот феномен, но и структурировать образовательную практику так, чтобы развитие творческого самовыражения становилось целенаправленным результатом подготовки.

Список литературы

1. Рикер, П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / П. Рикер. – Москва: «Academia-Центр», 2002.– 415 с.
2. Рубинштейн, А. Г. Музыка и ее представители / А. Г. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Издательство «Союз художников», 2005. – 160 с.

ПРОБЛЕМЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ НА КОНЦЕРТНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЯХ В ДЕТСКИХ ХОРОВЫХ КОЛЛЕКТИВАХ

Холменец Е.С., ORCID 0009-0004-5919-1144,

Губкинский филиал ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт
искусств и культуры», г. Губкин, Белгородская обл., РФ
holmenetz@yandex.ru

Введение. Участие в концертах – желанная для детей деятельность, обуславливающая добросовестное отношение к занятиям, активность в работе на репетициях. Выступление для зрителя – главная награда за их труд.

Цель – рассмотреть особенности дирижерской педагогики в музыкально-исполнительских классах профессиональных учебных заведений.

Основная часть. Одна из серьёзных проблем концертной деятельности детей особенно в младшем школьном возрасте заключается в том, что выступления не всегда бывают удачными. Когда выносятся на суд зрителей качественно новый этап в работе хора, певцы порой плохо справляются с этим новым на глазах у публики. Следует помнить самому педагогу и объяснять начинающим исполнителям, что это естественные «болезни роста». Не надо срывать свой весь гнев на детях, а постараться вместе преодолеть возникшие проблемы честным анализом и трудом.

Самым сильным орудием воспитания в руках педагога-музыканта является репертуар. Невозможно перечислить все те нравственные и эстетические чувства, развитию которых способствует творческая работа над разнообразными произведениями. Это и чувства патриотические, и морально-нравственные, и постижение понятий добра и зла, справедливости и клеветы, мужества и долга. Это и тонкое чувство восторга перед красотой природы, музыки, искусства.

Однако далеко непросто бывает вызвать в детях все эти чувства в настоящей глубине и научить выражению их в пении. Следовательно, необходимо вести целенаправленную работу по развитию активного интереса. Чтобы вызвать творческий огонёк, способный осветить глубины мысли и чувства, заложенные в песне, разбудить детскую фантазию можно поговорить с детьми о песне.

Можно сколько угодно говорить о необходимости жалости и сострадания и не зародить в детские души ни искорки этих чувств. А творческая работа над песней ведёт к осознанию выражаемого, к глубокому переживанию. Если в процессе анализа песни его удаётся вызвать, значит, дети стали чуточку богаче, глубже, умнее, духовнее.

Отдельная проработка высокохудожественных текстов песен формирует эстетический вкус, духовно-нравственную позицию, чуткость и отзывчивость к хорошей поэзии. Нельзя пройти мимо того, чтобы не полюбоваться стихами отдельно от музыки.

Соединение стихов с музыкой, которая как бы досказывает, дорисовывает образ, эмоционально окрашивает его, порождает не просто песню, а тот жанр поэтико-музыкальной одарённости, который долгие годы сопровождал человека в труде, в горе и в радости. Высокохудожественное произведение развивает музыкальный вкус младших школьников, создаёт запас изысканных музыкальных представлений и образов. Нужно только, чтобы педагог постоянно подчёркивал, со всех сторон освещал детям эту красоту, приглашая их вместе восхищаться и наслаждаться ею, вызывая позитивные эмоции, пробуждая детское воображение и фантазию.

Обобщая опыт передовых современных педагогов-хормейстеров, следует отметить, что исполняемые произведения окажут глубокое эмоциональное и воспитательное воздействие на души и умы младших школьников, если:

- репертуар будет подбираться в соответствие с самыми высокими художественными критериями;
- дети смогут понять главные мысли, общую идею и смысл каждого слова в исполняемой песне;
- через то или иное произведение педагогу удалось вызвать в певцах настоящее эстетическое чувство, заразить их красотой музыки и вызвать глубину переживания.

Венцом длительных и кропотливых репетиций участников младшего хора является, как уже отмечалось, концертный показ. Перед любым, даже самым несложным выступлением, хор надо настроить музыкально, эмоционально и психологически, от этого во многом зависит результат.

Начинающий хор, как правило, требует длительной настройки голосового и дыхательного аппарата и осознанности внимания. Слабое владение вокально-техническими и ансамблево-хоровыми навыками, небольшой исполнительский опыт вызывают необходимость почти столь же интенсивной вокальной работы, как и в обычные репетиции. Выразительные элементы исполнения: динамика, ритм, темп, фразировка и сама глубинная интонация чувства – всё в начинающем хоре требует специальной проработки непосредственно перед концертом.

Чем более творчески отзывчив коллектив, тем осторожнее следует настраивать его перед концертом, так как чересчур длинная и интенсивная работа в этом случае может привести к тому, что хор эмоционально «перегорит» ещё до выхода на сцену.

Психологическая установка на каждый концерт может иметь различные нюансы, но, главное, она должна быть неизменной, а именно: нет «не важных» выступлений, нет «не важной» публики. Петь нужно всегда с

полной отдачей и, в первую очередь, – для себя, для своей души. Когда нет равнодушных исполнителей, тогда и не будет и равнодушной публики. И это состояние у хористов должен вызывать сам дирижёр своим настроением, одухотворенностью, желанием донести создаваемый образ зрителю.

Привести себя в концертное состояние – не совсем простая задача для дирижёра. Он должен перед началом концерта успокоиться, сосредоточиться на исполняемой песне. Для этого за 10-15 минут перед появлением на эстраде ему необходимо отключиться от всех организационных забот. Очень важно иметь хорошего помощника – педагога организатора, хормейстера или даже ответственного человека из числа родителей, который брал бы на себя все вспомогательные функции в дни концертов.

Суэта мешает сосредоточиться не только дирижёру, но и самим хористам. Некоторые певцы, по свидетельству Р. Юссона, за пять минут затыкают себе уши ватой и вынимают её в самый последний момент перед выходом на сцену. Этим приёмом достигается повышение чувствительности слуха, что благоприятно сказывается на улучшении всех качественных характеристик голоса, когда певец начинает петь.

Для певцов младшего хора следует ввести правило: последние пять минут перед выходом на сцену молчать или, как образно говорят педагоги начальных классов «предложить послушать тишину». Также надо постепенно приучать хористов к негромкому разговору, спокойному отдыху в перерывах между выступлениями без беготни.

Заключение. Во всём, что подготавливает выступление хорового коллектива младших школьников, нет мелочей. Создание хорошей психологической атмосферы перед концертом, продуманное распевание, творческий настрой у коллектива и его руководителя смогут просто хорошее пение сделать явлением искусства.

Список литературы

1. Абеян Л. Хоровое исполнительство как путь духовного обогащения подростков // Музыкальное воспитание. – М.: Музыка, 1978. – Вып. 13.
2. Викторов Л.Н. Начинаем эстрадный концерт. – М., 1972.
3. Фокина С. Музыка в художественном творчестве детей // Начальная школа. – 1992. – № 3. – 263 с.
4. Шереметьев В.А. Пение и воспитание детей в хоре. – Челябинск: ТОО «Версия», 1998. – 256 с.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АНАЛИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ: МОДЕЛЬ ИНТЕГРАЦИИ ТЕХНИКИ И СМЫСЛА

Ярош А.В., ORCID 0009-0007-9410-7245

УО «Мозырский государственный музыкальный колледж»,

г. Мозырь, Республика Беларусь

yarosha344@gmail.com

Введение. Актуальность данного исследования обусловлена сохраняющейся в современной музыкально-педагогической практике системной диспропорцией. Эта диспропорция существует между интенсивным развитием технических исполнительских навыков и недостаточным вниманием к формированию у учащихся способности к глубинному пониманию и интерпретации художественного содержания музыки. Сложившиеся традиционные методы обучения, базирующиеся преимущественно на историко-стилевом и формально-структурном анализе, безусловно, важны, но зачастую не предоставляют учащемуся адекватного методологического инструментария для проникновения в смысловую ткань произведения. В результате музыка рискует быть воспринятой как совокупность виртуозных, но лишенных духовно-эмоционального наполнения, звуковых конструкций, что ведет к обеднению художественного восприятия и исполнительской интерпретации.

Цель данного исследования – разработать и теоретически обосновать структурную модель междисциплинарного аналитического подхода, применимую в педагогической практике для целостного постижения музыкального содержания.

Основная часть. Предлагаемый подход интегрирует четыре ключевых методологических блока:

1. *Структурно-семантический анализ (уровень «текста»)*. Этот блок служит объективным фундаментом исследования. Он объединяет традиционный структурный анализ (в традициях Б. Асафьева, Л. Мазеля), отвечающий на вопрос «*Как устроено произведение?*», с инструментарием музыкальной семиотики. Последняя позволяет «расшифровать» музыку, рассматривая ее элементы (интервалы, гармонии, ритмические фигуры) как носители устойчивых значений – музыкально-риторические фигуры и топосы. Например, нисходящее хроматическое движение (*passus duriusculus*) исторически закрепились как семиотический знак скорби, а точка в басу – как топос фатума [1, с. 45]. Этот блок отвечает за выявление объективных предпосылок смысла, заложенных в самой структуре нотного текста.

2. *Контекстуально-герменевтический анализ (уровень «контекста»)*. Если первый блок отвечает на вопрос «что?», то этот блок фокусируется на вопросах «почему?» и «зачем?». Герменевтический подход обеспечивает процесс истолкования, признавая диалог между слушателем, текстом и историческим контекстом. Движение по герменевтическому кругу, где часть осмысливается через целое, а целое – через часть [2, с. 112], позволяет выстроить обоснованную интерпретацию. Сюда же относится и анализ исторического, культурного и биографического контекста, который придает конкретное звучание универсальным семиотическим фигурам.

3. *Лингвистически-синтаксический анализ (уровень «языка»)*. Этот блок использует аналогии из лингвистики для анализа музыкальной «речи». Музыкальное произведение рассматривается как высказывание, обладающее своей «фонетикой» (тембр, фактура), «лексикой» (устойчивые интонации, мотивы) и «синтаксисом» – правилами соединения этих элементов во фразы, предложения и периоды. Это помогает учащемуся понять не только что означают те или иные элементы, но и как они складываются в связное музыкальное «повествование».

4. *Психолого-перцептивный анализ (уровень «восприятия»)* обращен к субъективной стороне восприятия. Когнитивная психология объясняет механизмы эмоционального воздействия музыки, роль памяти, внимания и ассоциативных процессов. Понимание этих механизмов позволяет педагогу целенаправленно выстраивать работу по активизации слушательского опыта ученика, помогая ему осознать, *как и почему* музыка вызывает те или иные переживания и образы.

Современные ученые считают, что «практическое преобразование какого-нибудь объекта не может обойтись без поиска оптимальных путей его осуществления» [3, с. 5]. Предлагаемая методическая модель, представляющая алгоритм практического осуществления данных методологических блоков, реализуется в виде последовательных, но взаимосвязанных этапов, адаптируемых к уровню подготовки учащегося.

Этап 1. Контекстуальный и структурный анализ. На этом этапе учащийся формирует объективную базу для будущей интерпретации, создавая «досье» на произведение: изучает историко-культурный контекст, стиль, жанр, биографию композитора. Параллельно проводится детальный разбор нотного текста: определяется архитектура формы, тональный план, особенности гармонии, мелодики, ритма и фактуры.

Этап 2. Семантический (семиотический) анализ. Это ядро предлагаемого подхода. Опираясь на данные музыкальной семиотики, учащийся выявляет в структуре произведения устойчивые музыкальные знаки и символы. Задаются вопросы: «Какие интонационные комплексы доминируют? Можно ли идентифицировать риторические фигуры? Какой смысловой ореол создает конкретный гармонический оборот или тембровое решение?». Например, в первой части Сонаты № 8 *cis-moll*

(«Патетической») Л. ван Бетховена данный анализ позволяет идентифицировать мотив фатума в унисонах вступления (Grave), героически-волевые восходящие интонации в Allegro и скорбные нисходящие ходы как знак трагической борьбы и страдания.

Этап 3. Герменевтическая интерпретация и синтез. На заключительном этапе результаты предыдущих этапов интегрируются в целостную художественную концепцию. Учащийся формулирует вербальную интерпретацию содержания произведения, которая, будучи основанной на объективном анализе, допускает и личностное, обоснованное прочтение.

Внедрение данной модели кардинально меняет роль педагога. Из транслятора готовых знаний и корректора техники он превращается в модератора исследовательского процесса, навигатора в мире смыслов, задающего вопросы и помогающего ученику выстроить собственную, но доказательную трактовку. Работа организуется через систему творческих заданий-исследований, направленных на постижение конкретного произведения.

Заключение. Применение междисциплинарного аналитического подхода позволяет преодолеть формализм и фрагментарность в музыкальном образовании, выводя на первый план задачу воспитания мыслящего музыканта-интерпретатора. Данная методика способствует формированию осознанного и целостного восприятия музыки; развитию аналитического, образного и ассоциативного мышления; формированию устойчивого навыка вербализации музыкального содержания; активизации творческого и личностного потенциала учащегося.

Список литературы

1. Назайкинский, Е. В. Логика музыкальной композиции / Е. В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1982. – 319 с.
2. Катунян, М. И. К проблеме музыкальной герменевтики / М. И. Катунян // Музыкальная академия. – 1996. – № 3–4. – С. 110–115 с.
3. Болбас, В. С. Метадиалогія наукової і практичної педагогічної діяльності / В. С. Болбас, Г. У. Болбас // Адукація і виховання. – 2021. – № 3. – С. 3–10.

СОДЕРЖАНИЕ

Теоретико-методологические аспекты обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья

<i>Аркадьева О.В., Чернышев Д.А.</i> Педагогические измерения в свете обеспечения преемственности образования разных уровней.....	5
<i>Барковская В.В., Сафонова В.В.</i> Характеристика особенностей речевого и моторного развития у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	8
<i>Безсонова Т.Е., Ручица Т.С.</i> Теоретические аспекты коррекции дислексии у младших школьников.....	11
<i>Белогурова Я.В., Бондарь Г.И.</i> Роль общей моторики в развитии речи детей с общим недоразвитием речи.....	14
<i>Бец Г.В., Кузьмина В.А.</i> Педагогические условия предупреждения нарушений письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	17
<i>Василенко А.П.</i> Особенности преподавания иностранного языка детям с ограниченными возможностями здоровья.....	20
<i>Герасимишина Д.И., Ручица Т.С.</i> О педагогических условиях формирования слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	23
<i>Голованова А.А., Лондаренко С.Ю.</i> Современные технологии формирования графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	26
<i>Дербишева О.А.</i> Теоретико-методологические аспекты обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе среднего профессионального образования.....	29
<i>Ефимович Ю.А.</i> Теоретико-методологические аспекты обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья.....	32
<i>Ковалёва М.А.</i> Коррекционная ритмика как средство формирования слоговой структуры слова.....	35
<i>Колесник Ю.В., Ручица Т.С.</i> Сказка как средство формирования произносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	38
<i>Кундылева И.А., Кузьмина В.А.</i> Современные представления о темпоритмической дезорганизации речи при стёртой форме дизартрии с позиции психолингвистики.....	41
<i>Линская С.В.</i> Использование современных технологий на занятиях по эстраднему вокалу с детьми с расстройствами аутистического спектра в условиях дополнительного образования.....	44
<i>Любущенко Н.Ю.</i> Использование приемов сказкотерапии при преодолении коммуникативных расстройств у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	47
<i>Мартынова Л.В.</i> Современные образовательных технологии, используемые в работе с детьми с ОВЗ.....	50

<i>Мельник Н.А., Дерипас Н.В.</i> Особенности применения информационно-коммуникационных технологий для коррекции фонетико-фонематических нарушений речи младших школьников.....	53
<i>Миронова В.Р., Лондаренко С.Ю.</i> Процесс становления грамматического строя речи в онтогенезе.....	56
<i>Онуфриенко О. Г., Курова Т.Г., Ефименко Ю.А.</i> Теоретико-методологические аспекты разработки и внедрения электронных портфолио в обучении и воспитании лиц с ограниченными возможностями здоровья.....	59
<i>Опишняк А.С.</i> Современные тенденции в исследовании звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речевых навыков.....	62
<i>Осмаченко М.В., Дерипас Н.В.</i> Особенности и обусловленность проявления дисграфии у школьников с нарушением интеллекта.....	65
<i>Плаксина П.Д., Бабенко А.С.</i> Обучение математике учащихся с расстройством аутистического спектра.....	68
<i>Повещенко А.Д., Орехова Л.Н.</i> Этиология и патогенетические механизмы дисграфии у детей младшего школьного возраста.....	71
<i>Рудова Е.И., Бондарь Г.И.</i> Теоретические основания использования проектной деятельности в развитии коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	74
<i>Саакова А.П., Чайка Т.В.</i> Эффективные логопедические методы и приемы обогащения лексического запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	77
<i>Савенкова Ю.Я., Чайка Т.В.</i> Игра как метод коррекционной помощи детям с нарушениями зрения.....	80
<i>Савенкова Ю.Я., Чайка Т.В.</i> Нетрадиционные формы работы в коррекционно-логопедической работе с детьми нарушениями зрения.....	83
<i>Сафонова В.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей с ментальными нарушениями.....	86
<i>Седикова О.В., Бондарь Г.И.</i> Роль ранней логопедической диагностики в профилактике речевых нарушений у детей.....	89
<i>Селютин Д.Ю., Лондаренко С.Ю.</i> Теоретические особенности развития речи у детей с интеллектуальными нарушениями и стертой формой дизартрии.....	92
<i>Скороходова Е.В., Сафонова В.В.</i> Особенности формирования коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	95
<i>Чумаченко Д.А., Дерипас Н.В.</i> Особенности развития внимания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрительного анализатора.....	98
<i>Широкова Л.В., Бармина Е.А.</i> Проблемы кадрового обеспечения системы образования обучающихся с ОВЗ в Кировской области.....	101

Теоретико-методологические аспекты обучения и воспитания детей дошкольного возраста

<i>Андрюнина А.С., Щупова Ю.С.</i> Возможности сторителлинга в развитии коммуникативных умений дошкольников.....	104
<i>Биджакова Н.Л., Перехожук М.А.</i> Формирование познавательного интереса у старших дошкольников посредством игры на деревянных ложках.....	107

<i>Борисова А.А., Гамазина О.Н.</i> Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста.....	110
<i>Борытко Н.М., Сорокина Ж.И.</i> Гаджеты и дошкольники: плюсы и риски современной эпохи.....	113
<i>Голуб Т.В., Таранникова Ю.Ю.</i> Хрустальная мультлаборатория академии Наураши в дошкольном образовании.....	116
<i>Горбунов П.И., Долинова Е.В.</i> Особенности формирования аккуратности у детей старшего дошкольного возраста.....	119
<i>Гордеева В.В., Мустафаева П.Э.</i> Современные теоретико-методологические подходы к обучению и воспитанию детей дошкольного возраста в условиях ДОО.....	122
<i>Горун А.Ю.</i> Использование цифрового образовательного контента в познавательном развитии старших дошкольников.....	125
<i>Гришко О.Я., Незговорова Н.П.</i> Проблема развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности....	128
<i>Домбровская В.С., Болбас В.С.</i> Эколого-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста как педагогическая проблема.....	131
<i>Емельянова М.Н., Югина М.А.</i> Этапы организации соревновательных игр, направленных на развитие лидерских качеств детей дошкольного возраста.	134
<i>Килевая Ю.С., Незговорова Н.П.</i> Практические аспекты реализации теоретико-методических основ экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста.....	137
<i>Курганская О.А., Горун А.Ю.</i> Опытнo-экспериментальная работа по формированию сенсорных эталонов у младших дошкольников в процессе дидактических игр.....	140
<i>Кутузова А.В., Сухаревская С.Б.</i> Психолого-педагогические аспекты внедрения веб-квестов в образовательный процесс ДОО.....	143
<i>Матузова И.Г., Смоляк Н.А.</i> Формирование среды познавательного развития детей посредством использования цифровых платформ и приложений.....	146
<i>Полын Л.Н.</i> Формирование основ системного мышления у детей дошкольного возраста средствами мультстудии как одного из модулей STEAM-технологии.....	149
<i>Сипачева Е.В., Засадинская М.Н.</i> Этапы организации дистанционного взаимодействия воспитателя с родителями в нравственном воспитании дошкольников.....	152
<i>Стрижак Н.Г., Незговорова Н.П.</i> Роль моделирования в формировании логико-математических навыков у дошкольников.....	155
<i>Тарабрина О.Б.</i> Креативность как базовое свойство личности дошкольника.....	158

Теоретико-методологические аспекты обучения и воспитания детей младшего школьного возраста

<i>Байрачная Е.А.</i> Организация взаимодействия школы и семьи для повышения мотивации к обучению младших школьников.....	161
<i>Беличенко Т.В., Матузова И.Г.</i> Педагогические условия формирования экологической культуры младших школьников на основе межпредметных связей.....	164

<i>Борисюк М.В., Карпушина И.В.</i> Особенности организации внеклассной работы естественнонаучного характера в начальной школе.....	167
<i>Бушинева Л.С.</i> Психолого-педагогические особенности воспитания младших школьников.....	170
<i>Воронина Л.В., Артемьева В.В., Утюмова Е.А.</i> Формирование метапредметных компетенций на уроках математики в начальной школе: интегративный подход.....	174
<i>Давыдчик Т.С., Киселевич Е.И.</i> Учебный предмет «Человек и мир» на I ступени общего среднего образования как средство формирования этноэкологической компетентности младших школьников.....	177
<i>Дяченко Е.Ю.</i> Духовно-нравственное воспитание младших школьников средствами ИКТ.....	180
<i>Дяченко Е.Ю., Рамусь И.В.</i> Формирование читательской грамотности средствами информационно-коммуникационных технологий.....	183
<i>Изянина Ю.В., Кулаева О.А.</i> Пропедевтика проектно-исследовательской деятельности учащихся начальной школы (на примере кейс-метода).....	185
<i>Лесько Д.Г., Татарина Т.И.</i> Менеджмент творческой активности младших школьников в процессе художественно-конструкторской деятельности.....	188
<i>Лобейко В. Р., Кокоша Е. А.</i> Ключевые профессиональные компетенции педагога как инструмент организации и реализации патриотического воспитания обучающихся.....	191
<i>Лобейко В.Р., Лукьянец Т.А.</i> Сущностная характеристика патриотического воспитания как метода управления образовательным процессом в начальной школе.....	194
<i>Логунова А.Д., Галинская Т.Н.</i> Психолого-педагогические основы интерактивного обучения иностранному языку в начальной школе.....	197
<i>Малых Л.Ю., Бокова А.В.</i> Что известно младшим школьникам об употреблении витаминов и микроэлементов.....	200
<i>Матузова И.Г.</i> Формирование здоровьесберегающих компетенций у младших школьников в образовательном процессе начальной школы.....	203
<i>Одноколова Н.В.</i> Роль информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности учителя начальных классов.....	206
<i>Олейник П.А.</i> Сказкотерапия и сторителлинг в группе продленного дня как средство развития речи и воображения младших школьников.....	209
<i>Субботина О.С., Сухорукова О.С.</i> Роль пропедевтических курсов в формировании познавательных процессов у учащихся начальной и средней ступени общеобразовательных учреждений.....	212
<i>Сухинина-Болотова О.В.</i> Теоретико-методологические аспекты обучения и воспитания детей младшего школьного возраста.....	215
<i>Уманец С.Ф., Мартынцова Т.М.</i> Особенности формирования художественно-эстетических компетенций младших школьников.....	218
<i>Утюмова Е.А., Воронина Л.В., Артемьева В.В.</i> Формирование познавательной самостоятельности младших школьников на уроках математики с помощью активных методов обучения.....	221

<i>Хомич А.А., Палиева Т.В.</i> Теоретические основы и методология развития учебно-познавательной активности учащихся младшего школьного возраста на уроках математики.....	224
<i>Чумакова Е.Ю.</i> Профессиональное самосовершенствование и саморазвитие педагога начальной школы.....	227
<i>Шеремет Е.А., Базарова Д.И.</i> Песочная терапия в системе психолого-педагогической профилактики поведенческих девиаций у школьников.....	230

Актуальные проблемы и тенденции развития музыкальной педагогики

<i>Гончаренко С.Б.</i> Формирование патриотического сознания обучающихся как условие становления будущих учителей музыки.....	234
<i>Даниленко А.Е., Будницкая Т.А.</i> Особенности формирования вокальных навыков у детей как научная проблема	237
<i>Демина Е.Н.</i> Музыкально-компьютерные технологии в музыкальном профессиональном образовании.....	241
<i>Жукова Ю.В., Кутепова К.П.</i> Сергей Иванович Танеев. Значимость его жизненного и творческого пути.....	244
<i>Михай И.Б.</i> Эволюция музыкального образования: от авторитарной модели к роли педагога-фасилитатора.....	247
<i>Рыбина О.В.</i> Философская мысль и музыка.....	250
<i>Слота Н.В., Грипась Е.В.</i> Создание эмоционально-благоприятной атмосферы на музыкальных занятиях как способ мотивации старших дошкольников к песенному творчеству.....	253
<i>Слота Н.В., Слюта Ю.К.</i> Применение теории ожиданий виктора врума для повышения мотивации подростков к урокам музыки в общеобразовательной школе	256
<i>Спицына Т.В.</i> Актуальные проблемы подготовки будущих хормейстеров.....	260
<i>Строева О.С., Строев А.Ф.</i> Значимость и ценность педагогического общения в профессиональной подготовке молодого музыканта-исполнителя.....	264
<i>Трушин А.С.</i> Песня как элемент русского кода, определяющего идентичность нации, культуры и личности.....	267
<i>Хвостова Е.Н.</i> Художественная интерпретация как показатель творческого самовыражения будущих учителей музыки.....	270
<i>Холмонец Е.С.</i> Проблемы, возникающие на концертных выступлениях в детских хоровых коллективах.....	273
<i>Ярош А.В.</i> Междисциплинарный аналитический подход в музыкальной педагогике: модель интеграции техники и смысла.....	276

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**ДОНЕЦКИЕ ЧТЕНИЯ – 2025:
ОБРАЗОВАНИЕ, НАУКА, ИННОВАЦИИ,
КУЛЬТУРА И ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ**

Материалы
X Международной научной конференции,
посвященной 60-летию создания Донецкого научного центра,
5–7 ноября 2025 г.,
г. Донецк

**ТОМ 6
Педагогические науки
Часть 2**

под общей редакцией проф. *С.В. Беспаловой*

Дизайн обложки
Технический редактор
Компьютерная верстка

*А.Ю. Гурина
М.В. Фоменко
Т.С. Ручица, М.В. Фоменко*

Адрес оргкомитета:

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
ул. Университетская, 24, г. Донецк, 283001, ДНР, РФ.
E-mail: *science.prorector@donnu.ru*

Подписано в печать 28.10.2025 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Печать – цифровая. Усл.-печ. л. 16,5.
Тираж 50 экз. Заказ № 25окт121/66.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 24.
Издательство ФГБОУ ВО «ДонГУ».
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 22.
E-mail: *donnu.izdatelstvo@mail.ru*